



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM LINGUAGEM E ENSINO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

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

**Letramentos digitais: um estudo com a mediação do *smartphone*  
no estágio supervisionado de língua inglesa no Ensino Médio**

**Walter Vieira Barros**

Campina Grande – PB  
2019

**WALTER VIEIRA BARROS**

**Letramentos digitais: um estudo com a mediação do *smartphone*  
no estágio supervisionado de língua inglesa no Ensino Médio**

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.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa.

Campina Grande – PB  
2019

B2771

Barros, Walter Vieira.

Letramentos digitais: um estudo com a mediação do *smartphone* no estágio supervisionado de língua inglesa no ensino médio / Walter Vieira Barros. – Campina Grande, 2019.

290 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro Humanidades, 2019.

"Orientação: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa".

Referências.

1. Letramentos Digitais. 2. Smartphone. 3. Formação de Professores. I. Costa, Marco Antônio Margarido. II. Título.

CDU 37.014.22:621.39(043)

WALTER VIEIRA BARROS

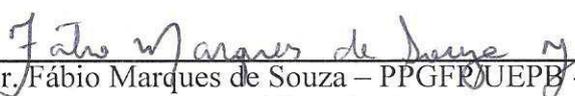
**Letramentos digitais: um estudo com a mediação do *smartphone* no estágio supervisionado de língua inglesa no Ensino Médio**

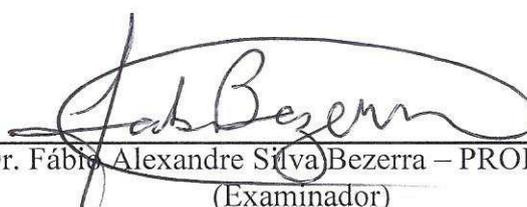
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Aprovada em 05 de julho de 2019.

Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa – PPGLE/UFCG  
(Orientador)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Fábio Marques de Souza – PPGFR/UEPB - PPGLE/UFCG  
(Examinador)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra – PROLING/UFPB  
(Examinador)

Campina Grande – PB  
2019

À minha avó, Maria Cordeiro (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Marco Antônio M. Costa, meu orientador, um exemplo de profissional. Agradeço a paciência, as leituras dos meus textos, os *feedbacks*, as discussões, as orientações, as aulas, o respeito e o companheirismo ao longo da graduação e, mais recentemente, do mestrado.

Aos professores do PPGLE pelas aulas, leituras, provocações e reflexões que têm contribuído para a minha (contínua) formação.

Ao Prof. Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra e ao Prof. Dr. Fábio Marques de Souza pela avaliação criteriosa e cuidadosa, bem como pelas importantes sugestões e provocações.

À Profa. Dra. Williany Miranda e à Profa. Dra. Fabiana Ramos pela avaliação desta pesquisa, quando projeto durante a realização do II Fórum de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino.

Aos licenciandos em Letras-Língua Inglesa da UFCG que aceitaram participar desta investigação. Esperamos que esta pesquisa tenha provocado reflexões e expansões de visão – assim como ocorreu conosco – acerca da formação docente e do uso das TDIC.

Aos colegas do Mestrado, principalmente Jéssica Florêncio, Vanda Galvão, Ramon Oliveira, Haiany Larisa, Lidianne Arruda, João Gabriel, Camila Brito e Philipe Araújo.

À CAPES, pelo apoio e incentivo por meio da bolsa concedida para a realização desta dissertação.

Por fim, a DEUS, pois sem ELE nenhum dos agradecimentos anteriores seria possível.

## RESUMO

A constante busca de diálogo com o mundo atual traz para a educação desafios que nem sempre são alcançados (MENEZES DE SOUZA, 2011a). Diante da necessidade de se acompanhar a configuração social e da pressão de “tecnologizar” a aprendizagem, o governo federal, em conjunto com os governos estaduais, tem investido no fornecimento das ferramentas necessárias para a atualização do sistema escolar (MATTOS, 2015b). No entanto, a aprovação de leis como a de nº 8.949 de 03 de novembro de 2009 do estado da Paraíba, que proíbe o uso de telefone celular dentro das salas de aulas nas escolas da rede pública estadual, sugere que essa tentativa de atualização do sistema escolar público por meio da mera inserção de tecnologias digitais parece contraditória. Isso porque, ao mesmo tempo que se tenta promover a inclusão digital nas escolas, proíbe-se o uso das tecnologias digitais que já fazem parte do cotidiano escolar: os *smartphones*, por exemplo. Considerando o contexto descrito e fundamentando-se na corrente teórica dos letramentos digitais, que aborda as tecnologias digitais em uma perspectiva sociocultural, defendendo inovações educacionais e não apenas tecnológicas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2008; NASCIMENTO, 2014a), esta pesquisa busca responder à seguinte pergunta: como os licenciandos em Letras – Língua Inglesa fazem usos do *smartphone* em práticas orientadas pela perspectiva dos letramentos digitais no contexto de estágio supervisionado do 3.º ano do Ensino Médio? Assim, temos como objetivo geral analisar as contribuições pedagógicas dos usos do *smartphone* nas práticas orientadas pela perspectiva dos letramentos digitais realizadas por licenciandos em Letras – Língua Inglesa no contexto de estágio supervisionado do 3.º ano do Ensino Médio. Como objetivos específicos, configuram-se: a) verificar as concepções de letramentos digitais subjacentes às práticas realizadas pelos licenciandos com o *smartphone* no contexto investigado; b) identificar as concepções de formação docente subjacentes às referidas práticas e concepções de letramentos digitais; e c) avaliar os processos identitários desses licenciandos diante das práticas com o *smartphone* nas aulas do estágio supervisionado. Para o desenvolvimento dessa investigação, realizamos uma pesquisa qualitativa de base etnográfica (ANDRÉ, 2005; MOREIRA; CALEFFE, 2008) com dez graduandos em Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande matriculados no componente curricular Estágio de Língua Inglesa: 3.º ano do Ensino Médio, que ocorreu entre abril e agosto de 2018. Como objeto de análise, utilizamos notas de campo geradas pela observação participante do pesquisador nas aulas do componente curricular mencionado e no campo de estágio dos licenciandos, capturas de tela de grupos do *WhatsApp*, planos de aula e relatos de experiência elaborados em duplas pelos estagiários. Na análise, foi possível perceber uma concepção de letramento digital que se legitima pela mera inserção do *smartphone* em práticas convencionais e outra que se aproxima da noção de espaço de construção e negociação de sentidos. Além disso, identificamos uma forte concepção de formação enquanto instrumentalização técnica em relação ao uso das tecnologias digitais, visto que o receio frente às incertezas acerca das práticas com o *smartphone* direcionavam os graduandos a solicitarem modelos ou modos de uso que pudessem ser aplicados no campo de estágio. Com isso, percebe-se a importância e a necessidade de continuarmos investindo na formação docente voltada para a construção de identidades abertas às incertezas (GIMENEZ, 2011; MORAN, 2000), fundamentada nos letramentos digitais, para que se possa desenvolver inovações de caráter educacional e não apenas tecnológico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio supervisionado; *Smartphone*; Letramentos digitais; Formação de professores.

## ABSTRACT

The continuous search for dialogue with today's world brings to education challenges that are not always accomplished (MENEZES DE SOUZA, 2011a). Before the need to follow the social configuration and the pressure to “technologize” the learning process, the federal government along with state governments have invested in providing the necessary tools to promote an update of the school system (MATTOS, 2015b). However, the enactment of laws such as nº 8.949 on 03 November 2009 in the state of Paraíba, which prohibits the use of cell phones within the classrooms of state’s public schools, suggest that this attempt of updating public-school system by merely inserting digital technologies seems contradictory. It is so because, while the government tries to promote digital inclusion in schools, it also prohibits the use of digital technologies which already are part of the school routine: the smartphones, for instance. Considering the scenario above and based on the theoretical perspective of digital literacies, that approaches the digital technologies from a sociocultural point of view, advocating for educational innovations and not only technological ones, this research aims at answering the question: how do English teacher trainees use the smartphone in practices guided by the digital literacies perspective in the context of supervised internship at the last year of Secondary School? The general objective is to analyse the pedagogical contributions of the uses of the smartphone in the practices guided by the digital literacies perspective which were carried out by English teacher trainees in the context of supervised internship at the last year of Secondary School. As specific objectives, there are: a) to verify the digital literacies conceptions underlying the practices developed by the English teacher trainees with the smartphone in the context researched; b) to identify the teacher education conceptions underlying the practices mentioned and the digital literacies conceptions; and c) to evaluate the process of identity development of these English teacher trainees in the face of practices with the smartphone in the classes during the supervised internship. In order to accomplish such investigation, it was developed an ethnographic qualitative research (ANDRÉ, 2005; MOREIRA; CALEFFE, 2008) with ten undergraduate English teacher trainees enrolled in the discipline *Estágio de Língua Inglesa: 3º ano do Ensino Médio*, in a preservice English teacher education program, at the Federal University of Campina Grande (UFCG), from April to August of 2018. Field notes generated by participant observation of the researcher in the classes of the discipline mentioned and in the classes delivered by the English teacher trainees, screen captures of WhatsApp groups, class plans and experience reports written by pairs of English teacher trainees were used as objects of analysis. By analysing them, it was possible to notice a conception of digital literacy which is legitimised merely by the insertion of the smartphone in conventional practices and another one that comes closer to the notion of a space for construction and negotiation of meanings. Additionally, it was identified a strong conception of teacher education as technical instrumentalization in relation to the use of digital technologies, since the fear of the uncertainties about the practices with the smartphone directed the undergraduates to request models that could be applied in the classrooms where they developed the supervised internship. Therefore, it can be noticed the importance and the need of continuing to invest in teacher education based on the development of identities open to uncertainties (GIMENEZ, 2011; MORAN, 2000), grounded on the digital literacies, so that it can be developed educational innovations and not only technological ones.

**KEYWORDS:** Supervised internship; Smartphone; Digital literacies; Teacher education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Pressupostos dos paradigmas tradicional e complexo .....	27
<b>Quadro 2</b> – Algumas dimensões entre diferentes mentalidades .....	41
<b>Quadro 3</b> – Perfil dos licenciandos participantes da pesquisa .....	60
<b>Quadro 4</b> – Relação dos participantes com as tecnologias digitais .....	61
<b>Quadro 5</b> – Cronograma das aulas ministradas pelos estagiários .....	65

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Objetivo dos grupos criados pela dupla L4/L10 .....	71
<b>Figura 2</b> – Orientação para seminários feita pela dupla L4/L10 .....	72
<b>Figura 3</b> – Envio de material realizado por L4 e L10 .....	76
<b>Figura 4</b> – Representação de uma educação transmissora ou <i>delivery</i> .....	78
<b>Figura 5</b> – Imagem ilustrativa do aplicativo do <i>Google Tradutor</i> .....	79
<b>Figura 6</b> – Ilustração de uma inovação meramente tecnológica .....	82
<b>Figura 7</b> – Amostra das campanhas do <i>Greenpeace</i> utilizadas pela dupla L2/L6 .....	88
<b>Figura 8</b> – Postagem do aluno chamado de “ateu nojento” .....	92
<b>Figura 9</b> – Amostra da interação no grupo criado pela dupla L3/L8 .....	93
<b>Figura 10</b> – Imagem utilizada na atividade elaborada pela dupla L3/L8.....	94
<b>Figura 11</b> – Amostra das propagandas utilizadas pela dupla L1/L7 .....	95
<b>Figura 12</b> – Amostra dos textos multimodais utilizados pela dupla L4/L10 .....	96
<b>Figura 13</b> – Representação do <i>smartphone</i> como “distração” .....	101
<b>Figura 14</b> – Ilustração da possível (assustadora) liberdade dos alunos do <i>WhatsApp</i> .....	102
<b>Figura 15</b> – Amostra do questionário final respondido por L5 .....	107

## **LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CH – Centro de Humanidades

L1, L2, L3 – Licenciando 1, Licenciando 2, Licenciando 3

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

RED – Relato de Experiência Didática

SEE – Secretaria de Estado da Educação

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

UAL – Unidade Acadêmica de Letras

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 – REFLETINDO A RESPEITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NA ERA DIGITAL</b> .....	20
1.1 Pós-modernidade .....	20
1.2 Paradigmas e [forma](ta)ção docente .....	22
1.3 Identidades e formação de professores .....	34
1.4 Sociedade digital .....	39
1.5 Letramentos digitais .....	45
<b>CAPÍTULO 2 – DESENVOLVENDO A PESQUISA COM OS LICENCIANDOS EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA</b> .....	53
2.1 Classificação da pesquisa .....	53
2.2 Contexto da pesquisa .....	55
2.3 Participantes da pesquisa .....	59
2.4 Instrumentos de geração e coleta de dados .....	62
2.5 Procedimentos de geração e coleta de dados .....	64
2.6 Categorização dos dados .....	68
<b>CAPÍTULO 3 – LETRAMENTOS DIGITAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA COM O SMARTPHONE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA NO 3.º ANO DO ENSINO MÉDIO</b> .....	70
3.1 Práticas convencionais revestidas com novidades tecnológicas .....	70
3.2 Caminhos possíveis para práticas ressignificadas na sociedade digital .....	87
3.3 Passos percorridos pelos estagiários: entre incertezas, dificuldades e superações .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119
<b>APÊNDICES</b> .....	127
<b>ANEXOS</b> .....	184

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade atual passa por inúmeras e incessantes transformações, sobretudo no campo das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC). Tais transformações, como explica Mattos (2015a), provocam implicações em todos os setores da sociedade atual, alterando as relações econômicas, políticas, sociais e culturais, em nível mundial. Um aspecto relevante desse contexto atual de incessantes mudanças é o fato de estarmos diante de um mundo cada vez mais tecnológico e conectado, que propicia o contato com diferentes culturas ao redor do mundo.

A pós-modernidade<sup>1</sup>, a presença das novas tecnologias digitais na sociedade contemporânea e a compreensão de que falantes de diferentes línguas e culturas ao redor do mundo estão em contato constante nos fazem perceber uma emergência crescente de diversidades locais: culturais, linguísticas e de usos de recursos semióticos na construção de sentidos (cf. MATTOS, 2015a; NEW LONDON GROUP, 1996). Embora tais diversidades tenham suas especificidades, elas estão em conectividade com o global, estabelecendo, assim, uma relação em que o global influencia e é influenciado pelo local. Nesse sentido, Kumaravadivelu (2006, p, 134), tendo como base o sociólogo Roland Robertson, aborda o conceito ‘glocal’ para tratar da tensão criativa e caótica entre a homogeneização e a heterogeneização cultural, em que, de modo complexo, “o global está localizado e o local está globalizado”. Essa diversidade local e a conectividade global, de acordo com o *New London Group*<sup>2</sup> (1996), apontam para o declínio das noções de padrões homogêneos de cultura, de comunidade, de identidade e de língua.

Devido à pós-modernidade e ao advento das novas tecnologias digitais, a sociedade atual passou a se caracterizar como complexa, heterogênea e plural. Essas características também são percebidas nas diferentes formas de comunicação e manifestações de linguagem utilizadas no mundo atual. A linguagem, portanto, é entendida como sendo praticada de modo

---

<sup>1</sup> Discutimos sobre a configuração social que tratamos sob o termo “pós-modernidade” na seção “1.1 Pós-modernidade”.

<sup>2</sup> O *New London Group* foi formado por pesquisadores (Courtney B. Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata), de diferentes países que tinham o inglês como primeira língua, que se encontraram na cidade de *New London*, no estado norte americano de *New Hampshire*, em 1994, para discutirem sobre formas pedagógicas mais inclusivas que levassem em conta a diversidade de contextos dos aprendizes e seus modos e usos variados de se manifestarem e construírem sentidos na sociedade. Esse encontro culminou no surgimento da pedagogia dos multiletramentos, em manifesto publicado em 1996.

contextualizado e situado em diferentes sociedades, diferentes comunidades que usam diferentes modos para se expressarem (KRESS, 2000; MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Considerando tais mudanças na sociedade, Silva (2016, p. 37) argumenta que a escola não pode “dar as costas” a essa nova configuração do mundo atual, que se caracteriza cada vez mais como tecnológica e globalizada. As práticas pedagógicas no cotidiano escolar e “a formação de professores deve[m] considerar que esse mundo em que estamos inseridos oferece novas formas de se fazer sentido” (TAVARES; STELLA, 2014, p. 85)<sup>3</sup> e, assim, contribuírem para a redução do descompasso entre escola e sociedade, o qual é apontado por Menezes de Souza (2011a) e Tavares e Stella (2014).

De acordo com Mattos (2015b, p. 13), a escola pública “vem tentando acompanhar os novos tempos”. O governo federal juntamente com os governos estaduais e municipais estão se esforçando “para proporcionar as ferramentas necessárias para a atualização do sistema escolar público no Brasil em relação às novas tecnologias de informação” (MATTOS, 2015b, p. 13).

Iniciativas do governo têm buscado introduzir computadores e construir laboratórios de informática nas escolas, o que demanda um alto custo para fornecer máquinas para todas as escolas do país; proporcionar suporte técnico contínuo para as necessidades de atualização dos programas e *softwares*, para reparos de problemas; dar apoio técnico aos professores e alunos; implantar plataformas e aplicativos digitais; e oferecer cursos de capacitação/formação para os professores.

No entanto, essas iniciativas nos levam a concordar com a advertência de Mattos (2015b), ao ressaltar que, com a necessidade e a exigência de se acompanhar a configuração social atual, recai sobre a escola e sobre o professor a pressão de “tecnologizar” a aprendizagem. Isso porque há expectativas de que as tecnologias promoverão soluções rápidas, mas se “dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo” (MORAN, 2000, p. 12).

Essa pressão de “tecnologizar” a aprendizagem e provocar mudanças na educação parece ter como base a visão de tecnologia como algo barato, de fácil utilização e, acima de

---

<sup>3</sup> Como exemplo, o livro “Reflexões didáticas sobre o ensino da língua estrangeira na atualidade” (OUVERNEY-KING; COSTA FILHO, 2015) é constituído de capítulos escritos por diferentes autores que, com diferentes enfoques teóricos, buscam considerar aspectos da realidade social contemporânea no fazer docente – entre esses aspectos, uma especial atenção é dada à multimodalidade. Além disso, a postura expressa na apresentação da obra sugere dialogar com uma concepção de fazer docente sensível aos envolvidos e ao contexto de atuação, com a qual concordamos: “[...] nos posicionamos criticamente e investigamos a cada dia nossas ações didáticas. Em meio às reflexões, fazemos e refazemos propostas de atividades [...]” (OUVERNEY-KING; COSTA FILHO, 2015, p. 7).

tudo, capaz de solucionar os problemas do sistema escolar, elevando-o a um suposto conceito de excelência (cf. MATTOS, 2015b; MORAN, 2000; PISCHETOLA, 2016). Tal visão de tecnologia parece permear as iniciativas do governo, uma vez que os aparatos tecnológicos, as plataformas e os aplicativos implantados no sistema escolar se mostram como acervos de atividades e conteúdos preestabelecidos (como os livros didáticos), restando aos professores se capacitarem para aprender a manusear e a usar o que já foi desenvolvido para, então, aplicá-los nas aulas.

Outro aspecto a ser ressaltado nessa tentativa de atualização do sistema escolar público é seu caráter contraditório. Isso porque, embora haja essas iniciativas que almejam a inclusão digital no cotidiano escolar, a *internet* (fixa ou *wi-fi*) muitas vezes não é disponibilizada. Além dessa contradição, proíbe-se, ainda, o uso das tecnologias digitais que já fazem parte do cotidiano escolar: os *smartphones*, por exemplo.

De acordo com Modolo e Grillo (2014, p. 53), “na prática, sob o ponto de vista dos professores, o uso de computadores e celulares em ambiente de aula ainda é frequentemente visto como uma distração dos alunos”. Esses dilemas reverberam na esfera legislativa, uma vez que várias leis estaduais<sup>4</sup>, visando à proibição de celulares nas escolas, têm sido aprovadas, como a do Estado da Paraíba (Lei nº 8.949 de 03 de novembro de 2009), que proíbe o uso de telefone celular dentro das salas de aulas nas escolas da rede pública estadual. A exemplo dessa lei aprovada na Paraíba, há outras leis estaduais<sup>5</sup> e um projeto de lei nacional (PL 2806/2011) que se encontra arquivado.

Porém, conforme aponta Lacerda (2015, p. 3), a resistência dos professores parece ser a maior barreira, “considerando que boa parte das leis e decretos, que proíbe a utilização de aparelhos eletrônicos nas escolas, abra ressalvas, permitindo o uso dos mesmos, caso seja para fim pedagógico”. Além disso, embora proibido na lei, “uma visita pelo interior das escolas é capaz de demonstrar que a realidade não está de pleno acordo com o sancionado na legislação” (MODOLO; GRILLO, 2014, p. 53).

---

<sup>4</sup> A Assembleia Legislativa de São Paulo aprovou, no dia 06 de novembro de 2017, a Lei nº 16.567, que libera o uso de *smartphones* em salas de aulas das escolas estaduais para fins educativos. O secretário de educação que elaborou o projeto, Renato Nalini, explica em entrevista à imprensa que para manter o aluno interessado é preciso utilizar a linguagem dele e de seu tempo, e, por isso, defende a incorporação dos *smartphones* nos processos de ensino. (fonte: [www.codigofonte.com.br/noticias/governo-de-sao-paulo-libera-uso-de-smartphones-em-sala-de-aula](http://www.codigofonte.com.br/noticias/governo-de-sao-paulo-libera-uso-de-smartphones-em-sala-de-aula)). Acesso em: 01 ago. 2018.

<sup>5</sup> Lei nº 14.486/2002 do Estado de Minas Gerais; Lei nº 14.146/2008 do Estado do Ceará; Lei nº 7.269/2009 do Estado do Pará; Lei nº 5453/2009 do Estado do Rio de Janeiro; Lei nº 18.118/2014 do Estado do Paraná, dentre outras.

Acreditamos que um modo de contribuir para esse quadro de (tentativa de) atualização da educação seja investir em práticas que investiguem maneiras de utilizar pedagogicamente as tecnologias digitais que já são realidade no contexto escolar e na vida cotidiana dos alunos. De acordo com Nascimento (2014a, p. 23, tradução nossa<sup>6</sup>), nós, professores, “temos que garantir que a educação seja o centro e que as tecnologias, novas ou velhas, devam permanecer fielmente a serviço do nosso objetivo principal: educar pessoas”<sup>7</sup>.

Dessa forma, buscando valorizar e conciliar o conhecimento que o aluno e o professor já têm de determinadas tecnologias com as práticas escolares, propomos, como uma das formas de contribuir para esse cenário de atualização, a investigação de práticas pedagógicas que explorem as possibilidades de uso pedagógico do *smartphone* nas aulas de língua inglesa, nossa área de interesse. Isso porque o uso dessa tecnologia já é uma realidade presente dentro e fora do contexto escolar, alcançando um grande número de estudantes e de professores. Logo, não caberia colocar a inovação tecnológica no centro das discussões – promovendo cursos de capacitação, em que professores aprenderiam a utilizar as ferramentas tecnológicas –, mas sim as possibilidades de inovação educacional que o uso da tecnologia pode propiciar.

Em relação à escolha do *smartphone* para esta pesquisa, além dos argumentos apresentados até o momento, há uma motivação pessoal. Enquanto professor em formação e aluno do estágio supervisionado nos 1.º e 2.º anos do Ensino Médio no primeiro semestre de 2016, fui confrontado com o desafio de elaborar uma proposta de aula utilizando o *smartphone*. Isso provocou reflexões sobre o que e como fazer, considerando que ensinar a manusear o aparelho não faria sentido, uma vez que se trata de uma tecnologia amplamente utilizada pelos adolescentes, e ensinar gramática utilizando algum dos inúmeros aplicativos destinados para tal finalidade ou simplesmente transpor alguma prática já convencional para a tela do celular não faria sentido para mim. Desde então, tenho pensado sobre como usar as tecnologias digitais, em especial o *smartphone*, de forma pedagógica nas aulas de língua inglesa, em que a inovação seja de caráter educacional e não tecnológico.

Para isso, decidimos realizar uma pesquisa com um grupo de dez licenciandos do curso de Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no contexto de estágio supervisionado no 3.º ano do Ensino Médio. Ressaltamos, ainda, que o campo de

---

<sup>6</sup> Todas as traduções presentes nesta dissertação foram feitas pelo autor. Feito este esclarecimento, não utilizaremos nas próximas traduções a expressão “tradução nossa”.

<sup>7</sup> “[...] have to ensure that education is central and that technologies, new or old, must remain faithfully in the service of our main goal: educating people”.

estágio (duas escolas localizadas em Campina Grande, Paraíba) desses licenciandos apresentava as características aqui discutidas, ressaltando o aspecto contraditório da tentativa de atualização do sistema escolar, como, por exemplo, a cobrança do uso das plataformas digitais, mesmo que não fosse disponibilizado o acesso à internet nessas escolas.

Entendemos que a contribuição de uma pesquisa como esta possa ser significativa, uma vez que, ao propor a abordagem de uma tecnologia com a qual a maioria dos alunos já está familiarizada, o professor em formação precisa refletir de modo a ampliar suas perspectivas em relação aos usos que se faz das tecnologias na sala de aula, evitando ou tentando ir além de práticas centradas na novidade tecnológica. Com isso, esperamos que esses professores em formação possam investir em práticas que incorporem tal tecnologia de forma pedagógica, com vistas a contribuir com a atualização educacional.

A presente pesquisa, em consonância com Mattos (2015b), por entender que essa atualização não deva ser motivada apenas pela pressão de “tecnologizar” a aprendizagem, fundamenta-se na perspectiva teórica dos letramentos digitais, discutida por autores como Buzato (2006, 2007) Lankshear e Knobel (2006, 2007, 2008), Nascimento (2014a, 2014b) e Nascimento e Knobel (2017). Isso porque, como argumentam Nascimento e Knobel (2017, p. 85, grifo nosso), não há utilidade e/ou atualização educacional em “equipar escolas com serviços e tecnologias digitais sem abordar *letramentos digitais* na formação de professores”<sup>8</sup>. Ou seja, a tecnologia deve ser utilizada a serviço da educação, em que o foco das mudanças não seja meramente tecnológico, mas educacional, o que envolve, também, investir na formação desse profissional que utiliza(rá) as tecnologias digitais na sala de aula (MATTOS, 2015b; NASCIMENTO, 2014a; NASCIMENTO; KNOBEL, 2017).

Buscando não nos limitarmos a uma perspectiva operacional, que entende a tecnologia apenas como uma ferramenta, em que inovações são meramente tecnológicas, esta dissertação, bem como o componente curricular estágio supervisionado, contexto em que os dados foram gerados, fundamenta-se em uma concepção de atividade e formação docente enquanto pesquisa. De acordo com Britzman<sup>9</sup> (2003), Lopes (2013) e Pimenta e Lima (2017), essa concepção distancia-se da busca de modelos, uma vez que o professor, visto como também capaz de teorizar sobre o fazer docente, percebe a sala de aula como espaço de pesquisa e constrói uma

---

<sup>8</sup> “[...] equipping schools with digital technologies and services without taking digital literacies into pre-service teacher education [...]”.

<sup>9</sup> Os conceitos discutidos por esta autora serão tratados mais adiante, na seção “1.2 Paradigmas e [forma](ta)ção docente”.

prática sensível aos envolvidos e ao contexto de atuação. Acreditamos que essa concepção de formação docente pode contribuir para que os licenciandos se engajem em reflexões e em práticas com fins educacionais, dialogando com a perspectiva dos letramentos digitais.

Após realizarmos um levantamento bibliográfico de textos que tratam da relação entre tecnologias digitais, ensino de línguas e/ou a formação docente, percebemos, de acordo com nossa interpretação, duas grandes tendências<sup>10</sup> no modo como se aborda essa relação. Na primeira tendência, as discussões empreendidas e os exemplos de práticas pedagógicas analisados nos levam à compreensão de que as inovações defendidas pelos autores estão mais relacionadas à inovação tecnológica, em que a natureza das práticas permanece convencional ou que a noção de letramento digital sugere uma concepção de domínio de habilidades, como podem ser observados em Baladeli (2013), Coscarelli (2016), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) dentre outros, assemelhando-se ao que Street (1995/2014<sup>11</sup>) discute sobre modelo autônomo de letramento – domínio de um conjunto finito de habilidades.

A segunda tendência que percebemos, e com a qual esta dissertação busca dialogar, é a de compreender letramentos digitais como práticas socioculturais, entendendo que as TDIC não são neutras ou geradoras automáticas de impactos. Dessa forma, entendemos que trabalhos como os de Braga (2007), Coscarelli (2017), Buzato (2007), Lankshear e Knobel (2006, 2007, 2008), Nascimento (2017), Souza e Santos (2019), e Takaki e Monte Mor (2017) dentre outros, filiam-se a essa tendência, valorizando a sala de aula e a própria tecnologia como espaço de negociação e construção de sentidos.

Ainda que os trabalhos na área de formação de professores de línguas, envolvendo o uso das TDIC, sejam poucos, conforme levantamento de Pimenta e Lima (2017)<sup>12</sup>, a quantidade é ainda menor ao considerarmos o contexto de estágio supervisionado. Como pontuam as autoras, a escassez de trabalhos aponta essa área como importante campo de investigação. Dessa forma, considerando o ensino de língua inglesa, a formação docente e a problemática exposta

---

<sup>10</sup> Salientamos que não se trata de tendência no sentido de uma perspectiva, uma corrente ou um viés teórico, mas de uma percepção nossa a partir de aspectos comuns percebidos por nós, com base na nossa interpretação dos textos.

<sup>11</sup> A referida obra foi publicada em língua inglesa no ano de 1995. Porém, consultamos a tradução de Marcos Bagno, publicada em 2014, indicada nas referências desta dissertação. Feito este esclarecimento, faremos referência ao longo do texto à tradução de 2014.

<sup>12</sup> Embora a primeira edição da obra referenciada tenha sido publicada em 2004, esta oitava edição que utilizamos, publicada em 2017, se trata de uma versão *atualizada e ampliada*, apresentando discussões novas e dois capítulos inéditos, entre eles o capítulo intitulado “Estágio supervisionado e tecnologias digitais da informação e comunicação (TIDIC) em cursos de Licenciatura”, ao qual nos referimos neste parágrafo.

anteriormente acerca da tentativa de atualização das escolas públicas por meio da mera inserção de novas tecnologias na escola, ao mesmo tempo em que se proíbe as que já fazem parte de seu cotidiano, esta pesquisa busca responder a seguinte pergunta: como os licenciandos em Letras – Língua Inglesa fazem usos do *smartphone* em práticas orientadas pela perspectiva dos letramentos digitais no contexto de estágio supervisionado do 3.º ano do Ensino Médio?

O **objetivo geral** desta pesquisa é analisar as contribuições pedagógicas dos usos do *smartphone* nas práticas orientadas pela perspectiva dos letramentos digitais realizadas por licenciandos em Letras – Língua Inglesa no contexto de estágio supervisionado do 3.º ano do Ensino Médio. Como **objetivos específicos**, configuram-se: a) verificar as concepções de letramentos digitais subjacentes às práticas realizadas pelos licenciandos com o *smartphone* no contexto investigado; b) identificar as concepções de formação docente subjacentes às referidas práticas e concepções de letramentos digitais; e c) avaliar os processos identitários desses licenciandos diante das práticas com o *smartphone* nas aulas do estágio supervisionado.

De modo a atingir os objetivos propostos, esta dissertação está organizada em três capítulos, além destas Considerações iniciais e das Considerações finais. No primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. Tratamos, inicialmente, dos aspectos que caracterizam a sociedade contemporânea, ressaltando a constante presença das tecnologias digitais; em seguida, discutimos a formação de professores e o ensino de línguas com base no paradigma tradicional e no paradigma complexo, com intuito de refletir acerca de concepções de formação docente que melhor dialoguem com as características da contemporaneidade; na sequência, relacionamos as discussões sobre formação docente com as de construção de identidade(s); por fim, abordamos a perspectiva teórica dos letramentos digitais, situando-a dentro das teorias de letramentos (novos letramentos e multiletramentos), bem como defendemos um viés mais sociocultural, como modo de contribuir com a reflexão sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula.

No segundo capítulo, descrevemos nossos procedimentos metodológicos. Inicialmente, apresentamos a classificação da pesquisa; em seguida, especificamos o contexto em que ela foi desenvolvida, descrevendo o funcionamento do componente curricular estágio do 3.º ano no Ensino Médio, bem como apresentando um panorama geral acerca do campo de estágio dos licenciandos; na sequência, descrevemos, respectivamente, os perfis dos participantes, os instrumentos e os procedimentos de geração e coleta de dados; por fim, tratamos da categorização dos dados.

No último capítulo, apresentamos a análise dos dados organizada em três categorias. Nas duas primeiras, tratamos das práticas envolvendo o *smartphone* realizadas pelos licenciandos, que demonstram as concepções de letramentos digitais, de tecnologia e de formação docente subjacentes a tais práticas. Na terceira categoria, abordamos questões voltadas para os processos identitários desses licenciandos frente a práticas envolvendo o *smartphone* em suas respectivas aulas no campo de estágio.

## **CAPÍTULO 1 – REFLETINDO A RESPEITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NA ERA DIGITAL**

Neste capítulo, apresentamos uma revisão de literatura, empreendendo discussões acerca das transformações que vêm ocorrendo na sociedade; das implicações de tais transformações nos paradigmas da ciência e na formação docente; e de como alguns estudos na área dos letramentos e da formação docente podem contribuir para a formação de professores de língua inglesa na contemporaneidade. Para isso, este capítulo está estruturado em cinco seções: 1.1) Pós-modernidade; 1.2) Paradigmas e [forma](ta)ção docente; 1.3) Identidades e formação de professores; 1.4) Sociedade digital; e 1.5) Letramentos digitais.

### **1.1 Pós-modernidade**

Segundo Moita Lopes (2006), o momento em que vivemos, marcado por constantes transformações epistemológicas, sociais, culturais, políticas e históricas, é denominado como pós-moderno, modernidade recente, modernidade reflexiva, segunda modernidade, modernização da modernidade ou, de acordo com Bauman (2001), modernidade líquida. Alinhando-se ao modo como Costa (2014), Giroux (1991), Kumaravadivelu (2012) e Marcondes (2001) abordam os aspectos que caracterizam essa configuração social contemporânea, utilizaremos o termo pós-modernidade ao longo desta dissertação.

Antes de discutirmos sobre essa conjuntura contemporânea, entendemos que seja importante discutirmos o conceito de modernidade. De acordo com Giroux (1991), há uma imprecisão tanto em relação a uma definição do que seja modernidade quanto a um período de tempo bem delimitado. Marcondes (2001) explica que o termo “moderno” se origina antes do início do século XVII. Inicialmente, “moderno” opõe-se “ao antigo, ou ao anterior, designando o atual, o presente, ou contemporâneo, e estabelecendo uma ruptura com a tradição” (MARCONDES, 2001, p. 153). Segundo este autor, há duas noções fundamentais que estão diretamente relacionadas ao moderno: a) a ideia de progresso, em que o novo, o recente é considerado melhor que o antigo, o anterior, devendo, portanto, substituí-lo; e b) a valorização do indivíduo, entendido como autônomo, origem dos valores e lugar da certeza e da verdade, em detrimento da tradição, do saber adquirido, das instituições e das autoridades externas.

Aproximando-se dessa linha de pensamento, Bauman (2001) trata dessas substituições de concepções anteriores por outras mais recentes/modernas fundamentadas na racionalidade, no indivíduo e na ideia de progresso, utilizando a metáfora da solidez. Para Bauman, os tempos modernos, diante dos “sólidos pré-modernos em estado avançado de desintegração”, buscaram “inventar sólidos de solidez *duradoura*, em que se pudesse confiar e que tornaria o mundo previsível e, portanto, administrável” (BAUMAN, 2001, p. 10, grifo do autor).

Kumaravadivelu (2012), fazendo referência ao sociólogo francês Jean-Francois Lyotard (1989), explica que a modernidade entende o conhecimento, bem como a condição humana, de uma forma simplificadora. É central a busca racional de verdades universais e coerentes que possa desvendar e explicar os fenômenos sociais e a natureza dos conhecimentos.

Bauman (2001) explica que, com as mudanças que caracterizam a modernidade, também são ressignificadas as noções de tempo e espaço. Nos séculos pré-modernos, tempo e espaço eram entendidos como aspectos inseparáveis da experiência vivida, mas, na modernidade, são entendidos como “separados da prática da vida e entre si” (BAUMAN, 2001, p. 16). Essa separação concebe o espaço como o inerte e sólido e o tempo como dinâmico e ativo; coloca a mobilidade, o acesso rápido, como principal ferramenta de poder aliada à conquista territorial. Ou seja, a flexibilidade e maleabilidade do tempo era importante para a conquista do espaço/de territórios.

Na modernidade líquida, o foco não está no espaço, na conquista (quantidade) territorial, mas no próprio tempo, em que a centralidade está na instantaneidade. Nas palavras do autor,

os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem perdem tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, [...] os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim para eles o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar. (BAUMAN, 2001, p. 8).

Com isso, na modernidade líquida não se busca derreter os sólidos com o intuito de substituí-los por outros sólidos ainda mais resistentes e duradouros, como na modernidade sólida. Ao contrário, nada se pretende duradouro ou substituto permanente de algo anterior, “os padrões e configuração não são mais ‘dados’, e menos ainda ‘autoevidentes’; eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se” (BAUMAN, 2001, p. 15). Além disso, Bauman (2001) explica que a modernidade sólida ainda está presente nos dias atuais, está em fase de derretimento.

Dialogando com a metáfora da liquidez de Bauman (2001), apesar de não a utilizar, Giroux (1991) e Marcondes (2001) argumentam que a pós-modernidade rejeita verdades privilegiadas e universais, a racionalização, a linearização e a autonomia como fundantes da vida social. A pós-modernidade não busca uma verdade universal/unificante, uma vez que “celebra a diferença, desafia hegemonias e procura formas alternativas de expressão e interpretação”<sup>13</sup> (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 5). Ela resiste em ser reduzida a um princípio que serviria para explicar mecanismos de dominação, subordinação ou emancipação, uma vez que é na pós-modernidade onde “os limites que retinham diversidade, alteridade e diferença [...] começam a se desmembrar. O centro eurocêntrico não pode mais absorver ou conter a cultura do outro como algo que é ameaçador e perigoso”<sup>14</sup> (GIROUX, 1991, p. 26).

Dessa forma, partindo dessas discussões acerca da pós-modernidade, abordamos, na próxima seção, as implicações dessa conjuntura social nas concepções e teorizações contemporâneas que se refletem em mudanças nos paradigmas e nas concepções de formação docente.

## 1.2 Paradigmas e [forma](ta)ção docente

De acordo com Kuhn (1970), um paradigma não é um modelo de reprodução e nem traz respostas e explicações para as circunstâncias com as quais pode ser confrontado. Ele se constitui em padrões a partir dos quais entendemos e interpretamos a realidade, são “referenciais que se mantêm ou se alteram, na medida em que se mantêm ou se altera nossa percepção da realidade” (FREIRE; LEFFA, 2013, p, 60).

Embora tenhamos o intuito de evitar polarizações e dicotomias, trataremos da formação docente considerando os paradigmas tradicional e complexo, uma vez que, na literatura que nos subsidia, o modo como a discussão é apresentada sugere uma polarização. Contudo, ressaltamos o propósito didático de tal divisão, tendo em vista que a emergência de um paradigma não anula ou substitui completamente o outro.

---

<sup>13</sup> “[...] celebrates difference, challenges hegemonies, and seeks alternative forms of expression and interpretation”.

<sup>14</sup> “[...] the boundaries that once held back diversity, otherness, and difference [...] have begun to break down. The Eurocentric center can no longer absorb or contain the culture of the other as something that is threatening and dangerous”.

Ao delinear o paradigma tradicional<sup>15</sup>, Santos (2004) explica que um cientista com uma percepção da realidade que parta de tal perspectiva, ao se deparar com um universo aparentemente complexo, busca dividi-lo em partes, em elementos mais simples. Após a separação, o cientista categoriza e classifica as partes de modo a concebê-las e determiná-las como entidades bem delimitadas e separadas umas das outras. Essa separação expressa a concepção de que o mundo é ordenado, regular e estável, bastando estudar as relações entre as partes separadas para que se possa abstrair leis ou princípios universais capazes de explicar, prever e controlar “a ocorrência dos fenômenos no universo” (SANTOS, 2004, p. 83). Para que isso ocorra, o observador precisaria descrever a realidade de forma objetiva, colocando-se em uma posição privilegiada, distanciando-se do que é observado, uma vez que “o mundo, tudo que nele acontece, é real e [...] existe independente de quem o descreve” (SANTOS, 2004, p. 90).

Nessa lógica positivista, o sistema educativo tende a privilegiar, segundo Morin (2003),

[...] a separação em vez de praticar a ligação. A organização do conhecimento sob a forma de disciplinas seria útil se estas não estivessem fechadas em si mesmas, compartimentadas umas em relação às outras; [...] O princípio de separação torna-nos talvez mais lúcidos sobre uma pequena parte separada do seu contexto, mas nos torna cegos ou míopes sobre a relação entre a parte e o seu contexto. (MORIN, 2003, p. 14).

Essa citação de Morin (2003) relaciona-se diretamente com a crítica de Larsen-Freeman (1997), sobre o estudo de “partes” isoladas, não considerando a interrelação entre as partes na constituição de um todo. Além disso, também entendemos que a lógica compartimentalizadora, que fundamenta o paradigma tradicional, em que apenas a alguns – especialistas – é dado a legitimidade de reduzir, separar e compartimentar o conhecimento, reforça a noção de escola/sala de aula como espaço de transmissão. Nessa perspectiva, os saberes devidamente reduzidos e separados em componentes curriculares – conteúdos – podem ser entendidos como fatos a-históricos e neutros a serem adquiridos, dominados e acumulados pelo aluno, conforme transmitido e imposto pelo professor (cf. FREIRE, 2018; LARSEN-FREEMAN, 1997; LOPES, 2013). No entanto, para que possa transmitir os conteúdos preestabelecidos, específicos de sua área de formação, em que o docente também teve que os adquirir, o professor precisaria

---

<sup>15</sup> Concordamos com Santos (2004, p. 68), ao explicar que o uso do adjetivo *tradicional* “se refere a algo que tem uma origem muito remota, mas não a algo que já tenha desaparecido e/ou substituído”.

“dominar” saberes pedagógicos específicos, isto é, métodos e técnicas de ensino considerados eficientes.

Essa forma de entender a realidade e o papel da educação na sociedade nos remete às reformas educacionais criticadas por Giroux (1985), em seu texto intitulado *Teachers as transformative intellectuals*<sup>16</sup>. Tais reformas vinham ocorrendo desde o início do século XX no contexto estadunidense. O autor explica que os professores não tinham espaço nos debates e nas decisões que culminavam nessas reformas. Quando os professores “entram” no debate, “eles são os objetos das reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível, que executam ditames e objetivos decididos por ‘especialistas’ distantes das realidades cotidianas das salas de aula”<sup>17</sup> (GIROUX, 1985, p. 189, grifo do autor).

Tratar a prática docente nessa linha de pensamento implica uma noção de pedagogia criticada por Giroux (2003, p. 106), visto que é reduzida “a um método e a um conjunto de prescrições instrumentais e de dicas de ensino”. Esse apagamento da natureza política da pedagogia, que a reduz a uma dimensão técnica prescritiva, bem como os pressupostos epistemológicos do paradigma tradicional, que sustentam determinadas visões acerca do conhecimento e do mundo, têm implicações na formação do professor.

Ao tratarem da formação docente, Pimenta e Lima (2017) destacam a importância do componente curricular estágio, mas explicam que este componente normalmente é visto como o momento prático de um curso de licenciatura, ressaltando uma percepção que separa a teoria da prática. Logo, o estágio, que geralmente ocorre no final dos cursos de formação, seria o momento de aplicar as teorias estudadas. Nessa corrente positivista, duas das concepções de estágio apresentadas por Pimenta e Lima (2017) parecem representar tal postura: a imitação de modelo e a instrumentalização técnica.

Na concepção de estágio como imitação de modelo, entende-se que a formação do professor ocorre, basicamente, por meio da observação de professores experientes em sala de aula e da posterior imitação e reprodução do que fora observado. Dessa forma, fundamentada na noção de imitação, a atividade docente é reduzida “a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 29). Tal concepção assemelha-se ao que Wallace (1991) denomina de ‘modelo *craft*’<sup>18</sup>, em que o saber de uma

---

<sup>16</sup> Professores como intelectuais transformadores.

<sup>17</sup> “[...] they are the object of educational reforms that reduce them to the status of high-level technicians carrying out dictates and objectives decided by ‘experts’ far removed from the everyday realities of classroom life”.

<sup>18</sup> Poderia ser traduzido como ‘modelo artesanal’.

determinada profissão já estaria pronto e pertenceria aos profissionais experientes, cabendo ao professor em formação executá-lo, pô-lo em prática. Isso, conforme crítica exposta por Wallace (1991), demonstra uma lógica industrial, de linha de produção, ou, melhor dizendo, de reprodução.

A segunda concepção apresentada por Pimenta e Lima (2017) concentra-se na instrumentalização técnica, reduzindo o profissional ao prático, treinando-o para o domínio de técnicas eficientes. Tal concepção está bastante arraigada em um senso comum a respeito da atuação docente, tanto que os professores em formação acabam reforçando-a “quando solicitam novas técnicas e metodologias universais por acreditar no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo assim *o mito das técnicas e das metodologias*” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 31, grifo das autoras).

Esse mito faz com que o professor se perceba como incompleto, no sentido de ter um déficit em sua formação, em que o outro (especialistas, cursos de aprimoramento, treinamentos, novas técnicas e metodologias etc.) é entendido como aquele que pode trazer soluções e preencher, por meio da instrumentalização, essa incompletude. Tal noção aproxima-se das discussões de Wallace (1991) acerca do que ele denomina de ‘modelo da ciência aplicada’, em que uma profissão é reduzida a técnicas construídas e transmitida pelos especialistas que, na área de formação de professores, estão distantes dos contextos de atuação docente. Nas palavras do autor, “cabe aos formandos colocar as conclusões das descobertas científicas em prática. Se falharem, é porque talvez eles não entenderam as descobertas corretamente ou porque não as aplicaram adequadamente”<sup>19</sup> (WALLACE, 1991, p. 9).

Nessa percepção instrumental da atividade docente, caso algumas das técnicas ou métodos não funcionem adequadamente como esperado, critica-se, então, a aplicação feita pelo professor (em formação), mas não a técnica ou o método e o caráter prescritivo e universalista que geralmente lhe é dado pelos cursos de formação e pelos professores em formação.

Essas concepções de estágio nos remetem a noção de docência como um ‘dom inato’: o professor já nasce ‘pronto’ e deve tão somente ser treinado na prática profissional” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 183, grifo das autoras). Essa ideia de a docência ser um dom inato se assemelha ao mito do *self-made teacher* discutido por Briztman (2003). Segundo a autora, esse

---

<sup>19</sup> “It is up to the trainees to put the conclusions from these scientific findings into practices. If the trainees fail, it is perhaps because they haven’t understood the findings properly, or because they have not properly applied the findings [...]”.

mito desvaloriza a necessidade de formação docente, uma vez que se nasceria para ser professor, reduzindo a profissão a técnicas que o profissional deve dominar e experimentar de modo a encontrar seu estilo de ensinar.

A referida maneira de entender a formação de professores também dialoga com o que Giroux (1985) critica e denomina de proletarização do trabalho docente. De acordo com o autor, essa proletarização diz respeito a uma

tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados [...] cuja função passa a ser gerenciar e implementar programas curriculares ao invés de desenvolver ou se apropriar criticamente de currículos para atender interesses pedagógicos específicos<sup>20</sup>. (GIROUX, 1985, p. 190).

Ao relacionarmos essas discussões com o ensino de línguas, nota-se que esse paradigma sustenta uma concepção de que língua “é simplesmente um sistema independente composto de partes separadas umas das outras; nessa perspectiva cartesiana, para adquirir uma língua basta adquirir cada uma de suas partes” (LEFFA, 2012, p. 392). Portanto, conforme explica Leffa (2012), para ensinar uma língua, o professor precisaria dominar esse saber compartimentado, isto é, a língua desmontada em partes pelos especialistas. Em seguida, restaria ao docente inserir cada uma dessas partes na mente do aluno, conforme modelos, métodos ou técnicas eficientes de ensino.

Ao discutir sobre o mundo, caracterizando-o como incerto e complexo, Morin (2003, p. 14) defende que deveríamos “ser animados por um princípio de pensamento que nos permitisse ligar as coisas que nos parecem separadas”. Nessa perspectiva, tratando do paradigma complexo, Santos (2004, p. 106) explica que a complexidade, assim como os pressupostos da instabilidade e da intersubjetividade, não é algo recente, mas sim o reconhecimento desses fenômenos pela ciência.

Nesse viés, a complexidade não fornece uma nova metodologia nem traz soluções, mas nos instiga a desenvolver diferentes formas de pensar e agir, contestando, assim, a suposta estabilidade do mundo. Nas palavras do autor, a noção de estabilidade “em que as coisas se repetem com regularidade foi revista e hoje se pensa um mundo instável, um *mundo em processo de tornar-se*” (SANTOS, 2004, p. 119, grifo do autor).

---

<sup>20</sup> “[...] tendency to reduce teachers to the status of specialized technicians [...] whose function then becomes one of managing and implementing curricula programs rather than developing or critically appropriating curricula to fit specific pedagogical concerns”.

Por fim, o autor trata da impossibilidade de conhecer o mundo objetivamente. Não se entende que possa separar o observador da realidade observada,

um objeto passa a existir, em relação com um observador, a partir do momento em que este o distingue. Sem um observador, nenhuma distinção acontece e nenhuma “realidade” se constitui para ele. Conclui-se, então, que nenhum observador pode fazer referência a algo real, que exista independentemente dele, para validar sua experiência. Não há outra forma de validar, a não ser por meio de outra experiência. (SANTOS, 2004, p. 141).

Buscando sintetizar as discussões sobre os paradigmas abordados, apresentamos, no Quadro 1, os pressupostos que os fundamentam, conforme discussão de Santos (2004).

**Quadro 1**– Pressupostos dos paradigmas tradicional e complexo.

Paradigma tradicional	Paradigma complexo
Simplicidade: a divisão do todo em partes conduz a “elementos simples”, fundamentais para a compreensão do todo.	Complexidade: a simplificação obscurece a inter-relação e a compreensão tanto das partes como do todo.
Estabilidade: o mundo é estável, já está pronto, e, portanto, previsível e controlável.	Instabilidade: o mundo não está acabado, mas em processo de tornar-se
Objetividade: o mundo pode ser conhecido objetivamente.	Intersubjetividade: não há realidade objetiva, mas múltiplas versões construídas socialmente por diferentes observadores.

Fonte: Elaborado a partir das discussões de Santos (2004).

Alinhando-se às discussões de Morin (2003) e Santos (2004), porém situando a ciência da complexidade no âmbito da linguística aplicada, Larsen-Freeman (1997) explica que ao considerarmos a língua como um sistema complexo e, portanto, não linear, não estático, instável, aberto, em processo de construção etc., assim como qualquer outro sistema complexo, não pode ser estudado focalizando as “partes” ou itens linguísticos de modo isolado<sup>21</sup>. Nas palavras da autora, “o comportamento do todo emerge da interação de suas partes. Estudar as partes isoladamente, uma por uma, nos dirá sobre cada parte, mas não como elas interagem”<sup>22</sup>(LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 157).

Segundo Menezes de Souza (2011a), as transformações da sociedade atual chegam lentamente à sala de aula. Esta última, muitas vezes, aproxima-se de uma lógica

<sup>21</sup> Nesse viés da complexidade, Larsen-Freeman (1997), ao trata dos sistemas complexos e da língua, utiliza a metáfora da forma geométrica fractal, para explicar que cada sistema é composto por outros subsistemas igualmente complexos, dinâmicos e não-lineares. Explorando e ampliando essa metáfora, a pesquisadora brasileira Vera Lúcia Menezes propõe o “modelo fractal” na área de ensino de línguas (cf. PAIVA, 2005).

<sup>22</sup> “[...] the behavior of the whole emerges out of the interaction of its parts. Studying the parts in isolation one by one will tell us about each part, but not how they interact”.

homogeneizadora, condizente com a configuração social da modernidade, sendo entendida como local de transmissão (cf. FREIRE, 2018; LOPES, 2013). Isso sinaliza uma possível concepção de que o conhecimento estaria “completo, organizado, predeterminado, previsível e garantido” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 280), pronto para ser transmitido, reproduzido ou depositado nos alunos, de forma compartimentada, de acordo com um modelo de ensino ou um método pré-definido.

Dialogando com os pressupostos do paradigma complexo (LARSEN-FREEMAN, 1997; MORIN, 2003; SANTOS, 2004), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) defendem que um ensino – que diz respeito a todos os componentes curriculares – mais condizente com a configuração do mundo contemporâneo deve ser voltado para o desenvolvimento da cidadania participativa, da “consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90).

O ensino de um componente curricular, com base na noção de pensamento complexo (LARSEN-FREEMAN, 1997; MORIN, 2003), deixa de ser a finalidade da educação para tornar-se o *meio* (ARAÚJO, 2000, p. 98; BRASIL, 2006, p. 90), possibilitando, assim, uma mudança de concepção de educação, que deixa de concentrar esforços no conteúdo que se propõe a ensinar para focar no aprendiz e na sua formação.

Porém, para se alcançar os objetivos discutidos, acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem deva deixar de ser entendido como processo de transmissão e reprodução, conforme crítica empreendida por Paulo Freire à concepção “bancária” da educação, “para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”, cabendo ao educador prescrever e transmitir e ao estudante seguir a prescrição (FREIRE, 2018, p. 82). Nesse sentido, também nos remetemos a Vygotski (1991), que, ao tratar da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, vai de encontro a uma concepção de educação transmissora e reprodutora, uma vez que não posiciona o professor como detentor/transmissor, mas como mediador<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> O autor desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ao tratar da relação entre o aprendizado e o desenvolvimento da criança, colocando no centro a mediação e a interação. Nas palavras do autor, ZDP é “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKI, 1991, p. 58). Para o autor, os processos despertados pelo aprendizado só funcionam “quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros” (VYGOTSKI, 1991, p. 60-61).

Desse modo, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem, dialogando com as críticas e propostas de Freire (2018) e de Vygotski (1991), possa ser mais bem entendido, por exemplo, como um processo de *design* (COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS; COPE, 2005; NEW LONDON GROUP, 1996). Segundo o *New London Group* (1996, p. 73), o conceito de *design* “[...] é livre de associações negativas, como ‘gramática’, para professores”<sup>24</sup> e traz para o processo de aprendizagem a noção de construção ativa de sentidos.

De acordo com Kalantzis e Cope (2005) e Cope e Kalantzis (2009), o *design* é constituído por três aspectos: a) *available design* – recursos culturais, linguísticos e contextuais, assim como vivências prévias dos envolvidos no processo de *design*, para produção de sentidos; b) *designing* – construção e recontextualização de sentidos e conhecimentos disponíveis (*available designs*), ou seja, não é uma simples reprodução do *available design*. *Designing* envolve transformação do conhecimento por meio da inovação e da criatividade nas novas construções e representações da realidade; e c) o *redesigned* – é o resultado do *designing*, um novo sentido, um novo conhecimento, um novo recurso para construção de sentidos, ou seja, um novo *available design* para o grupo envolvido nesse processo de *design*.

Ao entendermos esses três aspectos que constituem a noção de *design*, percebemos que, nessa configuração, os envolvidos – professor e aluno – também são ressignificados. O professor deixa de ser o detentor do saber e o aluno deixa de ser o agente passivo para o qual o professor precisa transmitir ou depositar conteúdos e conhecimentos predefinidos, seguindo em uma lógica bancária, criticada por Freire (2018). Dessa forma, ambos passam a ser entendidos como *designers*, isto é, como construtores de momentos de aprendizagem, de sentidos, de conhecimento.

O conceito de *design*, então, implica considerar o contexto de sala de aula como espaço dinâmico e de ativa construção de sentidos e conhecimentos. O saber local do professor, e sensível a um contexto de atuação, passa a ser valorizado na própria construção de sua prática e não apenas a imposição de um saber global que fora validado pela comunidade acadêmica, uma vez que foi desenvolvido por um especialista.

Essa noção de *design(er)* alinha-se ao que Kumaravadivelu (2001, 2003) argumenta sobre o empoderamento<sup>25</sup> do professor, na perspectiva do pós-método. Segundo o referido

<sup>24</sup> “[...] it is free of the negative associations for teachers of terms such as ‘grammar’”.

<sup>25</sup> Em relação ao uso do termo empoderamento, a professora e filósofa Rute Vivian Angelo Baquero explica que empoderamento pode assumir, de forma geral, dois sentidos, que dependem da relação entre o substantivo ‘empoderamento’ e o verbo a partir do qual esse substantivo é formado. “Usado transitivamente, empoderar

autor, para que haja esse empoderamento, é necessário rejeitarmos a dicotomia entre teóricos (produtores de conhecimentos, métodos, abordagens etc.) e professores (consumidores e implementadores de tais conhecimentos, métodos, abordagens etc.). É essa lógica dicotômica que embasa as concepções de estágio enquanto imitação de modelo e instrumentalização técnica discutidas por Pimenta e Lima (2017), bem como as concepções de formação docente enquanto modelo *craft* e modelo da ciência aplicada abordados por Wallace (1991).

Nesse sentido, a discussão de Certeau (2014) a respeito das “maneiras de fazer” nos eventos do cotidiano contribui para essa discussão de o professor não ser entendido como um mero executor, um reproduzidor. O autor trata de como os indivíduos tidos como passivos – os consumidores, os não produtores de cultura, de bens etc. – não são grupos pequenos e isolados, mas se constituem em uma marginalidade de massa. Essa massa – marginalizada – não é passiva, mas produtora, por meio das “maneiras de fazer” que são as “práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 2014, p. 41).

Ao abordar essas “maneiras de fazer” do cotidiano, ou bricolagem (termo também utilizado pelo próprio autor), Certeau (2014), fazendo uma metáfora linguística, explana que elas são como “frases”, que, embora “compostas com os vocabulários de línguas recebidas e continuem submetidas a sintaxes prescritas, elas desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem” (CERTEAU, 2014, p. 44-45).

Ao discutir sobre a quebra dessa dicotomia, Leffa (2012, p. 391) explica que o empoderamento proposto pelo pós-método vai de encontro a um “sistema de prescrições elaboradas para o professor, de cima para baixo”, e reconhece a capacidade de subversão (não mais de submissão), de reapropriação e de bricolagem do professor em suas “maneiras de fazer” (cf. CERTEAU, 2014). A quebra dessa dicotomia, em nossa leitura, aponta para uma relação mais dinâmica, complexa e de mútua influência entre os “polos” – ao invés da negação/exclusão de um deles –, reconhecendo que “o professor não atua apenas como um reproduzidor de políticas

---

significa dar poder a outro, compartilhando alguns poderes que determinados profissionais devem ter sobre outros. [...] Usado como verbo intransitivo, empoderar” (BAQUERO, 2012, p. 179) se refere a um processo de agenciamento dos indivíduos, a partir da ação e reflexão realizadas pelos mesmos, sem uma hierarquia vertical de “dar/receber poder”. Dessa forma, o termo empoderamento, utilizado na presente dissertação, tem o sentido relacionado ao verbo intransitivo empoderar, considerando o contexto sócio-histórico-cultural que constitui esse indivíduo, suas reflexões e a própria tentativa de “empoderamento”.

e discursos pré-fabricados, mas [...] adapta ou até mesmo improvisa situações didáticas” (SOUZA; SANTOS, 2019, p. 35)<sup>26</sup>.

Refletir sobre uma formação de professores que dialogue com a noção de *design*, valorizando o empoderamento do professor na perspectiva do pós-método, para que haja um distanciamento da concepção de educação conteudista e transmissora, envolve também pensar o papel do estágio supervisionado nesse processo de formação. Entendemos, à luz de Pimenta e Lima (2017), que seja preciso perceber o estágio não apenas como a parte prática de um curso, nem apenas teórico, mas que, no estágio (assim como em todo o curso de formação e na atividade docente), teoria e prática são indissociáveis. Nas palavras de Pimenta e Lima (2017),

a pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos nos quais os estágios se realizam; por outro, e em especial, exprime-se na possibilidade de *os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio*, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo *compreender e problematizar as situações que observam*. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 39-40, grifo nosso).

Desse modo, a formação docente possibilita que o profissional possa assumir uma postura de pesquisador de sua própria prática (cf. LOPES, 2013) e não mais se restringir a apenas implementar métodos ou abordagens conforme foram elaborados por terceiros distantes de seu contexto local de atuação. De acordo com Britzman (2003), a noção de professor pesquisador possibilita desenvolver práticas sensíveis ao contexto local, teorizando sobre sua prática e praticando o que teoriza (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003), considerando a relação indissociável entre teoria e prática em contextos sempre marcados pelo contraditório, pelo incerto e pela diferença.

Pesquisas e cursos de formação que visam o desenvolvimento de um professor pesquisador poderiam não se voltar para a busca de maneiras, técnicas e métodos que podem tornar o ensino “eficiente”, como defende Allwright (2003). Como explica esse autor, ao invés

---

<sup>26</sup> Nesse sentido, podemos ilustrar uma relação mais horizontal entre especialistas, professores da educação básica e licenciandos com o livro “Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas” (LIMA, 2009). Esse livro foi elaborado como resposta a questionamentos feitos por esses professores e licenciandos, em que cada capítulo é organizado em forma de um diálogo com um especialista que busca problematizar os questionamentos. Contudo, os especialistas que respondem as perguntas não se posicionam como os donos da verdade, fornecedores de prescrições, uma vez que a finalidade do livro “é estabelecer um espaço de debates, provocações e reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem de inglês” (LIMA, 2009, p. 10).

de as discussões se basearem em um ideal de eficiência, parece ser mais produtivo que a noção de *entendimentos* esteja no centro. Assim, Allwright (2003) sugere que professores e alunos deixem de ser concebidos como aqueles que, em pesquisas, cursos e/ou aulas, buscam resultados eficientes, para serem entendidos como pessoas ativamente engajadas na negociação e construção de entendimentos a respeito de algo.

As discussões de Allwright (2003) e de Menezes de Souza (2011a, 2011b) dialogam com a concepção de estágio comprometida com a formação de professores pesquisadores, pois demonstram o entendimento de que “a pesquisa, como investigação de algo, lança-nos na interrogação, pede reflexão, crítica, enfrentamento como o instituído, descoberta, invenção e criação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 200). De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), entender a sala de aula como espaço de investigação e, portanto, pesquisar a própria prática demonstra a profissionalidade do docente, que envolve a capacidade de desenvolver alternativas diante de problemas e crises, e não buscar alternativas/soluções prontas e elaboradas por terceiros.

No entanto, concordamos com Pimenta e Anastasiou (2002) e Lankshear e Knobel (2003), ao ressaltarem a importância do conhecimento produzido ao longo da história. Isso significa entender, por exemplo, que as teorias podem ser questionadas, propiciar *insights*, bem como servir de referência, de *available designs*, isto é, fundamentar análises “que permitam questionar as práticas e, ao mesmo tempo, pôr as próprias teorias em questionamento, uma vez que *são explicações sempre provisórias da realidade*” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 179, grifo nosso).

Para o desenvolvimento desse tipo de formação docente, é preciso, conforme sugere Lopes (2013), ultrapassar a visão positivista de que o conhecimento é desconectado de um conhecedor e de um lugar, para engajar-se numa perspectiva do pensamento complexo (MORIN, 2003; SANTOS, 2004), entendendo que o conhecimento é sempre produzido por alguém em algum contexto sócio-histórico-cultural, sendo, portanto, local para alguém (LOPES, 2013). Logo, aponta-se para o declínio de noções homogeneizadoras e universais do conhecimento dado o caráter local, parcial e situado do mesmo (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Indo de encontro à noção reducionista e compartimentalizadora do conhecimento, as OCEM (BRASIL, 2006) explicam que há falta de clareza em relação aos objetivos do ensino de línguas na escola regular. Conforme essas orientações, o objetivo desse ensino na escola

regular não se resume ao ensino compartimentado, linear, neutro e universal de aspectos linguísticos e estruturais de uma língua. Por isso, defende o entendimento do componente curricular – língua inglesa, por exemplo – como um *meio* para se alcançar “a construção de personalidades morais, autônomas e críticas” (ARAÚJO, 2000, p. 98), a “formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90). Um ensino engajado com aspectos mais educacionais e formativos do aluno/cidadão que faz parte desse mundo “incerto” (MORIN, 2003, p. 31), “complexo, globalizado e múltiplo” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 279). Isso envolve

a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (BRASIL, 2006, p. 91).

Essa compreensão sobre a posição/lugar que uma pessoa ocupa, abordada nas OCEM (BRASIL, 2006), nos remete às discussões de Freire (2018) em defesa de uma educação libertadora. Para o autor, essa educação, ao invés de ser prescritiva – uma vez que toda prescrição é uma imposição alienadora –, deve ser problematizadora, orientada pela noção de que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impactante, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2018, p. 81). Isso dialoga com a crítica que Giroux (1985) faz à suposta noção de que a escola seria “neutra”, despolitizando a pedagogia e reduzindo o professor a um técnico. Para o autor, é preciso inserir a escola na esfera política, em que a “educação representa a luta para definir sentidos e a luta de relações de poder”<sup>27</sup> (GIROUX, 1985, p. 195), em que o conhecimento é tido como algo problemático e não algo homogêneo, estável e pronto para ser transmitido.

Além das questões tratadas ao longo desta seção, também recai sobre o professor de línguas, principalmente o de língua inglesa, a pressão de “tecnologizar” a aprendizagem (cf. MATTOS, 2015b). Porém, conforme explicam Pimenta e Lima (2017), o uso das novas tecnologias não é muito abordado nos cursos de formação de professores, sendo ainda menos recorrente nos estágios supervisionados.

---

<sup>27</sup> “[...] that schooling represents both a struggle to define meaning and a struggle over power relations.

Em um capítulo destinado a tratar da relação entre o estágio supervisionado e as tecnologias digitais, que fora acrescentado à oitava edição do livro *Estágio e Docência*, publicado em 2017, Pimenta e Lima explicam que é preciso investir na construção de entendimentos das tecnologias para além de recursos tecnológicos, para que possamos entendê-las “como possibilidades de construção de novas formas de pensar a educação” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 208).

Em concordância com a preocupação das autoras, entendemos que a concepção de estágio e da prática docente enquanto pesquisa, bem como a noção de componente curricular como *meio*, e não como um fim, se constituem em uma alternativa a partir da qual se pode discutir a questão do uso das tecnologias digitais a favor da educação. Além disso, o estágio supervisionado fundamentado em tais concepções propicia um espaço para a formação de profissionais abertos ao novo e à contingência que faz parte processo educacional, ao invés de tentar concebê-lo como processo homogêneo, estável e imutável. Nesse sentido, com o intuito de abordar as tensões, os conflitos e as contradições que marcam e constituem a formação docente, discutimos, na próxima seção, acerca da relação entre identidades e formação de professores.

### **1.3 Identidades e formação de professores**

Ao tratar da formação de professores, mais especificamente de professores de línguas, entendemos que é importante considerar que as características da pós-modernidade apontam para a dissolução dos sólidos padrões homogêneos, atingindo diretamente, por exemplo, “as noções de identidade ao questionar a ideia de ‘origem’, elemento fundamental para a afirmação de quem se é” (MARTINO, 2010, p. 45). O mesmo ocorre ao situarmos as discussões sobre identidades na área de formação de professores, em que a ideia de origem ou de essência que legitimaria o que é ser professor também é contestada.

O conceito de identidade era algo impensável antes do século XVI. Atualmente, é um conceito amplamente discutido e teorizado, sendo formulado e reformulado de acordo com as condições históricas, os períodos ou os movimentos a partir dos quais as preocupações dos teóricos emergem (cf. BENWELL; STOKOE, 2006). De acordo com Woodward (2014) e Benwell e Stokoe (2006), de modo geral, as discussões sobre identidade podem ser entendidas a partir de uma perspectiva essencialista ou de uma perspectiva social construcionista.

A primeira tendência, que aborda as identidades com base em uma origem ou essência, segundo Woodward (2014), parte da premissa de que há uma suposta “verdade” da tradição e da história. Para isso, recorre-se a um passado e/ou a uma tradição como tentativa de recuperar uma verdade, uma unidade, uma essência que dê sentido e legitimidade à identidade que se busca manter no presente, mesmo que esse passado ou essa tradição precise ser criado. Logo, esse ideal de identidade como algo unificado, centrado, estável, herdado e bem determinado é efeito das narrativas e das tradições construídas para sua legitimação no presente.

Em relação a segunda tendência, a autora explica que, embora tenhamos a impressão de sermos as mesmas pessoas em diferentes situações, somos “posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas [...], representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos” (WOODWARD, 2014, p. 31). Ou seja, ao invés de estabelecer uma oposição e buscar negar ou desvalorizar a primeira tendência, a autora a explica como sendo uma interpretação, uma construção social dentre outras possíveis. A tendência social construcionista não substitui a concepção de identidade como um eu “interior” – a essência – por um eu exterior, mas considera a própria noção de um eu interior e suas expressões externas como sendo construídas (cf. BENWELL; STOKOE, 2006), uma vez que identidade seria uma construção, um efeito, um processo de produção e, por isso, seria instável, contraditória e inacabada (SILVA, 2014).

Ao situar tais discussões na área de formação de professores, percebemos a predominância de uma perspectiva essencialista, em que a “verdade”, a tradição ou a essência do que é *ser professor* é revisitada e/ou (re)criada como fonte de legitimação de determinada identidade profissional. Com isso, os formandos ou recém-formados, por exemplo, são posicionados em lugares que, muitas vezes, são por eles criticados durante os cursos de formação. De acordo com Pimenta (1997),

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação [sic.] sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações [...]. (PIMENTA, 1997, p. 7).

Essas significações sociais acerca da profissão podem ser interpretadas como constituindo uma origem que é/pode ser retomada para validar determinada identidade que se queira reafirmar no presente. Como exemplo, temos a discussão empreendida por Britzman

(2003), sobre mitos culturais, que são imagens e definições ideais que funcionam de modo a tornar unitária, determinada e certa a realidade que buscam produzir. No caso da formação de professores, esses mitos fornecem uma aparência de ordem, controle, estabilidade e certeza no fazer docente. Com isso, os mitos culturais servem de referência, a partir dos quais, um professor se reconhece como tal ou como não possuidor do que é preciso para se tornar um.

De modo geral, Britzman (2003) apresenta três mitos culturais relacionados à docência. O primeiro reflete a ideia de que tudo depende do professor. Com base nesse mito, o professor precisa controlar os alunos para não ser controlado, pois o controle seria essencial para que houvesse aprendizagem. Assim, caso algo fuja do controle e não ocorra como esperado, a culpa será apenas do professor. O segundo mito propaga a noção de professor como *expert*, aquele que deve saber todas as repostas. Nessa perspectiva, o professor sente-se em uma constante busca para preencher a falta de conhecimento, uma vez que parece nunca saber o suficiente para ensinar. Por fim, o terceiro mito entende a profissão como um dom, em que alguém nasceria para ser professor. De acordo com esse terceiro mito, a pedagogia é reduzida a técnicas que comporiam um estilo de ensinar. Ao professor, que nasceu para essa profissão, cabe experimentar vários estilos, “como um figurino: você experimenta diferentes personagens até que o personagem correto seja encontrado”<sup>28</sup> (BRITZMAN, 2003, p. 231).

Esses mitos levam a entender a formação docente em termos de o licenciado(ando) estar ou não preparado, focalizando a “eficiência” (ALLWRIGHT, 2003) e apagando as contradições e as contingências constitutivas da formação, dos contextos de atuação, bem como dos que neles estão envolvidos, inclusive o próprio profissional (cf. BRITZMAN, 2003). Esse apagamento não é neutro, uma vez que busca produzir e fixar determinada identidade profissional, ao tempo que deslegitima outras. De acordo com Silva (2014), a definição da identidade está sujeita a relações de poder, em que alguns têm o poder de defini-la. Fixar e normalizar uma identidade significa

eleger [...] uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. (SILVA, 2014, p. 83).

---

<sup>28</sup> “[...] like a costume: one tries on different personae until the right one is found”.

A esses mitos, soma-se a pressão de “tecnologizar” a aprendizagem (MATTOS, 2015b), levando o professor a se perceber diante da necessidade de “dominar” as TDIC para que possa inseri-las em suas aulas, conforme é esperado pela naturalização da ideia de que a mera inserção das TDIC pode melhorar a qualidade da educação (BARTON; LEE, 2015; CORACINI, 2007; MORAN, 2000; PISCHETOLA, 2016). Nesse sentido, Coracini (2007, p. 210) argumenta que a naturalização das tecnologias digitais como base para um bom desempenho pedagógico “instaura, no imaginário do professor, uma situação de conflito, despertando, ao mesmo tempo, o desejo de dominá-las e a angústia diante da constatação de seu desconhecimento e das dificuldades”.

Essa pressão a qual Mattos (2015b) se refere e o conflito a respeito do desejo de domínio das TDIC discutido por Coracini (2007) são ainda mais salientados para os professores que estão se formando neste final da segunda década do século XXI. Como exemplo de professores que se formaram nesse período, temos o autor desta dissertação e os licenciandos participantes desta pesquisa, que nasceram na última década do século XX, caracterizando-se, de acordo com Prensky (2001), como “nativos digitais”<sup>29</sup>.

Segundo Prensky (2001), no período em que publicou o artigo sobre nativos e imigrantes digitais, havia uma espécie de descompasso em que os professores eram os imigrantes digitais e, portanto, não falavam a “mesma língua” que os alunos, os nativos digitais. O autor explica que os professores precisavam dominar as tecnologias para ensinar os nativos digitais, “a menos que queiramos deixar de lado a questão da educação dos Nativos Digitais, até que eles cresçam e eduquem eles mesmos [...]”<sup>30</sup> (PRENSKY, 2001, p. 3).

De acordo com essa concepção que orienta muitas discussões sobre formação docente, os professores recém-formados no final desta segunda década do século XXI, a exemplos dos participantes dessa pesquisa, sentem-se mais pressionados a saberem utilizar as TDIC em sala de aula, uma vez que são nativos digitais ensinando outros nativos digitais. Essa divisão entre nativos digitais e imigrantes digitais, conforme crítica de Barton e Lee (2015), com a qual concordamos, pode ter sido útil para aquele momento histórico em que havia uma geração sem qualquer tipo de contato com internet e/ou TIC, mas “a ideia de nativos digitais [...] mascara a variedade de conhecimentos e experiências” (BARTON; LEE, 2015 p. 23).

---

<sup>29</sup> Segundo Prensky (2001), as pessoas que nasceram a partir das duas últimas décadas do século XX são ‘nativos digitais’, pois são a primeira geração que nasceu em meio ao desenvolvimento tecnológico.

<sup>30</sup> “So unless we want to just forget about educating Digital Natives until they grow up and do it themselves [...]”.

Isso porque sugere que todos os sujeitos nascidos a partir das duas últimas décadas do século XX têm tido as mesmas experiências e os mesmos acessos às mesmas TDIC para os mesmos usos e propósitos. Logo, espera-se que os professores “nativos digitais” saibam aplicar as TDIC no ensino, expectativa “que se manifesta [...] por meio da referência às habilidades dos ‘nativos digitais’” (PISCHETOLA, 2016, p. 10, grifo da autora). Entender que apenas habilidade técnica não é letramento digital, segundo Pischetola (2016, p. 44), é essencial para “superar a crença de que exista um ‘antes’ e um ‘depois’ das mídias digitais e de que haja uma geração que entende a época atual porque já nasceu com elas”.

Além de ser causada por essa “necessidade” de domínio das novas tecnologias, uma vez que são nativos digitais, a angústia também é formada pela perda do poder que o professor aparentemente tinha sobre o aluno (cf. CORACINI, 2007), poder esse construído, também, pelos mitos culturais discutidos por Britzman (2003). Assim, percebe-se que o professor, o licenciando ou o recém-formado, ao estar inserido em um contexto de ensino, pode se sentir resumido à identidade produzida pelos mitos culturais e pela exigência do domínio das TDIC, os quais podem ser entendidos como constituintes de um referencial descritivo (e impositivo) do que ele deve se tornar, do que ele deve desejar alcançar enquanto profissional e do que esperam que ele se torne. Caso esses aspectos naturalizados e normalizados não sejam assumidos/incorporados, o profissional poderá ser (auto)avaliado de forma negativa, gerando o sentimento de angústia, de culpa e de não possuir o que é preciso para ser um professor.

Por esse motivo, entendemos que pensar sobre a formação de professores, mais especificamente sobre a formação de professores de línguas, na pós-modernidade, implica romper com a formação centrada no treinamento, no controle, na reprodução e na transmissão de conteúdos relativos ao componente curricular que esse profissional em formação ensina(rá). Romper com essa lógica de formação de professores significa ir além dos princípios modernos que, por sua vez, constituem os pressupostos do paradigma da tradição, em que o profissional buscava apenas o domínio das TDIC, de métodos de ensino e das chamadas habilidades e/ou competências linguístico-comunicativas.

Isso porque parece ser mais condizente com o contexto atual levar em consideração a necessidade de construção de “identidades de profissionais abertos à instabilidade, ao encontro com o novo” (GIMENEZ, 2011, p. 51-52), pois “o contexto de sala de aula configura-se como um espaço no qual identidades fluidas e contraditórias [...] se mesclam, se fundem e se movem” (MEDRADO; DOURADO, 2015, p. 10). Dialogando com o que é defendido por Gimenez

(2011), Moran (2000, p. 29), ao tratar da formação de professores e o uso de tecnologias, explica que precisamos aprender a equilibrar o planejamento e a criatividade, “a aceitar os imprevistos [...], a gerenciar o que podemos prever e a incorporar o novo, o inesperado”.

Com isso, poder-se-ia evitar a angústia daquele que não facilmente se deixa ser posicionado na identidade previamente estabelecida ou que, ao se render às expectativas e restrições sociais que o posiciona, percebe-se como não preparado, frente à instabilidade e ao contraditório que constituem o fazer docente. Acreditamos que as perspectivas de estágio como pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2017) e do componente curricular como meio (ARAÚJO, 2000; BRASIL, 2006) possam possibilitar o desenvolvimento de identidades mais abertas ao novo, que entendem a falta, o contraditório e a contingência como constitutivos do contexto educacional, buscando perceber e compreender o funcionamento desses aspectos no contexto em que atua, bem como utilizá-los (e não tentar apagá-los ou controlá-los) como recurso pedagógico (COSTA, 2014).

É preciso considerar que, na pós-modernidade, as noções, as representações, os ideais ou os padrões que eram entendidos como representativos de uma origem da identidade são bastante difusos, complexos, heterogêneos, líquidos. Desse modo, como advoga Moita Lopes (2006, p. 23), há a necessidade de teorizações que “dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem”. Dando continuidade às discussões, ao focalizar as tecnologias digitais, tratamos, na próxima seção, acerca da sociedade digital.

#### **1.4 Sociedade digital**

Não se pode negar que a sociedade tem passado por inúmeras transformações. Em muitas dessas mudanças, nos últimos anos, as TDIC têm desempenhado papel importante, de forma que na atualidade elas “impuseram-se como um elemento cada vez mais importante de mudança nos modos de viver, pensar e comunicar” (PISCHETOLA, 2016, p. 9).

Conforme explica Lévy (1999), uma tecnologia não precisa ser entendida como neutra, em uma abordagem meramente utilitarista, uma vez que tal visão daria suporte à ‘metáfora do impacto’, criticada pelo autor. Com base nessa metáfora, “a tecnologia seria algo comparável a um projétil (pedra, obus, míssil?) e a cultura ou a sociedade a um alvo vivo” (LÉVY, 1999, p. 21). Em contrapartida, as tecnologias, como as digitais, construídas em um contexto

sociocultural, são resultados de transformações sociais, ao mesmo tempo que também geram mudanças, como, por exemplo,

na comunicação e nas formas de interação percebidas na sociedade digital, [...] cujas consequências se fazem notar nos modos de construção de conhecimento, nas interações sociais, nas formas de ler e perceber o mundo, desenvolvendo o que os pesquisadores denominam novos *mindsets*<sup>31</sup>. (MONTE MÓR, 2010, p. 469).

A forma como se entende a contemporaneidade e as práticas sociais realizadas nessa sociedade digital parte de lentes situadas em diferentes mentalidades. Segundo Lankshear e Knobel (2007), mentalidade se refere a um ponto de vista ou a uma perspectiva a partir da qual experienciamos o mundo; interpretamos, construímos sentidos e agimos.

Os autores mencionados identificam duas mentalidades. A primeira, denominada ‘físico-industrial’, assume que a sociedade contemporânea continua igual ao que era há algumas décadas, porém mais “tecnologizada”. Dessa forma, entende-se que não houve mudanças na sociedade, apenas uma maior presença de novas tecnologias, que ajuda a realizar, de forma mais rápida, o que já se fazia. Nessa perspectiva, as novas tecnologias seriam uma nova roupagem ou um novo suporte para práticas que continuam as mesmas de uma conjuntura social anterior, em que as coisas eram realizadas por meio de repetições, desenvolvimento de rotinas, treinamentos etc. baseados em “suposições duradouras sobre corpos, materiais, propriedades e formas de posse, princípios e técnicas industriais, textos físicos, negociações face a face (com representantes físicos)”<sup>32</sup> (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 10).

Na segunda, denominada ‘ciberespaço<sup>33</sup>-pós-industrial’, o mundo contemporâneo é visto como diferente do que era há algumas décadas e que essas mudanças continuam aumentando, de forma que, em alguns anos, a sociedade apresentará transformações que a diferenciará do que é hoje. Entende-se, de acordo com essa segunda mentalidade, que as mudanças na contemporaneidade são relacionadas ao desenvolvimento das TDIC, ao possibilitarem que “pessoas imaginem e explorem novas maneiras de fazer coisas e novas

---

<sup>31</sup> Mentalidades.

<sup>32</sup> “[...] longstanding assumptions about bodies, materials, property and forms of ownership, industrial techniques and principles, physical texts, face to face dealings (and physical proxies for them)”.

<sup>33</sup> O termo ‘ciberespaço’ foi cunhado em 1984 por William Gibson em seu romance *Neuromante*. Nesse romance, a palavra designa o universo das redes digitais, descrito como um campo de batalha, um palco de conflitos. Com base nisso, Lévy (1999, p 92) define ciberespaço “como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”.

maneiras de ser/estar”<sup>34</sup> (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) no mundo, ao invés de entender as tecnologias como ferramentas que apenas possibilitam que algo convencional possa ser realizado de uma forma mais “tecnologizada”.

Por fim, os autores explicam que as pessoas vinculadas à primeira mentalidade, que operam no espaço físico, valorizam a escassez, o controle e o monopólio. Nessa perspectiva de ter a escassez como um fundamento básico, credenciam-se autoridades que criam metas a serem atingidas e que determinam certas realizações como sendo “bem-sucedidas”, isto é, valoriza-se a falta e propõe-se o quê e como tal falta deve ser superada ou preenchida. As pessoas vinculadas à segunda mentalidade, que operam no ciberespaço, valorizam a dispersão, a distribuição, a colaboração, as relações, as conversas e as conexões.

Para contrastar as características dessas duas mentalidades, os autores apresentam, no Quadro 2, variações existentes entre ambas:

**Quadro 2** – Algumas dimensões entre diferentes mentalidades.

<b>Mentalidade físico-industrial</b>	<b>Mentalidade ciberespaço-pós-industrial</b>
O mundo opera basicamente de acordo com princípios e lógicas físicas/materiais e industriais.	O mundo opera, cada vez mais, de acordo com princípios e lógicas não materiais (ou seja, ciberespaciais) e pós-industriais. O mundo é “descentralizado” e “achatado”.
O valor varia em função da escassez	O valor varia em função da dispersão
A produção é baseada num modelo “industrial”: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produtos são artefatos materiais e mercadorias;</li> <li>• Foco na produção baseada na infraestrutura e em unidades e centros de produção (por exemplo, uma firma ou uma companhia);</li> <li>• As ferramentas são, em sua maioria, ferramentas de produção.</li> </ul>	Uma visão pós-industrial da produção: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produtos são serviços viabilizadores;</li> <li>• Foco no processo de alavancagem e de participação não-finita;</li> <li>• As ferramentas são, cada vez mais, de mediação e de tecnologias para relacionamento.</li> </ul>
O indivíduo é a unidade de produção, competência e inteligência.	O foco está, cada vez mais, no “coletivo” como unidade de produção, competência e inteligência.
Habilidades e autoridades estão “localizadas” no indivíduo e nas instituições.	Habilidades e autoridades são distribuídas e coletivas; especialistas híbridos.
O espaço é fechado e obedece a finalidades específicas.	O espaço é aberto, contínuo e fluido.
Relações sociais marcadas pela hegemonia do livro prevalecem; uma estável “ordem textual”.	Relações sociais marcadas pela crescente participação das mídias digitais são cada vez mais visíveis; textos em mudança.

Fonte: Adaptado de Maia (2013, p. 67).

Ao pensar no papel da escola, pode-se perceber que as práticas desenvolvidas e os sujeitos envolvidos situam-se em uma espécie de zona fronteira, de tensão, de conflito em que

<sup>34</sup> “[...] people imagining and exploring new ways of doing things and new ways of being [...]”.

a linha divisória entre as duas mentalidades aqui tratadas não é clara. No entanto, algumas práticas e sujeitos (alunos e práticas não convencionais, por exemplo) podem ser entendidos como mais inclinados ao conjunto de pressupostos que Lankshear e Knobel (2007) estabelecem como mentalidade ciberespaço-pós-industrial, enquanto outras práticas e sujeitos (professores e propostas mais convencionais, por exemplo) mais inclinados ao conjunto de pressupostos que os referidos autores denominaram de mentalidade físico-industrial. As práticas pedagógicas que se orientam por uma lógica conteudista, situadas na primeira mentalidade, tendem a estabelecer, de forma universal e neutra, o que os alunos não sabem, o quê, como e em que sequência devem aprender para superar a escassez “identificada”.

A segunda mentalidade, ciberespaço-pós-industrial, é mais fluida, colaborativa e distribuída que a primeira, centrada na solidez, no individual, na escassez e no monopólio. Operar a partir dessa segunda mentalidade não implica dizer que a escola abandonará ou irá desconsiderar o conhecimento já produzido ao longo da história (organizado em componentes curriculares), mas que esses conhecimentos não precisam ser abordados em termos de transmissão e de reprodução. Os conteúdos mobilizados podem ser entendidos como recursos para construção, intercâmbio e negociação de sentidos em contexto, em que pessoas agem de forma colaborativa, autêntica e guiada por propósitos significativos dentro de determinado grupo (cf. LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2007). É possível perceber que as características dessa segunda mentalidade têm relação com as potencialidades oferecidas pela *web*, as quais temos acesso por meio das TDIC.

A *World Wide Web*, ou WWW, ou apenas *web*, é um sistema de documentos em hipertexto interligados e foi introduzida por Tim Burners-Lee em 1989; ela é composta por milhões de *sites* interconectados. A *web* é acessada por meio de softwares (por exemplo, navegadores como *Mozilla*, *Chrome* etc.) ou aplicativos (*Apps*), “pedacinhos de *softwares*”, instalados em dispositivos conectados à internet (CHOUDHURY, 2014; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Ao longo dos anos, a *web* tem se desenvolvido, passando por algumas fases, ou gerações. Ao tratarem da evolução da *web*, pesquisadores da área de engenharia e tecnologia, como Parvathi e Mariselvi (2017), Choudhury (2014), Aghaei, Nematbakhsh e Farsani (2012), explicam que a *web* está na quinta geração, mas que a quarta e a quinta gerações não estão definidas, uma vez que estudos na área ainda estão sendo desenvolvidos e que nós, usuários, estamos entrando na terceira geração da *web*.

A primeira geração, denominada *web 1.0*, era estática e unidirecional. A *web 1.0*, de acordo com Aghaei, Nematbakhsh e Farsani (2012), era um espaço em que empresas publicavam catálogos e informações, estabelecendo uma presença online, de modo que as pessoas poderiam ler tais informações a qualquer momento e entrar em contato com as respectivas empresas. Essa primeira geração da *web* tinha o propósito de *delivery* (CHOUDHURY, 2014), que permitia o usuário procurar e ler o conteúdo produzido e publicado por determinadas instituições.

A segunda geração, a *web 2.0*, termo definido por Dale Dougherty, em 2004, possibilita práticas participativas, colaborativas e distribuídas, em que o usuário pode ser consumidor e produtor de conteúdos, caracterizando-se como uma *web* mais dinâmica, interativa e bidirecional (CHOUDHURY, 2014). Conforme argumenta Silva (2016, p. 36), o que difere a *web 2.0* da versão anterior são os recursos disponíveis “que nos permite[m] transitar, ir e vir, selecionar, apagar, alterar informações disponíveis no ciberespaço. Não somos mais meros consumidores, mas também criadores de conteúdo”.

Atualmente estamos na segunda geração da *web*, ao mesmo tempo que começamos a vivenciar a *web 3.0*. Essa terceira geração, que começou a ser discutida por John Markoff do *The New York Times*, em 2006, tem como foco os dados. No entanto, esses dados não são entendidos como pertencentes a um dono, a uma página, a uma empresa ou a uma instituição, mas como dados compartilhados. Com isso, objetiva-se diminuir as tarefas e as decisões humanas, deixando-as para as máquinas, uma vez que a *web 3.0* possibilita que esses dados compartilhados lhes sejam legíveis. Os serviços fornecidos são focados em contextos particulares e na personalização, causando a impressão de que *webs* pessoais são construídas para cada usuário (cf. AGHAEI; NEMATBAKSH; FARSANI, 2012; CHOUDHURY, 2014).

Cada vez mais, vivemos em uma sociedade conectada pelas redes de comunicação e de informação. Com as TDIC conectadas à internet, como os *smartphones*, pode-se ter acesso aos serviços da *web 2.0* e da *web 3.0* (*blog, Facebook, Flirck, Twitter* etc.) que permitem aos usuários não apenas serem consumidores, mas também produtores (GOMES, 2016, p. 81). Ao tratarem dessa possibilidade de o usuário ser consumidor e produtor, Lankshear e Knobel (2011) e Araújo (2016) discutem sobre as práticas de *remix* e *mashup*.

Segundo os autores, o *remix* envolve a combinação e a manipulação de artefatos culturais de modo a criar novos produtos. Nas palavras dos autores, a prática *remix* ocorre quando “materiais existentes são copiados, cortados, emendados, editados, retrabalhados e

misturados em uma nova criação”<sup>35</sup> (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 61). Araújo (2016) explica que o *remix* vincula-se a *uma* fonte/matriz, gerando releituras criativas e criação de novos sentidos. O *mashup* se caracteriza por “combinações e colagens de elementos que retomam *diferentes matrizes*, [...] remixes de natureza híbrida ainda mais acentuada (ARAÚJO, 2016, p. 58, grifo nosso). Lankshear e Knobel (2011) ainda explicam que o *remix* e o *mashup* na era digital se constituem como a forma escrita do século XXI.

Como é possível perceber, as práticas na sociedade digital, conforme a mentalidade ciberespaço-pós-industrial, são criativas e inovadoras, dizendo respeito mais aos sujeitos que fazem usos e dão significados às TDIC, que suas propriedades tecnológicas. Referindo-se a um *smartphone* como exemplo, Barton e Lee (2015) explicam que o uso que se faz dele não pode ser inferido a partir das propriedades do dispositivo (acesso à internet, instalação de *softwares*, *Apps* etc.). Logo, não faz sentido estabelecer um conjunto de habilidades ou uma lista de possíveis usos desse dispositivo, uma vez que tal lista ou conjunto de habilidades seria sempre provisória e mutável. É por concordar com esse argumento, de que o foco não deva estar apenas nas propriedades técnicas das TDIC, que ressaltamos a importância de uma perspectiva sociocultural, ao trazer para o centro das discussões a maneira como as pessoas usam e dão sentido às tecnologias e às práticas realizadas por meio delas/com elas.

Isso porque, conforme advertem Barton e Lee (2015), Braga (2010), Lévy (1999) e Pischetola (2016), é essencial compreender que as tecnologias não são geradoras automáticas de mudanças e, desse modo, evitar o estabelecimento de uma relação direta entre tecnologia e progresso. Segundo Braga (2010), os avanços das TDIC foram financiados por grupos dominantes, devido a interesses comerciais que acabavam incentivando mais investimento no desenvolvimento e aperfeiçoamento dessas tecnologias. Dessa situação, resultou uma sofisticação dos recursos técnicos e uma queda no preço das TDIC, que as popularizaram, ficando mais acessíveis à população.

Braga (2007, p. 80) explica que a “tecnologia, como qualquer produto social, nunca é neutra: sua criação ou adoção por comunidades específicas é guiada por interpretações sociais sobre seu uso potencial para atender necessidades sociais específicas”<sup>36</sup>. Considerar esse argumento ao tratar da utilização das TDIC na educação, implica, por exemplo, evitar práticas

---

<sup>35</sup> “[...] existing materials are copied, cut, spliced, edited, reworked, and mixed into a new creation”.

<sup>36</sup> “[...] technology, like any social products is never neutral: its creation or adoption by specific communities is guided by social interpretations about its potential use to fulfill particular social needs”.

que favoreçam os interesses de grupos dominantes, uma vez que, de acordo com Braga (2010), as tecnologias podem servir paradoxalmente a propósitos sociais antagônicos: a) valorizam a concentração de poder de grupos dominantes; e b) potencializam o acesso de grupos sociais desfavorecidos a modos de participação social mais democrática, possibilitando o embate entre o global e o local. Colaborando com os argumentos de Braga (2010), é preciso salientar que os propósitos a que as TDIC podem (ou não) servir não dizem respeito às tecnologias em si, mas aos usos que delas são feitos, como ressaltam Souza e Santos (2019, p. 100) ao afirmarem que “juízo ético de valor não se aplica às tecnologias em si, isto é, não podemos dizer que nenhuma tecnologia é boa ou má. Os juízos de valores se aplicam aos usos que se faz delas”.

A base epistemológica a partir da qual a escola aborda o conhecimento, o ensino e a aprendizagem, conforme explicam Lankshear e Knobel (2003), tem se tornado obsoleta e tem sido “desafiada” pelas novas práticas da contemporaneidade, especialmente com o advento das tecnologias digitais. Os autores ressaltam a necessidade de desenvolvimento de epistemologias digitais – termo guarda-chuva para se referir às questões e aos aspectos da sociedade digital.

Dialogando com a necessidade de desenvolvimento de epistemologias digitais, Lopes (2013, p. 950) explica que, “na era digital torna-se mais evidente o fato de que o conhecimento é construído de forma coletiva; ele torna-se distribuído (no sentido de que é construído colaborativamente) e disperso (no sentido de se encontrar mais amplamente disponível)”. De acordo com o autor, epistemologia tradicional, que tinha objetivo determinar a verdade, passa a ser contestada, visto que “nenhuma forma particular de conhecimento pode dar conta de todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas (mesmo as do fazer científico) revelam-se, de alguma forma, parciais e incompletas” (LOPES, 2013, p. 945).

Buscando contribuir para o desenvolvimento de epistemologias digitais e por entendermos que a simples inovação tecnológica, por meio da mera inserção de novas tecnologias no contexto escolar, não resulta em inovações educacionais, nos fundamentamos também na perspectiva teórica dos letramentos digitais (BUZATO, 2006, 2007; KNOBEL, LANKSHEAR, 2017; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2008; NASCIMENTO, 2014a, 2017).

## **1.5 Letramentos digitais**

De acordo com Lankshear e Knobel (2006, 2008), Knobel e Lankshear (2017) e Nascimento (2014a, 2017), há duas abordagens a partir das quais podemos entender

letramento(s) digital(is): uma no singular e uma no plural. A abordagem que concebe letramento digital, no singular, geralmente orienta-se por três fundamentos *mainstream* (dominantes) e que deveriam ser evitados, conforme crítica de Lankshear e Knobel (2006). Entendemos que essa advertência não seja no sentido de negá-los, de desconsiderá-los, mas de não ficar centrado apenas neles, como a tendência *mainstream* percebida pelos autores.

Esses três fundamentos são: 1) ter como foco apenas uma definição técnica da informação, em que se considera letramento digital qualquer tipo de interação mediada por texto, no meio digital, para transmissão ou recebimento de informação; 2) limitar-se a uma postura em relação à informação centrada nos conceitos de credibilidade e veracidade; e 3) ter como foco a ideia de letramento digital como algo (*it*) ou uma coisa (*a thing*). O problema desses três fundamentos dominantes é a redução de letramento a alguma habilidade ou conjunto de algumas habilidades *preestabelecidas*, por isso definem letramento digital no singular. Essa noção sustenta a ideia de que letrado digital seria alguém que *domina* tal habilidade e, portanto, seria apto a “[...] aplicar uma tecnologia ‘neutra’ de diferentes maneiras e para diferentes propósitos” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 16, grifo dos autores).

A abordagem do letramento digital no singular, que segundo Knobel e Lankshear (2017) emerge nos anos 1990, devido ao crescimento no acesso ao computador pessoal e à *internet*, apresentava duas definições para letramento digital, que, em publicações anteriores (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2008), os autores denominaram de definição operacional padronizada e de definição conceitual.

A primeira definição concebe o letramento digital centralizando apenas o domínio de determinadas habilidades específicas para usos padrões no manuseio das novas tecnologias. Nas palavras dos autores, essa primeira definição buscou “identificar um conjunto finito de habilidades, procedimentos e desempenhos que poderiam ser adotados como um padrão universal para ser considerado e certificado como ‘digitalmente letrado’”<sup>37</sup> (KNOBEL; LANKSHEAR, 2017, p. 217). A segunda definição diz respeito a ideias mais gerais, considerando letramento digital como relacionado ao lidar com ideias e não apenas com teclas, isto é, relacionadas a um *ideal* do que seria ser capaz de entender, comunicar e avaliar ideias e informações de forma eficaz em ambientes digitais, cada vez mais multimodal e multimidiático.

---

<sup>37</sup> “[...] identify a finite set of skills, procedures, and performances that could be adopted as a universal standard for being regarded and certified as ‘digitally literate’ [...]”.

Essas duas definições – operacional padronizada e conceitual – de letramento digital no singular, conforme interpretação de Knobel e Lankshear (2017) e Nascimento (2017), com a qual concordamos, embora diferentes, sugerem a ideia de letrado digital como um possuidor de uma habilidade ou de um conjunto finito de habilidades, que poderia ser aplicada(o) a diferentes contextos e situações.

Nascimento e Knobel (2017) explanam que há várias definições de letramento(s) digital(is) e, ao utilizar o termo ‘letramento(s)’, essas definições, como afirma Buzato (2010), trazem consigo uma concepção de letramento(s) antes de conceituar o que seria(m) o(s) letramento(s) digital(is). Logo, podemos inferir que essas definições de letramento digital no singular fundamentem-se, por exemplo, em algumas das concepções de letramento discutidas por Soares (2009) e Street (2014).

Soares (2009, p. 39), ao fazer uma comparação com a alfabetização, argumenta que “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado”, uma vez que o alfabetizado domina a habilidade de ler e de escrever (adquiriu a tecnologia de codificar e decodificar textos escritos mais simples), enquanto ser letrado diz respeito ao desenvolvimento de “competências para usar a leitura e a escrita para envolver-se com as práticas sociais de escrita” (SOARES, 2009, p. 45-46). Ao problematizar a definição de letramento, a autora explica que há duas dimensões: a individual e a social. A dimensão individual de letramento se restringe à posse das habilidades de ler e escrever, possibilitando, assim, que o letrado consiga ler textos mais simples/básicos. Já na dimensão social, o letramento é visto como prática social, ou seja, não é apenas um conjunto de habilidades individuais, mas práticas sociais associadas à leitura e à escrita por meio das quais o sujeito engaja-se em seu contexto social.

Em relação à dimensão social do letramento, há interpretações conflitantes: a) uma de perspectiva progressista liberal, que entende as habilidades de leitura e escrita como associadas a seus usos reais para atender exigências sociais, que definiu letramento em termos de funcionalidade – habilidades necessárias para o *funcionamento adequado* do cidadão em um contexto social; e b) uma perspectiva revolucionária, em que o letramento deixa de ser visto como “‘instrumento’ neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido” (SOARES, 2009, p.74, grifo do autor), para ser entendido como um conjunto de práticas construídas socialmente, que fazem uso da leitura e da escrita, e podem reforçar ou contestar valores, tradições e relações de poder na sociedade.

É possível estabelecer um paralelo entre as duas interpretações da dimensão social do letramento com os modelos autônomo e ideológico de Street (2014, 2003). Segundo esse autor, o modelo autônomo seria um conjunto de habilidades neutras e universais, e o ensino do letramento – tais habilidades – por si só traria efeitos sociais para os indivíduos iletrados, independentemente das condições (sociais e econômicas) que contribuíram para tal condição (iletrado). Já, no modelo ideológico, o letramento deixa de ser visto como algo neutro e passa a ser entendido como prática social, em que seus significados e práticas são sempre questionados, uma vez que “[...] são sempre ‘ideológicos’, estão sempre situados em uma visão de mundo particular”<sup>38</sup> (STREET, 2003, p. 78, grifo do autor).

Para tratarmos de letramentos digitais, no plural, partimos de uma abordagem sociocultural, tendo como base as discussões sobre o modelo ideológico de letramentos, bem como as perspectivas dos novos letramentos e dos multiletramentos. A primeira corrente teórica, novos letramentos, ocorre como uma necessidade de expandir a noção liberal de letramento, ou o modelo autônomo de letramento, como define Street (2014). Lankshear e Knobel (2011, p. 33) definem letramentos, no plural, como “[...] maneiras, reconhecidas socialmente, em que pessoas geram, comunicam e negociam significados [...] por meio de textos”<sup>39</sup> – ‘letramentos’ são entendidos como práticas sociais.

Em relação ao adjetivo ‘novos’ de novos letramentos, Lankshear e Knobel (2011) argumentam que ele está relacionado ao período de mudanças históricas, sociais, culturais, econômicas etc., e que as práticas influenciadas por tais mudanças – novos letramentos – só perderão o *status* de ‘novos’ quando essas mudanças estiverem bem estabilizadas e consideradas como convencionais. Além disso, os autores caracterizam ‘novos’ como formado por uma dimensão tecnológica e uma dimensão *ethos*. A primeira diz respeito à inscrição das tecnologias digitais nas práticas sociais, formas de se comunicar, interagir e produzir sentidos, bem como na concepção de texto que passa a ser cada vez mais multimodal. Na segunda dimensão, *ethos*, os autores destacam a natureza mais participativa, colaborativa e distribuída das práticas sociais contemporâneas.

Com a pós-modernidade, as mudanças socioculturais e o constante surgimento de novas tecnologias digitais, o *New London Group* (1996), a partir de discussões acerca do futuro do

---

<sup>38</sup> “[...] are always “ideological”, they are always [rooted in a particular world-view].”

<sup>39</sup> “[...] socially recognized ways in which people generate, communicate, and negotiate meanings, [...] through the medium of encoded texts”.

ensino de letramento, chegou à noção de multiletramentos. A escolha desse termo se deu devido a dois argumentos: o primeiro remete à multiplicidade de canais de comunicação, de mídias e de modos de construção de significado (visual, áudio, espacial etc.) na concepção de texto; e o segundo argumento diz respeito à crescente diversidade cultural e linguística local e sua constante conectividade com o global. De acordo com Rojo (2012), o *New London Group*, ao elaborar a pedagogia dos multiletramentos, ressalta a necessidade de que a escola assuma a responsabilidade de abordar os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, as diversidades culturais e linguísticas, contribuindo para o combate à intolerância com o diferente e com o outro. Embora apresentem nomenclaturas diferentes, ‘novos letramentos’ e ‘multiletramentos’, essas perspectivas não estão em polos opostos, pelo contrário, ambas dialogam e se complementam.

É nessa perspectiva de entender letramentos como práticas socioculturais que Lankshear e Knobel (2006, 2008) e Knobel e Lankshear (2017) defendem a necessidade de ampliar o conceito de letramentos para letramentos digitais, no plural. Buscamos nosiliar à abordagem dos letramentos digitais, no plural, não por desconsiderarmos as definições que envolvem o letramento digital no singular, mas por entendermos que a abordagem no plural vai além dessas definições, abarcando a complexidade, a pluralidade e o contraditório que constituem as práticas socioculturais. Com uma postura semelhante, ao fazer uma revisão e uma discussão conceitual acerca de letramento(s) e de letramento(s) digital(ais), Lins e Souza (2016) explicam que, embora haja visões restritas, defendem o caráter de pluralidade dos letramentos digitais, buscando não se limitar à dimensão técnica, mas transcendê-la, considerando a complexidade dos/nos usos situados em contextos socioculturais.

Ademais, buscamos, como defende Street (2014), evitar o que ele denomina de teoria da ‘grande divisão’, isto é, evitar polarizações e estabelecimento de dicotomias, ainda que o modo comparativo com que as definições e os conceitos são cunhados pelos autores mobilizados possa sugerir o contrário. Considerando pesquisas na área dos letramentos digitais, Buzato (2007) exemplifica algumas polarizações por ele criticadas: letramento tradicional e letramento digital, cultura do papel e cultura da tela; o autor também aconselha evitar a noção de um continuum entre tradicional e digital, pois tal noção sugere a existência de polos hegemônicos. Com isso, pode-se buscar formas de análise que, ao invés de reafirmar uma tendência dicotômica, “desnudem modos da convergência, do conflito, da heterogeneidade e

das contaminações mútuas entre esses conjuntos não claramente separáveis de textos e práticas” (BUZATO, 2007, p. 161).

Por essa razão, fundamentados em Buzato (2006, 2007), Knobel e Lankshear (2017), Lankshear e Knobel (2006, 2008), Nascimento (2014a, 2017), Nascimento e Knobel (2017) e Takaki (2012), entendemos letramentos digitais como termo/conceito para se referir à “[...] miríade de *práticas sociais* e de concepções de *engajamento na construção de sentidos mediados por textos* produzidos, recebidos, distribuídos, intercambiados etc., via codificação digital”<sup>40</sup> (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 5, grifo nosso).

Outra maneira de conceituar letramentos digitais, que dialoga com a definição apresentada no parágrafo anterior é “uma visão dos letramentos digitais como *redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC*”, sendo tais letramentos sempre situados em contextos socioculturais específicos (BUZATO, 2007, p. 168, grifo do autor).

Nessa perspectiva, Buzato (2006) explica que não se espera do cidadão, do aluno e do professor apenas o domínio das habilidades necessárias para o manuseio das tecnologias, mas que eles pratiquem as tecnologias socialmente. Com isso, a perspectiva dos letramentos digitais dialoga com as discussões de Barton e Lee (2015), ao focar nos usos e nos sentidos que os sujeitos dão às tecnologias, bem como nas práticas da *web 2.0* e *3.0* que refletem uma mentalidade ciberespaço-pós-industrial (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, 2011).

Entendemos que essas perspectivas apontadas pelos autores, singular e plural, fundamentam-se em determinadas formas de entender a tecnologia. Uma concepção de tecnologia que se relaciona à noção de letramento digital no singular é a de tecnologia enquanto ferramenta<sup>41</sup>/recurso por meio do qual se realiza alguma atividade de forma mais rápida. Essa concepção, criticada por Fantin e Rivoltella (2012) e Ribeiro (2014), sustenta a ideia de letramento digital como uma espécie de *check list*, ou “‘pacote’ pronto, fechado e acabado”

---

<sup>40</sup> “[...] myriad social practices and conceptions of engaging in meaning making mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged, etc., via digital codification”. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 5).

<sup>41</sup> O termo ‘ferramenta’, conforme definido por Fantin e Rivoltella (2012), numa acepção meramente utilitarista, não deve ser confundido com o que Vygotski (1991) denomina de ‘instrumento’. Para o autor, instrumento tem uma função *mediadora*, por se constituir em um meio pelo qual o ser humano realiza uma atividade dirigida ao controle da natureza, uma vez que “o uso de instrumentos especificamente humano, [vai] além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores” (VYGOTSKI, 1991, p. 20).

(SOUZA; SANTOS, 2019, p. 64), de habilidades técnicas que o usuário precisaria adquirir para, então, utilizar adequadamente a tecnologia e alcançar o *status* de letrado digital.

A noção de tecnologia que adotamos, defendida por Fantin e Rivoltella (2012) e Ribeiro (2014), é a de objetos socioculturais. Conforme explica Fantin e Rivoltella (2012), uma visão positivista das TDIC faz com que os professores considerem

a tecnologia apenas como um “recurso” que pode facilitar o trabalho deles, e não como cultura. Ao entenderem-na apenas em sua dimensão de recurso que pode ou não ser utilizado em sala de aula, os professores não veem as mídias e tecnologias como objetos socioculturais. Com isso, a mídia e as TICs [sic.] não são percebidas como cultura que medeia relações, que faz parte de nossa vida e que determina em alguma medida a produção e a socialização de conhecimentos. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 103).

Assim, entendemos que perceber as TDIC nessa perspectiva cultural dialoga com a concepção de letramentos digitais, no plural, uma vez que as tecnologias são entendidas “como *arenas de negociação*” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 240, grifo nosso). Tratar o uso das TDIC na educação, considerando-as nesta perspectiva, envolve “uma mudança paradigmática das práticas de ensino-aprendizagem, levando-nos para além da visão utilitarista sobre novas tecnologias, em prol da valorização do sujeito que aprende” (PISCHETOLA, 2016, p. 10).

Dessa forma, discutir sobre letramentos digitais compreende pensar em formas de engajamento nessa sociedade atual, complexa, globalizada e digital (TAKAKI, 2012). Conforme explica Buzato (2011), letramentos digitais requerem uma mentalidade que

ênfatisa a participação – em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído – em lugar do conhecimento (técnico) centralizado, a partilha de conteúdos – em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação – em oposição à normatização [...]. (BUZATO, 2011, p. 289).

Por isso, é importante pensá-los numa abordagem sociocultural e não apenas operacional. Ao priorizar o aspecto sociocultural em sua prática, os educadores, conforme explicam Duboc e Ferraz (2011, p. 22), abrem espaço para que essa prática seja acompanhada “de uma orientação crítica, pautada prioritariamente por um trabalho de letramento crítico”.

Essa orientação crítica, de acordo com Menezes de Souza (2011b), trata do desenvolvimento da percepção do aluno quanto à constituição coletiva da linguagem e da natureza heterogênea, parcial e situada da realidade. Tal perspectiva pode contribuir para a

percepção do aluno de seu papel ativo na transformação da sociedade (cf. FREIRE, 2018; JORDÃO; FOGAÇA, 2007), principalmente com as possibilidades de engajamento social que se apresentam por meio das tecnologias digitais. Logo, entendemos que tratar letramentos digitais, no plural, envolve práticas fundamentadas por um trabalho no viés dos letramentos críticos.

Desse modo, com base nos pressupostos teóricos aqui discutidos, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de base etnográfica que deu origem a esta dissertação. No próximo capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos que a embasaram.

## **CAPÍTULO 2 – DESENVOLVENDO A PESQUISA COM OS LICENCIANDOS EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA**

Neste capítulo, apresentamos a metodologia empregada para o desenvolvimento da pesquisa que deu origem à presente dissertação. Inicialmente, classificamos a pesquisa quanto à abordagem e ao delineamento. Posteriormente, descrevemos o contexto da geração e coleta de dados e o perfil dos participantes, seguidos dos instrumentos e dos procedimentos metodológicos adotados. Finalizando, apresentamos a categorização dos dados.

### **2.1 Classificação da pesquisa**

Uma pesquisa de abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (2013), pretende interpretar o sentido do evento ou fato investigado, isto é, não há preocupação centrada em uma representatividade numérica – embora a quantificação possa ser usada – e/ou na busca de uma verdade neutra e universal (cf. SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). De acordo com Moreira e Caleffe (2008), esse tipo de pesquisa não considera a realidade como algo externo ao sujeito, deslocando, assim, o pesquisador da posição de um observador que deveria assumir uma postura supostamente neutra. Portanto, entendemos que a presente pesquisa é qualitativa, uma vez que buscamos descrever, compreender e explicar as contribuições pedagógicas dos usos do *smartphone* nas práticas orientadas pela perspectiva dos letramentos digitais realizadas por licenciandos em Letras – Língua Inglesa no contexto de estágio supervisionado do 3.º ano do Ensino Médio, com base em uma análise de cunho interpretativo.

Em relação ao delineamento da pesquisa, isto é, ao *design*, ao planejamento em sua dimensão mais ampla, pode-se entendê-lo pela forma de geração de dados (GIL, 2002). De acordo com Blommaert e Jie (2010), etnografia é mais do que uma técnica de geração de dados ou um procedimento de descrição. A etnografia consiste em uma perspectiva que guia todo o andamento da pesquisa: antes, durante e depois da geração de dados. Além disso, conforme explicam os autores, a pesquisa etnográfica exige um envolvimento ativo do pesquisador, uma vez que o seu desenvolvimento é dinâmico e vai se construindo no processo, ressaltando seu caráter situado em um determinado contexto.

Conforme explicam os autores, na etnografia

não é suficiente (pelo menos não por muito tempo) seguir um projeto de pesquisa previamente bem estabelecido e o pesquisador não pode impor verdades pré-definidas. O procedimento é o que Hymes (1980, p. 89) denominou de ‘democrático’: ‘uma relação mutua de interação e adaptação’ entre o pesquisador e as pessoas com que ele trabalha, ‘uma relação que mudará ambos’<sup>42</sup>. (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 12).

Relacionando a etnografia com a pesquisa na área educacional, André (2005) e Moreira e Caleffe (2008) explicam que, em uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, o pesquisador apresenta uma proposta a um determinado grupo e, mediante aceitação do mesmo, acompanha esse grupo durante o tempo de realização da proposta, bem como reconstrói a própria pesquisa e a proposta lançada para o desenvolvimento junto ao grupo de participantes, conforme as transformações que vão constituindo os envolvidos (pesquisador e participantes) no processo de desenvolvimento da pesquisa (cf. BLOMMAERT; JIE, 2010).

A pesquisa de tipo etnográfico no campo da educação, de acordo com André (2005, p. 24), entende o pesquisador como “o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador”. A observação participante, as notas de campo e a análise de documentos são as principais técnicas utilizadas (ANDRÉ, 2005; MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Dessa forma, a presente pesquisa é qualitativa de base etnográfica, uma vez que apresentamos, aos licenciandos de uma turma de estágio supervisionado do 3.º ano do Ensino Médio do curso de Letras – língua inglesa, a proposta de utilizar o *smartphone* em suas respectivas aulas de língua inglesa no campo de estágio. Com isso, acompanhamos a referida turma durante um semestre e, a partir da tentativa de uso do *smartphone*, refletimos, juntamente com os participantes, acerca dos usos das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa à luz da perspectiva teórica dos letramentos digitais. Como forma de geração de dados, utilizamos a observação, dois questionários (um inicial e um final), capturas de tela de interações em grupos do *WhatsApp* e a produção de planos de aulas e de relatos de experiência, que se constituem em documentos escritos produzidos pelos licenciandos, com o intuito de possibilitar a análise de

---

<sup>42</sup> “[...] it is not enough (not by a very long shot) to follow a clear, pre-set line of inquiry and the researcher cannot come thundering in with pre-established truths. The procedure is what Hymes (1980: 89) calls ‘democratic’: ‘a mutual relation of interaction and adaptation’ between ethnographers and the people they work with, ‘a relation that will change both’”.

contribuições pedagógicas dos usos do *smartphone* nas práticas realizadas pelos licenciandos, matriculados no referido componente curricular estágio supervisionado.

## 2.2 Contexto da pesquisa

O contexto de realização da pesquisa foi o componente curricular Estágio de Língua Inglesa: 3.º ano do Ensino Médio, ofertada no período de 09/04/2018 à 06/08/2018, no curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa, pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A ementa do referido componente curricular é “Prática pedagógica reflexiva: planejamento, execução e avaliação de unidades de ensino de Língua Inglesa no 3.º ano do Ensino Médio”, conforme expresso no plano de curso (cf. Anexo A).

O referido curso de Letras – Língua inglesa é constituído por nove períodos acadêmicos e oferta quatro componentes curriculares obrigatórios de estágio supervisionado, constituídos por 07 créditos e carga horária de 105 horas cada. O primeiro estágio é na Educação Infantil e o segundo no Ensino Fundamental. Os dois últimos estágios são no Ensino Médio: um voltado para o 1.º e 2.º anos e outro para o 3.º ano. Esses dois últimos estágios (cf. Anexo A e B), direcionados para o Ensino Médio, foram fundamentados de forma explícita nas teorias de letramentos. Por isso, o componente curricular Estágio de Língua Inglesa: 3.º ano do Ensino Médio foi escolhido, uma vez que, no estágio que o antecedeu, os alunos do curso já haviam iniciado as discussões sobre a perspectiva dos letramentos no ensino de língua inglesa.

Para esse último estágio supervisionado, os dez licenciandos matriculados foram organizados em duplas para o desenvolvimento das atividades do estágio supervisionado. O referido componente curricular foi dividido em três grandes etapas<sup>43</sup>: a) a primeira etapa foi o momento em que ocorreram aulas com o professor-formador<sup>44</sup> e com o estagiário docente<sup>45</sup> na UFCG, para a leitura e a discussão de textos que fundamentariam as práticas no campo de estágio; b) na segunda etapa, ocorreu o período de observação e regência de aulas no campo de estágio, bem como encontros semanais para discussões sobre planejamento e compartilhamento

---

<sup>43</sup> Essas etapas não se referem, necessariamente, a etapas cronológicas, uma após a outra.

<sup>44</sup> O professor-formador é o responsável pelo componente curricular Estágio de Língua Inglesa: 3.º ano do Ensino Médio, e o orientador da presente dissertação.

<sup>45</sup> O estagiário docente é o autor desta dissertação.

de experiências, ideias, dúvidas e sugestões; e c) apresentação de textos acadêmicos escolhidos pelos licenciandos e escrita e defesa dos relatos de experiência.

O campo de estágio dos licenciandos consistiu-se por cinco turmas de 3.º ano do Ensino Médio, uma para cada dupla. Essas turmas estavam dispostas em duas escolas (quatro turmas em uma escola e uma turma em uma segunda escola) da rede estadual de ensino na cidade de Campina Grande, Paraíba. Nessas escolas, cada turma tinha duas aulas de inglês por semana de quarenta e cinco minutos cada. As aulas encerraram em 20 de junho de 2018 (o período de 11 a 20 de junho foi destinado para realização de provas e recuperações), para o recesso junino, e retornaram em meados de julho, quando período de aulas do componente curricular estágio na UFCG estava próximo do encerramento. Dessa forma, devido à incompatibilidade de calendário da graduação da UFCG e das aulas nas escolas regulares, ficou acordado que a regência das aulas deveria ocorrer antes do recesso junino, iniciando-se na última semana de maio e sendo encerrada até 20 de junho de 2018.

O estágio do 3.º ano do Ensino Médio, assim como os componentes curriculares de estágio supervisionado que esses licenciandos cursaram anteriormente, buscam se fundamentar em uma noção de estágio como pesquisa. Logo, os graduandos são orientados que, durante o período de observação, algum aspecto ou alguma questão percebida na própria turma para a qual irão ministrar aulas, como indisciplina, motivação, interesse, conflito, resistência etc., fundamente o planejamento das aulas do período da regência. Conforme uma dupla de licenciandas explica no relato de experiência, “o professor da disciplina de estágio sugeriu que partíssemos de algum aspecto específico que estivesse relacionado ao contexto dos alunos” (RED<sup>46</sup> L3/L8<sup>47</sup>, 2018, p. 5).

Para tanto, os estagiários precisam elaborar propostas macro, com base em algo observado no campo de estágio, que possam ser desenvolvidas ao longo das aulas a serem ministradas. Obviamente, essa proposta macro, bem como os planejamentos de cada aula não se constituem em planos definitivos, mas que estão em constante desenvolvimento, de acordo com as necessidades percebidas pelos estagiários.

Nessas duas escolas que compõem o campo de estágio dos licenciandos, como em outras da rede estadual, havia a cobrança de que os professores e os alunos usassem as plataformas

---

<sup>46</sup> A abreviação RED (Relato de Experiência Didática) será utilizada nas referências das citações diretas dos relatos de experiência elaborados pelos licenciandos.

<sup>47</sup> Na seção subsequente, “2.3 Participantes da pesquisa”, será explicado o uso das abreviações (L1, L2, L3 etc.) e a organização em duplas dos licenciandos.

digitais, mesmo não sendo disponibilizado o acesso à internet e computadores em quantidade compatível a dos estudantes. Além disso, há de se considerar que boa parte dos estudantes, ao exemplo dos que frequentavam essas duas escolas, não têm computadores com acesso à internet em casa. Uma dessas plataformas é a Escola Digital, criada em 2013 pelo Instituto Inspirare, Instituto Natura e Fundação Telefônica Vivo, que ganhou uma versão local, Escola Digital da Paraíba<sup>48</sup>, e fora lançada em junho em 2016, abarcando todos os componentes curriculares da educação básica. Nessa plataforma, é ressaltada a necessidade de capacitação dos professores quanto ao uso das tecnologias digitais, havendo a indicação no *site* da plataforma do programa do Ministério da Educação (MEC): Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado)<sup>49</sup>. Esse programa oferece alguns cursos<sup>50</sup> voltados para a relação entre tecnologias e educação, que podem ser cursados à distância e/ou de modo presencial, devendo o interessado procurar as respectivas secretarias de educação do estado ou município.

No caso do componente curricular língua inglesa, na rede estadual da Paraíba, há uma plataforma específica: a *English Discoveries*<sup>51</sup>. Em 2018, por meio do projeto *English in Paraíba*, a Secretaria de Estado da Educação (SEE), em parceria com a Mastertest Certificação Internacional, tem promovido encontros presenciais e a distância com o intuito de apresentar, discutir e potencializar o uso dessa plataforma como ferramenta tecnológica para o ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio do Estado da Paraíba. Além dessa plataforma, também está disponível o aplicativo EDO-M para ser utilizado pelo aluno, como algo extraclasse, no *smartphone* ou *tablet*.

---

<sup>48</sup> <http://www.escoladigital.pb.gov.br/>

<sup>49</sup> O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) foi criado pelo Ministério da Educação, em 1997, para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, foi reestruturado e passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. O Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado) é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/271-programas-e-aco-es-1921564125/seed-1182001145/13156-proinfo-integrado>)

<sup>50</sup> São ofertados cinco cursos, descritos no portal do MEC no ano de 2018: Introdução à Educação Digital; Tecnologias na Educação; Elaboração de Projetos; Redes de Aprendizagem; e Projeto UCA (Um Computador por Aluno). (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/271-programas-e-aco-es-1921564125/seed-1182001145/13156-proinfo-integrado>)

<sup>51</sup> <https://englishinparaiba.com.br/>

No entanto, mesmo com essas exigências e tentativas de inclusão digital por meio da implementação de tais plataformas, as escolas, a exemplos das que compunham o campo de estágio dos licenciandos participantes desta pesquisa, não têm acesso à internet<sup>52</sup>, conforme registrado no relato de alguns licenciandos:

[...] a referida escola conta com apenas um laboratório de informática, porém, desprovido de acesso à internet [...] A escola não disponibilizava internet e, segundo alguns alunos, no ano passado o professor de inglês pagava a internet para que a escola pudesse ter acesso, mas como ele já não trabalhava mais lá, a internet, enfim, deixou de existir na escola. (RED L5/L9, 2018, p. 10).

Trazendo para nossa realidade, o governo do estado da Paraíba possui uma plataforma a qual tem o objetivo de auxiliar as aulas de inglês, mas não oferece o recurso mínimo, no caso, o acesso à internet para que alunos e professores possam utilizá-la. (RED L3/L8, 2018, p. 11).

Vale ressaltar, também, que tais plataformas, de forma geral, configuram-se como grande acervo de atividades e conteúdos, como em uma lógica de livro didático, com uma organização, uma seleção e uma elaboração preestabelecidas. Com isso, a partir de pesquisas de matérias e/ou notícias online que tratavam da formação dos professores para o uso das plataformas digitais, mais especificamente da *English Discoveries*, do projeto *English in Paraíba*, pudemos inferir que os cursos de capacitação e encontros denominados de “formação” organizados pelo governo focalizam a apresentação do funcionamento de tais plataformas de modo que o professor, após aprender a manusear, possa aplicá-las em sala de aula. Tal observação nos leva a interpretação de que subjacente a essas plataformas e cursos de capacitação está a noção de professor como implementador de algo já estabelecido, fragmentado e compartimentalizado, expressando uma relação unilateral, conforme mentalidade físico-industrial e práticas da *web 1.0* (cf. AGHAEI, NEMATBAKHS; FARSANI, 2012; CHOUDHURY, 2014; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; MORIN, 2003).

---

<sup>52</sup> No artigo “CALL me ... maybe: a framework for integrating the internet into ELT”, Chinnery (2014) discute maneiras de integrar a internet ao Ensino de língua inglesa, mesmo em escolas com acesso limitado ou sem acesso à internet. De forma geral, o autor apresenta três grandes modos de integrar a internet ao ensino de língua inglesa: internet como meio de instrução, internet como fonte de conteúdos e internet como assunto/tema. Ao longo do texto, Chinnery (2014) subdivide esses três modos em algumas categorias, além de indicar possíveis atividades em cada uma delas, conforme condições de acesso à internet.

### 2.3 Participantes da pesquisa

Conforme explicamos anteriormente, a pesquisa ocorreu no Estágio de Língua Inglesa: 3.º ano do Ensino Médio, com dez alunos matriculados. Nesse contexto em que se desenvolveu a pesquisa, contamos com um total de doze participantes: os dez licenciandos, o professor-formador e o estagiário docente do referido componente curricular.

Por entendermos que todos os envolvidos constroem a pesquisa, que vai se delineando no processo, de acordo com as relações que mutuamente transformam os envolvidos, conforme explicam Blommaert e Jie (2010), consideramos que o professor-formador e o estagiário docente também devem ser caracterizados como participantes. Isso porque suas respectivas participações no estágio supervisionado não podem ser assumidas como neutras, uma vez que os sentidos construídos nas aulas do componente curricular estágio foram negociados entre todos os envolvidos, que estavam constantemente se (re)significando, conforme as relações que iam sendo estabelecidas.

O professor-formador faz parte do quadro docente da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG desde 2006 e obteve título de doutor em Letras em 2008 pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Realiza pesquisas em Linguística Aplicada, em especial, na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, Análise de Discurso, Formação de Professores de Língua Inglesa e Letramentos.

O estagiário docente é licenciado em Letras – Língua Inglesa desde maio de 2017, pela UFCG, e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino também da UFCG. Como foi bolsista durante o primeiro ano de mestrado e precisava realizar estágio docência em um componente curricular da graduação, conforme exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), escolheu o componente curricular estágio supervisionado, mencionado anteriormente, pela proximidade teórica existente entre o conteúdo do componente curricular a ser abordado e as bases conceituais da própria pesquisa em andamento, constituindo-se em seu campo de geração de dados.

Os dez licenciandos, matriculados no estágio, estavam no último período do curso, desenvolvendo seus respectivos Trabalhos de Conclusão de Curso. Dentre os dez, quatro eram de cidades vizinhas e, portanto, deslocavam-se até Campina Grande para cursar o componente curricular.

Desses dez licenciandos, oito eram sexo feminino e dois do sexo masculino, tinham idades que variavam entre 21 e 30 anos e já haviam atuado como professores(as) de língua inglesa. No Quadro 3, apresentamos essas informações dos licenciandos (L) participantes da pesquisa de forma mais detalhada.

**Quadro 3** – Perfil dos licenciandos participantes da pesquisa.

Participante	Sexo	Idade	Atuou como professor(a) de língua inglesa?
L1	F	21	Sim, nos três estágios anteriores e em curso de inglês instrumental na UFCG em 2016, com duração de três meses.
L2	F	22	Sim, nos três estágios anteriores e durante dois anos em cursos de extensão de língua inglesa ofertados pela UFCG
L3	F	22	Sim, nos três estágios anteriores e em um projeto de extensão realizado em uma unidade de educação infantil localizada na UFCG.
L4	F	22	Sim, nos três estágios anteriores e, durante a realização desta pesquisa, estava atuando como professora assistente na educação infantil em uma escola particular.
L5	F	22	Sim, durante dois anos em cursos de extensão de língua inglesa ofertados pela UFCG
L6	F	23	Sim, durante dois anos em cursos de extensão de língua inglesa ofertados pela UFCG.
L7	F	24	Sim, nos três estágios anteriores e em curso de inglês instrumental na UFCG em 2016, com duração de três meses.
L8	F	26	Sim, nos três estágios anteriores e em curso de inglês instrumental na UFCG em 2016, com duração de três meses.
L9	M	26	Sim, durante um ano em escola de idiomas e durante um ano em cursos de extensão de língua inglesa ofertados pela UFCG.
L10	M	30	Sim, durante três anos em cursos de extensão de língua inglesa ofertados pela UFCG.

Fonte: Termo de Consentimento e respostas da primeira questão do Questionário inicial.

É possível perceber a importância e a presença dos projetos de extensão e dos cursos de extensão ofertados pela própria instituição na formação desses licenciandos. Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de seis entre os dez participantes terem mencionado as experiências de estágio como parte de suas atuações profissionais, uma vez que a pergunta do questionário era “Você atua ou já atuou como professor(a) de língua inglesa? Caso a resposta seja afirmativa, durante quanto tempo, ou há quanto tempo, você leciona(ou) e em quais turmas? (informar se é, ou foi, em escola de idiomas, escola regular pública ou escola regular privada)”. A pergunta não direcionava o respondente a considerar ou a não considerar o estágio, apenas questionava se já havia atuado, durante quanto tempo e o tipo de instituição em que atuaram.

No tocante ao uso das tecnologias digitais que os licenciandos faziam, algumas perguntas foram realizadas no questionário inicial e estão resumidas no Quadro 4.

**Quadro 4** – Relação dos participantes com as tecnologias digitais.

Perguntas do questionário inicial Participantes	Quais tecnologias você mais utiliza?	Quanto tempo você fica conectado à internet por dia? Utilizando quais tecnologias?	Quais funções do <i>smartphone</i> você mais utiliza? De 0% a 100%, qual porcentagem representa a quantidade de tempo, por dia, que você utiliza o <i>smartphone</i> ?
L1	Computador e <i>Smartphone</i> .	16h, utilizando o <i>smartphone</i> e o computador.	Redes sociais ( <i>Facebook</i> , <i>Instagram</i> e <i>WhatsApp</i> ), dicionário, <i>Google</i> , <i>YouTube</i> , dicionário, despertador, calculadora, calendário etc. 70%.
L2	Computador, <i>smartphone</i> e <i>kindle</i> .	24h, utilizando o <i>smartphone</i> , principalmente.	Redes sociais e aplicativos de comunicação. 70%.
L3	Computador, <i>smartphone</i> , <i>tablet</i> e <i>kindle</i> .	7h, utilizando o <i>smartphone</i> .	Dicionários, redes sociais e <i>sites</i> de notícias em geral. 60%.
L4	Computador e <i>smartphone</i> .	16h, utilizando o <i>smartphone</i> .	Dicionário, tradutor e redes sociais. 90%.
L5	Computador e <i>Playstation</i> .	Boa parte do tempo fica jogando online.	<i>WhatsApp</i> . 20%.
L6	<i>Smartphone</i> .	Praticamente todo o dia, utilizando o <i>smartphone</i> .	Redes sociais, ferramentas de pesquisa e dicionários. Entre 60% e 70%.
L7	Computador e <i>smartphone</i> .	5h (não informou a tecnologia).	Redes sociais. 60%.
L8	<i>Smartphone</i> , computador e <i>tablet</i> .	4h, utilizando o computador e o <i>smartphone</i> .	<i>WhatsApp</i> , aplicativos de compras, editor de fotos e de textos e dicionário. 30%.
L9	Computador, <i>smartphone</i> e <i>tablet</i> .	15h, utilizando o computador e o <i>smartphone</i> .	Redes sociais ( <i>Facebook</i> , <i>WhatsApp</i> etc.), dicionários e aplicativos de música. 70%
L10	Computador e <i>smartphone</i> .	Quase 24h, utilizando o <i>smartphone</i> .	Redes sociais, mensagens de texto (SMS), ligações e câmera. 80%.

Fonte: Respostas às questões 2, 3, 6 e 7 do Questionário inicial.

Como é possível perceber, os licenciandos utilizam diariamente tecnologias digitais, bem como estão diariamente conectados à internet. De forma geral, as tecnologias mais mencionadas são o *smartphone* e o computador. No tocante aos usos que são feitos, pode-se perceber que todos se relacionam com a *web 2.0* e *web 3.0*, por possibilitarem práticas mais colaborativas, criativas, distribuídas e descentralizadas, conforme uma mentalidade ciberespaço-pós-industrial.

## 2.4 Instrumentos de geração e coleta de dados

De acordo com Moreira e Caleffe (2008), a análise dos dados de uma pesquisa de base etnográfica envolve bastante contextualização, que pode exigir várias fontes de dados. Essas fontes são “as pessoas, os cenários e os objetos relevantes que estão sendo observados” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 86). Conforme exposto anteriormente, a observação participante, as notas de campo e a análise de documentos são as principais técnicas utilizadas em uma pesquisa qualitativa de base etnográfica (ANDRÉ, 2005; MOREIRA; CALEFFE, 2008).

O principal “instrumento” utilizado em uma pesquisa, que reforça sua base etnográfica, é o pesquisador. De acordo com André (2005, p. 25), o pesquisador é o instrumento principal porque ele pode responder “ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, [...] revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho”.

A observação participante, que se desloca da ideia de um observador neutro, imparcial e objetivo, parte do princípio de que o pesquisador é o instrumento principal da pesquisa, conforme ressaltamos, uma vez que “tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2005, p. 24). Esse tipo de observação foi utilizado porque, além de propor o uso do *smartphone* fundamentado na perspectiva dos letramentos digitais, o autor desta dissertação acompanhou as discussões das aulas dos licenciandos com o professor-formador, ministrou algumas aulas, bem como auxiliou os planejamentos e assistiu algumas das aulas ministradas pelos licenciandos.

Dessa observação participante, foram geradas notas de campo. Segundo Bogdan e Biklen (1991, p. 150), as notas de campo são registros que o investigador faz após cada observação, isto é, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo [sic.] sobre os dados de um estudo qualitativo”. Concordamos, também, com os autores, ao explicarem que as notas de campo, além de serem importantes instrumentos de geração de dados, podem ser utilizadas como suplemento que contextualiza os dados gerados por meio de outros instrumentos.

No que diz respeito aos documentos, um dos tipos de documentos utilizados como instrumento de geração de dados da pesquisa foi o questionário. O tipo de questionário utilizado não é o que serve para guiar entrevistas ou o que é realizado face a face, mas sim “documentos

que contêm um número de perguntas às quais os respondentes terão que responder” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 95). Esses autores explicam que o questionário é utilizado em pesquisas qualitativas por não demandar muito tempo dos participantes, além de ter um baixo índice de rejeição, por ser respondido de forma anônima. Ao tratar das desvantagens de utilizar o questionário como único instrumento de geração de dados de uma pesquisa, Moreira e Caleffe (2008) argumentam que os dados obtidos tendem a ser mais descritivos que explicativos.

Levando em consideração as características desse instrumento, utilizamos dois questionários: um com intuito de descrevermos o perfil dos participantes da pesquisa e as concepções acerca do uso das tecnologias em geral, e do *smartphone* em particular, para o ensino de língua inglesa na escola pública e outro com objetivo de entendermos as impressões, constatações e reflexões acerca da experiência realizada na escola campo de estágio dos participantes, após o período de regência das aulas.

Também contamos com treze planos de aula e cinco relatos de experiência elaborados pelos licenciandos no decorrer do componente curricular estágio supervisionado. Além disso, grupos de *WhatsApp*<sup>53</sup> foram criados (entre os licenciandos, o professor-formador e o estagiário docente, bem como entre os licenciandos, seus alunos e o estagiário docente) a partir dos quais capturas de tela foram geradas.

Logo, os documentos utilizados para a análise documental serão, portanto, os questionários inicial (Apêndice A) e final (Apêndice B), treze planos de aula (Anexo C), cinco relatos de experiências (Anexo D) elaborados pelos licenciandos e algumas capturas de tela de conversas em grupos no *WhatsApp*, que, conforme categorização de Gil (2002), se constituem como documentos de “primeira mão”. Isso porque são documentos que não passaram por algum processo analítico e nem foram publicados, sendo analisados pela primeira vez por um pesquisador. Segundo André (2005, p. 24), “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”.

---

<sup>53</sup> O *WhatsApp* é um aplicativo gratuito de mensagens instantâneas e chamadas de voz e de vídeo disponível para *Android* e outras plataformas.

## 2.5 Procedimentos de geração e coleta de dados

O autor desta dissertação participou como estagiário docente (cf. Anexo A) desde o início do componente curricular estágio no 3.º do Ensino Médio, porém, foi após aprovação do comitê de ética, sob o número de CAAE: 85575518.5.0000.5182 (cf. Anexo E), que propomos aos licenciandos, no dia 24 de maio de 2018, que aquele último estágio supervisionado do curso de Letras – Língua Inglesa fosse pensado de modo a incorporar o uso de *smartphones* nas respectivas aulas de língua inglesa no campo de estágio. Dessa forma, o componente curricular estágio fundamentou-se na perspectiva teórica dos letramentos digitais e dos letramentos críticos para que os licenciandos explorassem maneiras de usar o *smartphone*, visando práticas inovadoras do ponto de vista educacional e não apenas tecnológico.

No início do estágio, cumprindo o plano de curso e as obrigações enquanto estagiário docente, o autor da presente dissertação acompanhou o professor-formador nas aulas, assim como conduziu alguns encontros destinados à leitura e à discussão de textos. De forma geral, nessa primeira etapa, que ocorreu entre o início de abril e meados de maio de 2018, foi discutida a perspectiva teórica dos letramentos críticos, tendo como base as experiências do componente curricular Estágio de Língua Inglesa: 1.º e 2.º anos do Ensino Médio e as OCEM (BRASIL, 2006). Além disso, foi abordada a perspectiva dos letramentos digitais com base nos textos de Buzato (2006), Knobel e Lankshear (2017), Lankshear e Knobel (2008), assim como a análise de atividades apresentadas nos textos de Paiva (2016) e de Nascimento (2014b).

A segunda etapa ocorreu quase que concomitantemente com a primeira, iniciando na última semana de abril e concluindo em meados de junho de 2018. O período de observação de aulas ocorreu paralelamente à parte do período de discussões teóricas do componente curricular estágio, devido à incompatibilidade de calendário entre a UFCG e o campo de estágio dos licenciandos. Dessa forma, na penúltima semana de maio, cada dupla deveria começar a desenvolver uma proposta macro para o período da regência das aulas.

No dia 23 de maio de 2018, foi deliberada a aprovação do comitê de ética, permitindo a realização da presente pesquisa (cf. Anexo E). Logo, marcamos um encontro presencial para o dia 24 de maio, quando apresentamos a proposta de uso do *smartphone* para os licenciandos e, após aceitação, coletamos as assinaturas nos Termos de Consentimento (cf. Apêndice C) para participação na pesquisa, bem como aplicamos um questionário inicial (cf. Apêndice A). A aplicação desse questionário teve como intuito entender as concepções que os licenciandos

estavam construindo acerca da perspectiva teórica e da possibilidade de usar *smartphone* nas aulas de língua inglesa, além de conhecer melhor o perfil desses licenciandos, no que concerne ao uso de tecnologias digitais na vida cotidiana. Com isso, pedimos que cada dupla elaborasse por escrito, com base nas aulas e nos textos lidos e discutidos, bem como com base nas observações das aulas do campo de estágio, uma proposta macro para ser desenvolvida nas aulas do período de regência. Após a elaboração das propostas, os licenciandos foram dispensados do encontro que haveria na sexta, 25 de maio de 2018, para, juntamente com o final de semana, subdividir/reelaborar a proposta em três ou quatro aulas e iniciar a elaboração dos respectivos planos. O período de regência das aulas iniciaria no dia 28 de maio de 2018. Vale ressaltar que a dupla L2/L6 não participou dos encontros dessa semana, não produzindo a proposta por escrito, a qual também não nos foi entregue em encontros posteriores.

As duplas se planejaram para ministrar aulas nos seguintes dias da semana: A dupla L4/L10 e a dupla L5/L9 às sextas-feiras; a dupla L3/L8 às quartas-feiras; e a dupla L1/L7 às quintas-feiras. Essas quatro duplas estagiaram na mesma escola. Por fim, a dupla L2/L6 ministrava aula às segundas-feiras, em outra escola. Todas as duplas deveriam iniciar o período de regências das aulas na última semana de maio. Porém, no período de 28 a 30 de maio de 2018, ocorreu a paralisação dos caminhoneiros, impossibilitando o início da regência. Alguns outros imprevistos aconteceram, impedindo que todas as duplas conseguissem ministrar o mesmo número de aulas, conforme Quadro 5.

**Quadro 5** – Cronograma das aulas ministradas pelos estagiários.

Duplas	28/maio-01/junho de 2018	04-08/junho de 2018	11-15/junho de 2018	18-20/junho de 2018
L2/L6	Não ministrou aula devido à paralização dos caminhoneiros.	Não ministrou aula devido à realização das Olimpíadas de matemática na escola.	Ministrou duas aulas geminadas no dia 11.	Elaborou um plano de aula, que não foi ministrado, pois os alunos não compareceram no dia 18. Nesse período, os professores titulares das turmas estavam apenas entregando as notas.
L3/L8	Não ministrou aula devido à paralização dos caminhoneiros.	Não ministrou aula devido à realização de um simulado com os alunos do 3.º ano do Ensino Médio.	Ministrou duas aulas geminadas no dia 13.	Preparou o plano de aula, que não foi ministrado porque os alunos da turma concluíram as atividades no dia 18, entrando em recesso junino.
L1/L7	Não ministrou aula devido ao feriado de <i>Corpus Christis</i> .	Ministrou duas aulas geminadas no dia 07.	Ministrou duas aulas geminadas no dia 14.	Não ministrou, uma vez que o dia da aula seria dia 21 e o recesso se iniciou dia 20.

L5/L9	Ministrou duas aulas geminadas no dia 01.	Ministrou duas aulas geminadas no dia 08.	Ministrou duas aulas geminadas no dia 15.	Não ministrou, uma vez que o dia da aula seria dia 22 e o recesso se iniciou dia 20.
L4/L10	Ministrou duas aulas geminadas dia 01.	Ministrou duas aulas geminadas no dia 08.	Ministrou duas aulas geminadas no dia 15.	Ministrou duas aulas geminadas no dia 20. A professora titular marcou com essa turma para entrega das notas no dia 20 e os estagiários, com consentimento da professora, ministraram a última aula.

Fonte: Planos de aula e notas de campo.

Durante o período de regência, os licenciandos, o professor-formador e estagiário docente se reuniam presencialmente uma vez por semana para o planejamento das aulas, compartilhamento das experiências, dificuldades e dúvidas, além do acompanhamento e recebimento de planos de aula por meio de grupos no *WhatsApp*.

Conforme foi possível perceber, nas elaborações das propostas macro, cada dupla pensou um tema mais amplo, que permeasse todas as aulas. A dupla L2/L6 não elaborou a proposta macro e seguiu o planejamento da professora titular da turma, uma vez que, de acordo com a dupla, isso pareceu ser o que a professora preferia. O tema das aulas era acerca da “preservação do meio ambiente”, logo elaboraram dois planos de aula com base nesse tema, dos quais apenas o primeiro foi executado.

A dupla L3/L8 escolheu, ainda na elaboração da proposta macro, como tema geral a “intolerância religiosa”, com base no qual elaboraram dois planos de aula (um que direcionava os alunos a conceituarem o que seria intolerância religiosa e outro abordando diferentes religiões, ampliando a discussão a partir de exemplos de intolerância) dos quais apenas o primeiro foi executado. A escolha desse tema se deu na elaboração da proposta macro e sua importância foi percebida já na primeira aula da dupla, em que um dos alunos da turma, por ter dito ser ateu, foi criticado pelos colegas da turma com frases como “ateu nojento”.

A dupla L1/L7, ao elaborar a proposta macro, escolheu o tema geral da “violência contra a mulher”. Nas duas aulas que planejaram e ministraram, abordaram o tema da seguinte forma: na primeira aula, buscaram discutir com os alunos o que seria violência contra a mulher; e na segunda aula, buscaram discutir acerca da violência simbólica, bem como a diferença entre paquera e assédio. A escolha desse tema se deu devido à ocorrência de fato presenciado pela dupla durante o período de observação das aulas: durante uma aula, os alunos estavam conversando e a professora titular da turma pediu silêncio, principalmente aos meninos, porque,

segundo a professora, a voz de homem soa mais alto. Em resposta a esse comentário, um dos alunos falou: “mas quando falamos no ouvidinho de vocês é bom, não é?”

A dupla L5/L9, na elaboração da proposta macro, escolheu como tema geral o *bullying*. Porém, ao refletir sobre as aulas observadas, perceberam que os alunos da turma lhes faziam inúmeras perguntas sobre a universidade. Desse modo, decidiram que o tema geral das aulas seria “curiosidades sobre a universidade”. A primeira aula foi acerca do que os alunos sabiam sobre a universidade em geral e sobre os cursos; a segunda aula foi sobre a relação entre prestígio social e as diferentes profissões; e, por fim, a retomada das últimas aulas para a realização de uma atividade.

A dupla L4/L10 decidiu, na elaboração da proposta macro, que o tema geral seria o *bullying*. Após a elaboração, a participante L4 ficou em dúvida se abordaria esse tema em suas aulas, pois não se sentia à vontade para abordá-lo, uma vez que já havia sofrido *bullying*. Porém, após refletirem melhor decidiram que o tema geral seria “comportamento social invasivo”, que se dividiu em quatro subtemas (*bullying*, *cyberbullying*, suicídio e *fake news*) abordados ao longo da regência. Embora a escolha do tema não tenha se baseado em algum aspecto observado nas aulas da observação, o tema pareceu bem pertinente por dois motivos: é algo presente nas escolas, inclusive no último dia das aulas dessa dupla, um aluno comentou que quase cometeu suicídio devido ao *bullying* que sofria; e L4 pôde experimentar práticas pedagógicas envolvendo temas que, a priori, se sentia incapaz de abordar.

Por fim, a terceira etapa de estágio ocorreu de 22 de junho a 03 de agosto de 2018. O foco desta etapa foi o relato de experiência, em que além de uma breve descrição da experiência do estágio, os licenciandos deveriam desenvolver uma reflexão acerca de um aspecto que lhes chamou a atenção. Primeiramente, foi pedido que os alunos do componente curricular estágio escolhessem textos que pudessem ser utilizados na fundamentação teórica dos respectivos relatos. Eles tiveram que apresentar esses textos e explicar o porquê da escolha e como tais textos contribuiriam na reflexão que seria empreendida no relato de experiência. Isso ocorreu durante o restante do mês de junho.

No início do mês de julho de 2018, houve alguns eventos científicos que impossibilitariam encontros presenciais para orientação dos relatos. Dessa forma, o professor-formador e o estagiário docente decidiram formar cinco grupos no *WhatsApp*, um para cada dupla. Com base nos textos escolhidos pelos licenciandos e suas respectivas apresentações, o professor-formador e o estagiário docente formularam perguntas que incitavam os licenciandos

a refletirem acerca de suas respectivas práticas, bem como dialogar tais práticas com os textos por eles escolhidos e apresentados. Esse período de reflexão e orientação no *WhatsApp* ocorreu durante as duas primeiras semanas de julho.

No dia 14 de julho de 2018, ocorreu uma orientação presencial, em que cada dupla de licenciandos apresentou uma versão inicial dos relatos para o professor-formador e para o estagiário docente, bem como avaliaram a orientação ocorrida por meio do *WhatsApp*. A semana do dia 23 a 24 de julho de 2018 foi destinada à aplicação online do questionário final (cf. Apêndice B) via Formulários *Google*. Finalizando o estágio supervisionado, a apresentação do relatório final ocorreu no dia 27 de julho de 2018 e a entrega da versão final escrita, via *e-mail*, no dia 06 de agosto de 2018.

## 2.6 Categorização dos dados

Na fase de planejamento da pesquisa, almejávamos, com o desenvolvimento da pesquisa, a geração de dados que exemplificassem práticas envolvendo o *smartphone* fundamentadas nos letramentos digitais. Nesse momento inicial, estávamos considerando que o uso do *smartphone* seria realizado por todos os participantes em suas respectivas práticas no campo de estágio. No entanto, percebemos que, dos dados que estavam sendo gerados, emergiam questões complexas acerca da formação docente, indo além dos objetivos estabelecidos previamente, focados no uso do *smartphone*, com base na pressuposição de que haveria esse uso.

Embora criticando a visão simplificada e utilitarista subjacente às tentativas de atualização do sistema escolar por meio da mera inserção das TDIC, percebemos que, na fase inicial, estávamos nos filiando a esta tendência, ao esperarmos que os participantes facilmente incorporassem a tecnologia em suas práticas durante a regência das aulas. Desse modo, com o desenvolver da pesquisa, os objetivos específicos, que guiam a análise de dados, foram reformulados.

Após o estudo dos treze planos de aula e dos cinco relatos de experiência produzidos pelas cinco duplas de licenciandos matriculados no componente curricular Estágio de Língua Inglesa: 3.º ano do Ensino Médio, bem como das notas de campo e das capturas de tela de interações realizadas em grupos do *WhatsApp*, foi-se estabelecendo relações entre os dados gerados de modo a selecionarmos fragmentos que, na análise, nos possibilitassem alcançar os

objetivos propostos. A partir desse estudo, organizamos a análise dos dados em três categorias, conforme apresentado no próximo capítulo. Nessas categorias, tratamos das concepções de letramentos digital, de tecnologia e de formação docente a partir das práticas realizadas, além de discutirmos acerca de questões identitárias desses professores em formação frente à tentativa de desenvolver a proposta de uso do *smartphone* no campo de estágio.

### **CAPÍTULO 3 – LETRAMENTOS DIGITAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA COM O *SMARTPHONE* NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA NO 3.º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Este capítulo de análise, no qual buscamos construir entendimentos sobre as práticas realizadas pelos estagiários, com o intuito de analisar as contribuições pedagógicas dos usos do *smartphone* nas práticas orientadas pela perspectiva dos letramentos digitais realizadas por licenciandos em Letras – Língua Inglesa no contexto de estágio supervisionado do 3.º ano do Ensino Médio, está organizado em três categorias: 3.1) Práticas convencionais revestidas com novidades tecnológicas; 3.2) Caminhos possíveis para práticas ressignificadas na sociedade digital; e 3.3) Passos percorridos pelos estagiários: entre incertezas, dificuldades e superações.

#### **3.1 Práticas convencionais revestidas com novidades tecnológicas**

Nesta categoria, abordamos as práticas envolvendo o *smartphone* elaboradas e/ou realizadas pelas duplas de licenciandos L4/L10 e L5/L9, por considerarmos como sendo práticas que se caracterizam como complementos de atividades já convencionais. Isso porque a concepção de letramento digital focada na mera inserção da tecnologia digital parece ter fundamentado essas práticas. Para tanto, nossa análise baseia-se nos planos de aula e em capturas de tela de grupos no *WhatsApp*, bem como nos fragmentos dos relatos de experiência, das questões quatro, nove, doze e treze do questionário inicial (cf. Apêndice A) e da questão três do questionário final (cf. Apêndice B), que fazem referência ao *smartphone* e/ou ao(s) letramento(s) digital(ais).

Conforme expresso no relato de experiência, a dupla L4/L10 tinha como proposta trabalhar o tema “Comportamentos sociais invasivos” durante o período de regência das aulas. A dupla havia elaborado uma proposta de cinco aulas, quatro delas seriam destinadas, respectivamente, para os subtemas *bullying*, *cyberbullying*, suicídio e *fake news*, e a última aula seria reservada para a apresentação de seminários voltados para esses subtemas. Como a dupla explica no relato de experiência, “a culminância do período de regência deu-se com a proposta de um seminário em grupo [...], onde cada grupo se responsabilizou por tratar de um tema específico em forma de cartazes [...]” (RED L4/L10, 2018, p. 7).

A dupla L4/L10 buscou utilizar o *smartphone* por meio da criação de grupos no *WhatsApp* com os alunos para a orientação dos seminários. Dessa forma, na segunda aula da dupla, após dividir a turma em oito grupos, dois para cada subtema, relacionados ao tema maior (Comportamentos sociais invasivos) que guiava as aulas da regência desta dupla, foi pedido aos alunos os números do *WhatsApp* para a criação dos grupos (nessa turma em que a dupla L4/L10 estagiou, todos utilizavam o aplicativo).

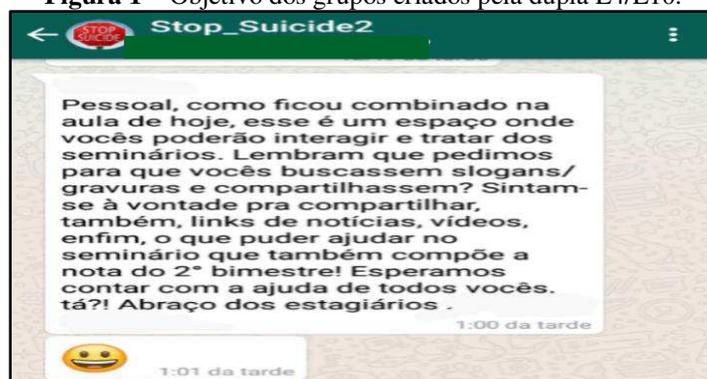
### Excerto 1

Como forma de contribuir com a proposta do estagiário-docente sobre o uso de *smartphones*, foram criados grupos de *WhatsApp* com os integrantes de cada equipe de seminário, tendo sido este espaço reservado para discussão, elaboração e solução de dúvidas a respeito do trabalho. (RED, L4/L10, 2018, p. 7).

É possível notar, no Excerto 1, o destaque dado à necessidade de se usar o *smartphone* como forma de contribuir para esta pesquisa. Isso também foi expresso pela dupla aos seus alunos na segunda aula do período de regência, em que, após pedirem os números para formarem os grupos de *WhatsApp*, explicaram aos alunos que eles deveriam utilizar os grupos para interagir e organizar os respectivos seminários, pois tais interações serviriam de dados para a pesquisa do aluno de mestrado (autor desta dissertação) que estava observando aquela aula.

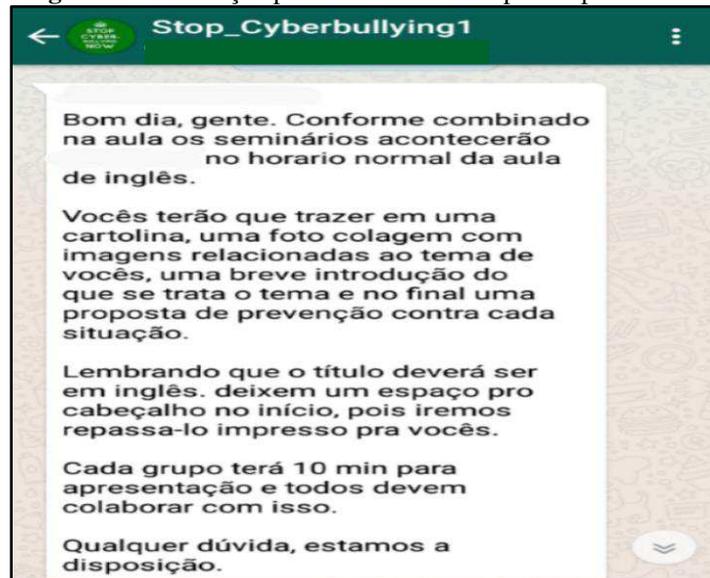
Nas figuras abaixo (Fig. 1 e Fig. 2), estão as orientações enviadas pelos estagiários nesses grupos. As mesmas mensagens foram enviadas para os oito grupos. Na Fig. 1, está a primeira mensagem enviada pelos estagiários, ressaltando a função do grupo, e, na Fig. 2, está a mensagem enviada na última semana do período de regência, com as orientações que os alunos deveriam seguir para os seminários.

**Figura 1** – Objetivo dos grupos criados pela dupla L4/L10.



Fonte: Captura de tela de um dos grupos criados por L4/L10.

**Figura 2** – Orientação para seminários feita pela dupla L4/L10.



Fonte: Captura de tela de um dos grupos criados por L4/L10.

Embora não tenha sido textualizado na mensagem da Fig. 1, pudemos observar, no momento da explicação de como funcionariam os grupos, o destaque dado à “necessidade” de que os alunos interagissem nos grupos para que as conversas servissem para a nossa pesquisa. Talvez isso tenha sido interpretado pelos alunos do Ensino Médio como uma imposição, que contribuiu para o efeito oposto, tendo em vista que quase não ocorreu interação, a não ser com mensagens de concordância e de confirmação, por parte dos alunos, em relação ao recebimento da orientação dos estagiários.

Contudo, como pode ser observado na Fig. 1, os estagiários abriram espaço para interações nos grupos e deram sugestões para que as interações e as contribuições acerca dos subtemas abordados ocorressem: “[...] *sintam-se à vontade para compartilhar, também, links de notícias, vídeos, enfim, o que puder ajudar no seminário [...]*”.

Refletindo sobre os possíveis porquês de as interações não terem acontecido, supomos que possa ter sido reflexo do que fora explicado oralmente pelos licenciandos, como apresentamos no parágrafo anterior, ou mesmo resultado de uma tradição escolar fundamentada numa acepção “bancária” de educação (FREIRE, 2018), em que o professor seria o sujeito legitimado como quem sabe as informações e respostas corretas e pode, portanto, repassá-las, transmiti-las, depositá-las, cabendo ao estudante aguardar os “depósitos”.

Na Fig. 2, temos um resumo das orientações, que foram apresentadas em sala de aula, para os seminários. Isto é, nesse caso, os grupos foram utilizados como uma espécie de mural em que lembretes são colocados para reforçar e lembrar algo que fora exposto anteriormente.

Essas práticas, na nossa leitura, demonstram uma postura fundamentada nas noções de controle e monopólio (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), uma vez que os estagiários apresentam a decisão de formar grupos, dizem como os alunos devem se comportar nesses grupos, apresentam as regras e o formato que decidiram para os seminários e utilizam os grupos para reforçar tais ‘orientações’. Em outras palavras, os grupos funcionam como um meio de certificar-se que tais orientações não sejam esquecidas ou “mal interpretadas” pelos respectivos alunos.

Esses tipos de práticas, de acordo com a nossa interpretação, dialogam com o que Lankshear e Knobel (2007) denominam de mentalidade físico-industrial, em que as TDIC são entendidas apenas como novos recursos ou novas roupagens para práticas convencionais<sup>54</sup>, uma vez que o uso do *smartphone*, por meio dos grupos de *WhatsApp*, acabou se constituindo como complemento para reafirmar o que já fora exposto pelos estagiários em sala de aula, embora sugestões contrárias a essa perspectiva foram expressas pelos estagiários nas mensagens de apresentação dos grupos (cf. Fig. 1). Isso pode ser entendido como uma concepção de ensino fundamentada nas noções de controle e monopólio, características que orientam as práticas arraigadas à mentalidade mencionada, principalmente se considerarmos nossos apontamentos sobre a Fig. 2. Dessa forma, tal concepção demonstra pontos de contato com princípios modernos e com o paradigma tradicional, sugere um entendimento da realidade, dos alunos e do processo de ensino como estáveis e imutáveis, sendo, portanto, passíveis de controle (MARCONDES, 2001; PIMENTA; LIMA, 2017; SANTOS, 2004).

Além disso, a própria natureza unidirecional que tais “interações” foram consolidando nos remete aos tipos de práticas realizadas na primeira geração da *web*, a *web* 1.0, em que os usuários (neste caso, os alunos do Ensino Médio) utilizam as TDIC para ter acesso/consumir algo postado/produzido por outrem, alinhando-se ao propósito *delivery* dessa geração da *web* (AGHAEI; NEMATBAKHS; FARSANI, 2012; CHOUDHURY, 2014).

---

<sup>54</sup> Essa discussão nos remete ao trabalho de Souza e Santos (2019), que discute acerca do uso das tecnologias digitais como mediadores do ensino-aprendizagem de línguas que, por vezes, se constituem em velhas práticas com novos suportes.

Ao observar as orientações para os seminários (Fig. 2), pode-se perceber que elas não incitam a criatividade, aproximando-se da lógica da mentalidade físico-industrial. Após reflexões acerca da proposta de uso do *smartphone* da dupla L4/L10, consideramos que o próprio espaço do *WhatsApp* poderia ter sido utilizado como parte integrante dos seminários, subvertendo as dificuldades técnicas/recursais encontradas no campo de estágio, e não se constituindo em apenas um meio mais rápido para *repass* (no sentido de passar novamente) de orientações. Ao invés de cartolinas, poderia ter sido sugerido a produção de cartazes a serem socializados em um grupo para toda a turma, na véspera da apresentação, em que os alunos poderiam fazer o *download* em seus *smartphones* para acompanhar os seminários, tendo em vista que na escola não havia acesso à internet e a *datashow*.

Foi interessante observar, no dia das apresentações dos seminários, que apenas um grupo levou cartaz em cartolina, como pedido pelos estagiários. A maioria levou *smartphones*, onde acessavam e liam informações relevantes para as apresentações. Conforme relato de experiência de L4 e L10, as apresentações tratavam de casos reais relativos a cada subtema de cada grupo, que era abordado com gravuras, com recortes de jornais “e até mesmo [com] o uso do *smartphone*, quando este era usado para a visualização de textos ou dados expostos no momento da apresentação” (RED L4/L10, 2018, p. 10).

Esse uso feito pelos alunos do Ensino Médio, embora não planejado ou incentivado pelos estagiários, demonstra uma prática que se aproxima da noção de letramentos digitais no plural (BUZATO, 2007; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, 2008). Isso porque utilizaram o *smartphone* de forma integrante, seguindo uma nova mentalidade de acesso, armazenamento e leitura de textos, de diferentes fontes, para a construção da apresentação dos seminários, não estabelecendo dicotomias entre o que era abordado no papel (gravuras e recortes de jornais) ou no *smartphone*, mas uma prática que se aproxima das noções de *design*, *remix* e *mashup* (ARAÚJO, 2016; COPE; KALANTZIS, 2009; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

Entendemos que, talvez, a compreensão das TDIC como ferramentas, isto é, um recurso/ferramenta que facilita a realização de uma tarefa (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; RIBEIRO, 2014), tenha contribuído para esse caráter de complemento, que auxilia o desenvolvimento de outra atividade mais central, às práticas realizadas com o *smartphone* por L4 e L10. Isso pode ser observado mais explicitamente na questão três do questionário final, em que L10 explica o que seriam letramentos digitais: “A inclusão de novas tecnologias para servir de *auxílio* didático no processo de ensino-

aprendizagem dos alunos” (grifo nosso). Conforme resposta do licenciando, as tecnologias são inseridas para auxiliar, pois não teriam o mesmo *status* que as práticas “mais centrais” ou entendidas como canônicas no processo de ensino aprendizagem, cabendo às TDIC auxiliar tais práticas.

Essa noção de tecnologia como ferramenta que apenas auxilia pode ter resultado em uma não percepção de como utilizar o *smartphone*, na última aula da dupla L4/L10, a favor da própria atividade (seminários) e da própria falta de recursos da escola (falta de internet, *datashow*, *notebook* etc.). No entanto, os alunos dos estagiários, provavelmente por serem mais jovens, e, aparentemente, por estarem mais situados na mentalidade que Lankshear e Knobel (2007) denominam de ciberespaço-pós-industrial, fizeram uso do *smartphone* de forma mais integrada à atividade, ao invés de apenas copiar textos e colar gravuras em cartolinas, práticas não tão recorrentes ou condizentes com o mundo digital

Tal postura demonstra que, mesmo envolvidos na mesma atividade, a forma como os estagiários pensaram e planejaram a atividade e o modo como ela foi realizada pelos alunos do 3.º ano do Ensino Médio demonstram modos de pensar que apontam para diferentes mentalidades: os licenciandos parecem mais alinhados a noções analógicas, em que é preciso um texto físico, uma vez que pedem a produção de cartazes com cartolina, demonstrando certa tentativa de controle, em uma relação unidirecional; por outro lado, os alunos do Ensino Médio parecem se relacionar mais com as noções de distribuição, de textos digitais e de colaboração.

De modo a reforçar nossa interpretação de que o *smartphone* fora utilizado por essa dupla como uma espécie de complemento, no remetemos a outro momento, após o período de regência das aulas, em que houve duas semanas de orientação para a escrita do relato de experiência por meio de grupos no *WhatsApp*, uma vez que nessas duas semanas não foi possível realizar encontros presenciais na universidade (cf. Capítulo metodológico). No relato de experiência, ao tratar dos procedimentos do componente curricular estágio, a dupla L4/L10 faz menção às orientações feitas por meio dos grupos do *WhatsApp*:

### **Excerto 2**

Servindo como *auxílio complementar*, foram criados grupos de *WhatsApp* entre cada dupla de estagiários-discentes, o professor Marco Antônio M. Costa [professor da disciplina de estágio] e o estagiário-docente Walter Barros a fim de fomentar um debate online a respeito de toda a temática da disciplina, a regência em si e a relação desta com os textos trabalhados em sala. (RED L4/L10, 2018, p. 8, grifo nosso).

Mesmo que toda a orientação para o relato – que além da versão escrita, deveria ser apresentado em forma de seminário – tenha ocorrido durante duas semanas apenas via *WhatsApp*, a dupla L4/L10 parece não perceber o uso da tecnologia como algo central ou equiparável ao *status* que teria os encontros e as orientações presenciais, conforme duplicada adjetivação, “auxílio complementar”, utilizada no Excerto 2, ao tratar do uso de grupos no *WhatsApp* no componente curricular estágio supervisionado. Isso nos remete às características de mentalidade físico-industrial (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), em que seria preciso o espaço físico da sala de aula, com a presença face a face dos licenciandos e do professor-formador em um espaço delimitado por quatro paredes, para que a prática fosse percebida/legitimada como central e como constitutiva do processo formativo do componente curricular estágio.

Devido a questões relativas à incompatibilidade entre o calendário do campo de estágio e o calendário da UFCG, uma das aulas, que abordaria o subtema *fake news*, conforme planejamento de L4 e L10, não ocorreu. Dessa forma, os licenciandos enviaram *links* de textos sobre *fake news* para os dois grupos que ficaram responsáveis por apresentar seminários referentes ao subtema, como é possível observar na Fig. 3.

Figura 3 – Envio de material realizado por L4 e L10



Fonte: Captura de tela de um dos grupos criados por L4 e L10.

O modo *delivery* como ocorreu a abordagem desse subtema pode levar a interpretação de que os estagiários podem estar fundamentados pela noção de ensino focada na transmissão e no controle do professor, como os “depósitos” realizados pelos estagiários (cf. Fig. 3), em que

o *WhatsApp* foi utilizado para suprir a discussão ou a abordagem de uma temática (cf. FREIRE, 2018; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). No entanto, há de se considerar os “obstáculos” encontrados no campo de estágio, como a ausência de acesso à internet, o não funcionamento do laboratório de informática e um histórico de não engajamento dos alunos dos estagiários nos grupos do *WhatsApp* – pois o subtema *fake news* ocorreu próximo ao final do período de regência das aulas –, que pode ter levado os licenciandos a conceberem essa aceção *delivery*, que constituiu a abordagem do subtema, como a melhor e mais viável para aquele momento.

No relato de experiência, ao explicar que a aula destinada para abordar o subtema *fake news* não ocorreu e que ficaram responsáveis por dar assistência aos dois grupos que apresentariam seminários na última aula do período de regência, a dupla explica que foi nesse momento que puderam

### **Excerto 3**

experimentar o uso efetivo do *smartphone* como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que, mesmo à distância, mantivemos contato com os alunos e contribuímos da maneira que nos foi possível com a reflexão do tema que, pelo motivo citado acima, não foi exposto em sala. (RED L4/L10, 2018, p. 10).

Ressaltamos aqui o fato de que apenas esse uso foi considerado pela dupla como “uso efetivo”, ressaltando o caráter de ‘complemento’ das práticas realizadas até então nos grupos do *WhatsApp*. Essa percepção de complemento fica evidente na natureza de reforço e de lembrete, do que fora expresso em sala de aula, dado a função dos grupos criados, bem como na explícita evidência de que a criação desses grupos ocorreu para gerar dados para esta pesquisa. Isso, de certa forma, pode levar à interpretação de que os próprios licenciandos não estavam considerando tal uso como algo integrante das aulas, e, por isso, foi dado um caráter complementar, de forma a meramente cumprir com a proposta lançada pelo professor-formador e pelo estagiário docente no componente curricular estágio supervisionado.

No entanto, no caso do envio de material relativo à *fake news*, como pudemos observar no Excerto 2, a dupla L4/L10 considera como exemplo de “uso efetivo” do *smartphone* para o processo de ensino e aprendizagem. Isso pode ter ocorrido porque o uso foi realizado frente a uma necessidade real de contato com os alunos, uma vez que não haveria aula naquele dia, e, portanto, o *smartphone* de fato se mostrou útil para eles. Contudo, a natureza unidirecional desse uso, que sugere uma prática centrada no monopólio ou controle da informação por apenas

um dos envolvidos, responsável de promover seu *delivery* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; CHOUDHURY, 2014), revela – se analisada de forma isolada, sem considerar os conflitos e impedimentos que marcaram o período de estágio – uma concepção conteudista e transmissora de ensino (FREIRE, 2018; LOPES, 2013), que poderia ser ilustrada pela Fig. 4. O que reflete também a noção de escassez que fundamenta as práticas condizentes com a mentalidade físico-industrial e com o paradigma tradicional, pois se valoriza a falta de algo, bem como determina-se o quê e como essa falta será suprida.

**Figura 4** – Representação de uma educação transmissora ou *delivery*.



Fonte: <http://tiny.cc/sksl6y>

Refletindo melhor sobre possibilidades outras para a necessidade real do uso do *smartphone*, pensamos que, ao invés de os estagiários mandarem material, os alunos do 3.º ano do Ensino Médio poderiam ficar responsáveis por pesquisar diferentes materiais e compartilharem entre si. Além disso, poderiam discuti-los naquele espaço do *WhatsApp*, possibilitando práticas mais distribuídas, criativas e colaborativas, em que os alunos não apenas “consumissem”, mas pesquisassem, produzissem material e negociassem sentidos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2007, 2008). Com isso, a concepção de tecnologia subjacente poderia estar mais inclinada à noção de objetos socioculturais, em que a tecnologia não é entendida como mera ferramenta, mas como arena de negociações (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012; RIBEIRO, 2014).

Os aspectos relacionados à mentalidade físico-industrial, à *web 1.0* e à noção de tecnologia como ferramenta também foram percebidos na forma como a dupla L5/L9 utilizou

o *smartphone* em suas práticas durante o período de regência das aulas. Essa dupla, que escolheu o tema ‘curiosidade sobre a universidade’ para guiar o planejamento e a ministração das aulas, buscou utilizar o *smartphone* por meio do uso do aplicativo do *Google Tradutor* (cf. Fig 5). Conforme exposto no relato de experiência, L5 e L9 explicam que buscaram utilizar o “celular para tradução dos textos a fim de estabelecer uma ponte de conhecimento e reflexões tomando como base o uso do celular em sala de aula” (RED L5/L9, 2018, p. 3).

**Figura 5** – Imagem ilustrativa do aplicativo do *Google Tradutor*.



Fonte: Captura de tela do aplicativo do *Google tradutor*.

Para isso, a dupla planejou utilizar o *smartphone* na penúltima aula do período de regência. No plano da referida aula está exposto como objetivo específico, referindo-se ao uso do *smartphone*, “realizar a tradução do texto usando o celular como ferramenta pedagógica”. Conforme plano de aula, a tradução estava prevista para ser realizada no final da segunda aula, após a escrita de um texto no quadro, que fora transcrito para o caderno pelos alunos – esse texto deveria ser traduzido por meio do *smartphone* pelos alunos. Como não foi possível cumprir com o planejado, os estagiários pediram para que os alunos baixassem o aplicativo do *Google Tradutor*, uma vez que ele funciona *offline*, para traduzirem o texto na terceira aula do estágio.

Na terceira e última aula, os estagiários iniciaram explicando que a atividade daquela dia era para gerar dados para a pesquisa do aluno de mestrado que estava observando aquela aula e que, por isso, eles deveriam traduzir o texto utilizando o *smartphone*, uma vez que o aluno de mestrado pesquisava sobre o uso dessa tecnologia para o ensino de inglês. Assim como

a dupla L4/L10, a dupla L5/L9 ressalta que o uso do *smartphone* deverá ser feito para a realização de uma pesquisa.

Nessa aula, de acordo com as notas de campo, alegando receio de serem roubados, a maioria não levou o *smartphone* para escola, apenas cinco alunos levaram, dentre os quais apenas um havia baixado o aplicativo do *Google* tradutor. Frente a esse imprevisto, os estagiários dividiram os alunos em cinco grupos – um *smartphone* por grupo – para que traduzissem o texto. Os alunos que não baixaram o aplicativo, como fora sugerido em aula anterior, utilizaram dados móveis para acessar o tradutor online. Após um curto período de tempo, dado para que os alunos traduzissem para o português o texto em inglês copiado na aula anterior, a dupla L5/L9 apresentou uma tradução por ela realizada, que se constitui como a “tradução oficial”, visto que os alunos deveriam corrigir suas respectivas traduções com base na versão apresentada pela dupla.

Em um primeiro momento, pensamos que a iniciativa de apresentar uma “tradução oficial”, por não fazer parte do plano de aula, ocorreu devido ao fato de haver poucos *smartphones* na sala de aula, o que pode ter causado, nos licenciandos, o receio de que o tempo daquela última aula não seria suficiente. Além de ter dado pouco tempo para a realização da tradução, não foi verificado quais grupos haviam conseguido traduzir, quais as dificuldades, apenas foi apresentado, por meio da leitura em voz alta, a “tradução oficial”. Feito isso, L5 diz à turma “vou repetir pra vocês, caso tenham perdido alguma palavra”, demonstrando uma quase imposição de uma única forma de traduzir, uma tentativa de estabelecer um sentido único para o texto, alinhando-se às características da mentalidade físico-industrial (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

A maneira como foi realizada a atividade de tradução relaciona-se com a noção de escassez, em que se estabelece, de forma universal e neutra, o que os alunos não sabem (sentido do texto) e como (tradução do texto, com base na versão apresentada por L5) eles devem aprender para superar a escassez “identificada”. Ademais, fundamentam-se no paradigma tradicional ao compreenderem os sentidos, a tradução, os alunos e o processo de ensino-aprendizagem como imutáveis e estáveis, tratando-os de modo objetivo – no sentido positivista do termo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; PIMENTA; LIMA, 2017; SANTOS, 2004).

Durante a segunda leitura realizada por L5, um aluno fez um comentário acerca do texto que estava traduzindo (o texto tratava da relação entre prestígio social e determinadas profissões), explicando que “claro que quem tá vestido de doutor será melhor tratado do que de

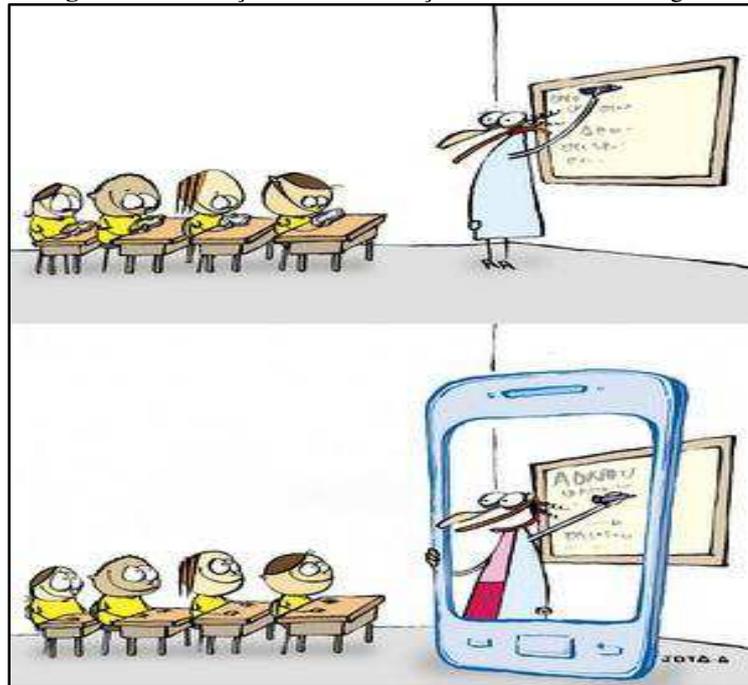
pedreiro” (Notas de campo - 15 de junho de 2018). No entanto, embora o objetivo geral do período da regência das aulas da dupla fosse promover uma reflexão crítica, a partir da leitura de textos, com auxílio da tradução, e, no caso do plano dessa aula, promover a conscientização acerca das diferentes profissões, o comentário foi ignorado e o foco continuou na correção das traduções, tendo como base a que estava sendo exposta por L5.

O foco na correção das traduções pode ter ocorrido como resultado da desestabilização frente ao imprevisto – poucos alunos levaram *smartphone* para aula – para o qual não fora pensado um “plano B”, levando-os, possivelmente, a evitar uma abertura para questionamentos e comentários dos alunos, com o intuito de estabelecer o controle da aula e de diminuir as possibilidades de novos imprevistos (contestação de sentidos do texto, de representações, de tradução etc). Além dessas possibilidades, havia a pressão de concluir a atividade naquela aula, pois era a última da dupla L5/L9, e da presença do estagiário docente que observava a aula. Somado a esses fatores, o que também pode ter contribuído, conforme nossa interpretação, é a insegurança em relação à proposta de uso do *smartphone* por eles elaborada e uma sensação de “obrigação” de utilização dessa tecnologia no estágio, pois, no final da atividade, L9 explica novamente que pediram a tradução utilizando o *smartphone* “para ajudar na pesquisa de mestrado de Walter” (Notas de campo - 15 de junho de 2018).

Em tal atividade, pode-se perceber princípios da modernidade (sólida) (BAUMAN, 2001; MARCONDES, 2001), em que se entende a realidade, os alunos e os sentidos como estáveis e imutáveis, fundamentando-se no paradigma tradicional (SANTOS, 2004). Isso fica evidente na imposição de uma tradução única, evitando o desvio do sentido, não dando espaço para comentários dos alunos, elegendo, assim, uma única leitura para o texto abordado. Essa postura sugere uma concepção disciplinar e transmissora de ensino (FREIRE, 2018; KALANTZIS; COPE, 2000; LOPES, 2013).

Em relação ao uso do *smartphone*, podemos concluir que a inovação foi meramente tecnológica, como na situação representada na charge de José Antônio Costa (cf. Fig. 6). A natureza da atividade realizada por L5 e L9 continua tradicional, uma vez que o uso da tradução partiu do princípio de que todos deveriam entender e traduzir o texto da mesma forma. Além disso, não houve inovação pedagógica, ao substituir o dicionário impresso pelo tradutor automático, pois a natureza decodificadora da atividade continuou a mesma, revelando uma concepção de tecnologia apenas como ferramenta (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012; RIBEIRO, 2014).

**Figura 6** – Ilustração de uma inovação meramente tecnológica.



Fonte: <https://bit.ly/2btGN7g>

A concepção de tecnologia, o *smartphone*, no caso investigado, apenas como recurso/ferramenta para ter acesso a algo que já está pronto (tradução, informação etc.) e que por si só causaria algum impacto positivo (BUZATO, 2006; LÉVY, 1999) também pôde ser percebida nas respostas da questão nove do questionário inicial.

#### Excerto 4

**L1:** “Sim. O *smartphone* é um dispositivo móvel, de fácil acesso, que *permite ao aluno acessar as informações* de forma instantânea [...]” (grifo nosso).

**L3:** “Sim, especialmente nas aulas de inglês, pois os alunos podem utilizá-lo, por exemplo, para *consultar um dicionário*, caso tenham alguma dúvida” (grifo nosso).

**L4:** “Com certeza, o *smartphone* com acesso à rede de internet sem fio (wifi) permite que os alunos *façam uso de dicionários e outros aplicativos que dão acesso à informação* [...]” (grifo nosso).

**L6:** “Sim, acho. Principalmente em questões de *acessibilidade a sotaques e realidades* que geralmente são ofuscadas/esquecidas nos livros didáticos [...]” (grifo nosso).

Conforme Excerto 4, os licenciandos consideram que o *smartphone* pode ser utilizado a favor da educação e do ensino de inglês por permitir acesso a algo (tradução, definição, sotaques, realidades, informação) que já está pronto. Esse foco no acesso remete às

possibilidades da *web 1.0*: práticas que se constituem em uma lógica *delivery*, unidirecional, em que o usuário tem acesso ao que fora produzido por outrem (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; CHOUDHURY, 2014).

Essas práticas realizadas pelas duplas L4/L10 e L5/L9 sugerem uma concepção de letramento digital no singular, mais especificamente, alinhando-se ao que Lankshear e Knobel (2006, 2007, 2008) denominam de grupo de ‘definições conceituais’. Essa noção de letramento digital tem como foco não o ensino/aprendizagem de como manusear determinada tecnologia, mas de como utilizá-la para ter acesso à informação, ou seja, há algo pronto e que precisa ser “alcançado”, em que essa informação é o “ponto de chegada”. Isso parece ser sustentado pela concepção de tecnologia como ferramenta ou recurso que facilita a realização de certa atividade, não mudando a natureza desta. Essa concepção também pode ser identificada de forma mais evidente em algumas outras respostas às questões quatro e nove do questionário inicial:

#### **Excerto 5**

**L4:** “acredito que elas [as novas tecnologias] podem ser *facilitadoras* do acesso à informação, tornando as aulas (com recursos visuais) mais *dinâmicas e atrativas*” (grifo nosso).

**L7:** “[ao tratar do uso do *smartphone* nas aulas] acredito ser um modo atual, *dinâmico, prático e rápido* para a aprendizagem” (grifo nosso).

**L8:** “Acredito que o uso das novas tecnologias pode proporcionar ao professor uma *ferramenta* de ensino capaz de *auxiliar* nas discussões e problematizações das questões referentes à língua como o *fácil acesso* ao material como vídeo, músicas, sites” (grifo nosso).

**L10:** “[as tecnologias] ajudam a *tornar* a aula *menos enfadonha*” (grifo nosso).

Algumas das respostas apresentadas no Excerto 5 nos remetem à mentalidade ‘físico-industrial’ e à *web 1.0*, em que as práticas seguem uma lógica de consumidor-produtor, em que os usuários/alunos são os consumidores. Isto é, entendemos que a noção de tecnologia como ferramenta, que se constitui como uma nova roupagem para práticas convencionais, deixando-as mais atuais, modernas e tecnológicas, fundamentou parte das respostas dos licenciandos expressas nos Excertos 4 e 5. Relacionando com questões educacionais, tais práticas e concepções sugerem uma filiação ao paradigma tradicional, em que o foco está na busca de uma resposta correta, na reprodução de um padrão. Além disso, as decisões tendem a ser monopolizadas/centralizadas no professor que, por sua vez, apenas implementaria as TDIC e as propostas de ensino, conforme preestabelecido por especialistas.

Isso pode ser percebido não apenas no modo *delivery* com que os estagiários L4 e L10 utilizaram os grupos do *WhatsApp* ou como L5 e L9 utilizaram o *smartphone* para que se realizasse a tradução de um texto, em que o foco estava na padronização/correção dessa tradução. De acordo com nossas observações das aulas ministradas pelos licenciandos, tal lógica também está presente em algumas práticas em que o *smartphone* não foi utilizado, como: a) selecionar textos da *internet* e entregá-los de forma impressa, mas com todas as características da linguagem multimodal retiradas; b) criar o próprio texto, a partir de outros disponíveis na *internet*, controlando a linguagem de acordo com o suposto “nível de inglês” da turma; e c) retirar recortes de textos da *internet* para copiá-lo no quadro, apontar quais as palavras-chave do texto que merecem ser traduzidas, bem como fazer as relações entre elas, de modo a construir e impor um sentido único para o texto em leitura coletiva.

Esses exemplos (“a”, “b” e “c”) demonstram a tentativa de controle do texto, das informações que devem constar nos textos e dos sentidos que devem ser lidos. Mesmo que, aparentemente, pareçam ter um teor de novidade (textos da *internet* e leitura coletiva), percebemos que a natureza, o *ethos* da prática (cf. LANKSHEAR; KNOBEL, 2011) continua tradicional. Tal preocupação com o controle e com a padronização, bem como a centralização das decisões “corretas” na figura do professor reflete concepções de formação que se sustentam na ideia de imitação e/ou de instrumentalização técnica (PIMENTA; LIMA, 2017; WALLACE, 1991).

Essas concepções de formação também se mostraram evidentes no que diz respeito ao uso do *smartphone*, pelos licenciandos, durante o estágio supervisionado no 3.º ano do Ensino Médio. Após terem aceitado participar da pesquisa, em um encontro na UFCG destinado ao planejamento das aulas, a reação espontânea de uma licencianda causou surpresa ao afirmar que: “você nos propôs isso, agora tem que dizer como é que a gente vai fazer”<sup>55</sup> (Notas de campo - 24 de maio de 20018).

Entendemos que esse desejo de que haja um “como fazer”, um “passo-a-passo” revela a busca por um modelo, que remete à concepção de formação como modelo *craft* (WALLACE, 1991) ou, pensando no estágio supervisionado, à noção de estágio como imitação de modelo (PIMENTA; LIMA, 2017), em que o pesquisador, no caso investigado, seria o membro mais experiente e, portanto, fornecedor de modelos.

---

<sup>55</sup> Esta nota de campo será retomada na categoria “3.3 Passos percorridos pelos estagiários: entre incertezas, dificuldades e superações” com propósito diferente.

Em momento posterior a essa reação da estagiária, os licenciandos discutiam sobre as possibilidades de uso do *smartphone*, chegando ao consenso de que poderiam sugerir para os respectivos alunos o uso de algum aplicativo de ensino de inglês<sup>56</sup>. Nesse momento, questionamos se isso dialogava com os pressupostos dos letramentos digitais e, por fim, concluíram que não, pois as atividades são bem tradicionais, focados em estruturas gramaticais, apenas transpostas para aplicativos, com foco em resposta gramaticais/estruturais corretas. Com isso, voltaram à sensação de não saber o que fazer com o *smartphone* nas aulas do estágio, que fora agravada com o fato de que na escola não havia acesso à *internet*.

O professor-formador, então, sugeriu que os licenciandos refletissem acerca de como eles usam o *smartphone* no dia a dia para, subsequentemente, elaborar as atividades, considerando as especificidades daquele contexto (sem acesso à internet), pois é nele que o estágio iria ocorrer. Essa orientação do professor-formador de, ao invés de desistir da proposta do uso do *smartphone*, porque o contexto não é como fora idealizado pelos licenciandos, considerar suas especificidades para a realização do estágio se alinha ao que Kumaravadivelu (2001, 2003) e Leffa (2012) defendem acerca do desenvolvimento práticas sensíveis aos contextos de atuação.

Essa preocupação dos estagiários em encontrar um ‘modelo’ ou um ‘passo a passo’ relaciona-se com o mito da metodologia discutido por Pimenta e Lima (2017), em que os licenciandos esperam e solicitam formas de como fazer. Isso dialoga com uma concepção de formação docente como ‘modelo de ciência aplicada’ (WALLACE, 1991) e de estágio como ‘instrumentalização técnica’ (PIMENTA; LIMA, 2017).

No questionário inicial, as respostas das questões doze (que indaga a respeito das expectativas em relação ao estágio) e treze (que indaga se o fato de estarem no último estágio do curso faz com que eles se sintam preparados para incorporar as TDIC às práticas docentes), vão ao encontro de uma concepção mais inclinada à instrumentalização. L6 explica que não se sente preparada para usar as TDIC em suas aulas “por não saber muito sobre letramentos digitais” e que no estágio espera “aprender mais sobre essa área (letramento digital) e saber aplicar em sala de aula”. De forma semelhante, L5 acredita que “precisa estudar meios de uso do *smartphone* para aperfeiçoar”. A participante L1 entende que está preparada porque nos

---

<sup>56</sup> Um dos aplicativos que foi mais mencionado foi o duolingo (Duolingo é uma plataforma de ensino de idiomas que compreende um site, aplicativos para diversas plataformas e também um exame de proficiência digital: <https://pt.duolingo.com/>).

estágios supervisionados anteriores ela pôde “aprender teorias referentes ao letramento digital”. L4, por sua vez, se percebe “um pouco insegura em como fazer uso da tecnologia de modo atrativo para os alunos”.

Alguns desses fragmentos sugerem vinculação a uma epistemologia convencional e propositiva, distanciando-se de uma epistemologia digital, que valoriza a criatividade, a inovação, a distribuição e a quebra de hierarquias verticais, ao invés da busca de modelos e formas universais consideradas corretas e eficientes (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). Além disso, esses fragmentos revelam uma possível tentativa de encontrar um ‘saber como fazer’ para, então, aplicar em sala de aula. Isso exemplifica bem o que Wallace (1991) argumenta sobre o modelo de ciência aplicada, em que a formação e a atividade docente são entendidas em termos de aplicabilidade, sustentando a busca de teorias e técnicas, uma constante atualização, para que se possa pôr em prática na sala de aula. Todas essas características voltadas para a reprodução de modelo ou instrumentalização técnica, que sustentam a noção de tecnologia como ferramenta a ser aplicada no contexto de sala de aula, quase domesticando-a aos propósitos de uma educação conteudista e transmissora, filiam-se ao paradigma tradicional que, por sua vez, reflete modos de pensar, agir, ensinar e entender o que se considera conhecimento fundamentado em concepções modernas da realidade.

Contudo, há de se considerar que, em meio a essas noções e aspectos analisados que apontam para concepções convencionais de formação docente, voltada para reprodução, em que o professor seria um executor, pudemos perceber, naqueles momentos que poderiam ser classificados como “aquilo deu errado”, “aquilo fugiu do que fora esperado” ou “o momento que não saiu como planejado”, espécies de fissuras de agenciamento do professor. Fissura no sentido de algo que surge em meio a uma tentativa de estabelecimento de um planejamento rígido. São nessas fissuras (inevitáveis, imprevisíveis e incontroláveis) que podemos perceber a capacidade de agência do professor, por meio de suas “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2014), independentemente de o resultado final alinhar-se ou não a práticas convencionais, uma vez que *constrói* uma prática sensível contextualmente àquela situação, àquela fissura (CERTEAU, 2014; COPE; KALANTZIS, 2009; FREIRE, 2018; KUMARAVADIVELU, 2001).

### 3.2 Caminhos possíveis para práticas ressignificadas na sociedade digital

Nesta categoria, abordamos as práticas envolvendo o *smartphone* elaboradas e/ou realizadas pelas duplas de licenciandos L2/L6 e L3/L8, por considerarmos como sendo mais condizentes com os pressupostos dos letramentos digitais. Para isso, a análise tem como base planos de aula, capturas de tela de grupos no *WhatsApp*, bem como fragmentos do relato de experiência e da questão quatro do questionário final (cf. Apêndice B) que fazem referência ao *smartphone* e/ou ao(s) letramento(s) digital(ais).

A proposta elaborada por L2/L6 não foi executada por completo devido a imprevistos que ocorreram no dia em que haveria a aula da dupla. Com isso, as licenciandas L2 e L6 desenvolveram um período de regência de apenas uma aula, embora tenham elaborado o segundo plano de aula. Conforme esse plano e o relato de experiência, o *smartphone* seria mobilizado em uma atividade planejada para a segunda aula.

Segundo L2 e L6 expressam no relato de experiência, o plano da segunda aula “consistiu em dar continuidade à aula anterior em relação ao tema, que era preservação da natureza” (RED L2/L6, 2018, p. 9). Nessa segunda aula, seriam retomadas as discussões da primeira aula para, então, utilizar algumas propagandas do *Greenpeace*<sup>57</sup> (cf. Fig. 7), entregues de forma impressa, e a sala de vídeo da escola para exibição do videoclipe da música *Earth song*, de Michael Jackson. Essa atividade seria feita como forma de expandir as discussões e de fundamentar uma atividade, que consistia na escrita de previsões para o meio ambiente<sup>58</sup>, utilizando a estrutura do tempo verbal futuro simples em inglês.

---

<sup>57</sup> Inicialmente, estas propagandas estavam no plano da primeira aula, mas como não houve tempo suficiente para que elas fossem trabalhadas, foram utilizadas no plano da segunda aula.

<sup>58</sup> Na primeira aula foi trabalhado um texto intitulado “What will our climate look like in 2050? (Como será nosso clima em 2050?)” (cf. Anexo C).

**Figura 7** – Amostra das campanhas do *Greenpeace* utilizadas pela dupla L2/L6.



Fonte: Planos da primeira aula da dupla L2/L6.

As imagens da Fig. 7 seriam trabalhadas em leitura coletiva, organizada em grupos de alunos, seguida da socialização de tais leituras. Ademais, o clipe da música *Earth song* seria utilizado com algumas perguntas previamente elaboradas pelas estagiárias (cf. Excerto 6), presentes no plano da segunda aula.

#### **Excerto 6**

- 1) Quais fatos e acontecimentos da sociedade e da natureza são mencionados por Michael Jackson na letra da música *Earth Song*?
- 2) Os fatos e acontecimentos presentes na letra da música se referem ao mundo como um todo. Quais dessas realidades existem no Brasil?
- 3) Essas realidades da pergunta anterior existem no nosso país da mesma forma que em outros países do mundo? O que é diferente? O que é igual?
- 4) Que relação você pode fazer entre a música *Earth Song* de Michael Jackson e o texto da aula anterior “What will our climate look like in 2050?”

Entendemos que a atividade de leitura coletiva e o uso de textos multimodais (as propagandas expostas na Fig. 7 e o videoclipe da música *Earth song*) incitam a leitura enquanto construção e negociação de sentidos. Em comparação com o modo como o texto “*What will our climate look like in 2050?* (Como será nosso clima em 2050?)” foi abordado – eliminou-se

toda a linguagem multimodal do texto –, isso demonstra que nessa atividade as licenciandas levaram em consideração a multimodalidade. Porém, os textos multimodais utilizados exemplificam uma perspectiva mais estática e “canônica”, presente em livros didático, jornais, revistas, *outdoor* etc., não se assemelhando tanto com as práticas textuais digitais, marcadas pela fluidez, criatividade, colaboração *remix*, bricolagem e participação mais ativa e “autoral” do leitor. Contudo, esses textos, ainda que não se assemelhem às práticas digitais da web 2.0 e 3.0, mostram as “contaminações” digitais (BUZATO, 2007) nas práticas sociais de escrita contemporâneas, que poderiam, inclusive, ser discutidas na referida aula.

As perguntas do Excerto 6 não estão centradas na identificação de vocábulos aleatórios para preenchimento de lacunas ou tradução de trechos da música, mas promovem a leitura do videoclipe como um todo (letra da música, som e imagem), relacionando-o com a realidade do mundo contemporâneo e com um texto que fora trabalhado em aula anterior. Isso se relaciona ao que Morin (2003) e Larsen-Freeman (1997) discutem sobre o pensamento complexo, em que os saberes não precisam estar compartimentados e tratados de formas isoladas. Em adição, pode-se perceber que a natureza das atividades dialoga com o *ethos* das práticas sociais da sociedade digital em que se valoriza a colaboração, a distribuição e a negociação de sentidos na leitura coletiva (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, 2011), ao invés de práticas que busquem homogeneizar e transmitir um sentido único.

Após essas atividades, as estagiárias fariam uma exposição gramatical sobre o tempo verbal futuro simples para que, então, os alunos escrevessem previsões para o meio ambiente, utilizando o referido aspecto gramatical. Entendemos que isso seja uma maneira significativa de ensinar um tópico gramatical da língua inglesa, uma vez que está contextualizado em discussões de um tema presente no contexto social dos envolvidos. No entanto, refletindo sobre possibilidades de melhorar ainda mais a proposta, concluímos que, nessa atividade de escrita de previsões, os aspectos gramaticais poderiam ser discutidos após tentativas de escritas de previsões, ao invés de “impor” uma única estrutura, que, após exposição, deveria ser reproduzida.

Por fim, dando continuidade, de acordo com o plano da segunda aula, a dupla proporia aos alunos a realização de fotos, relacionadas ao tema discutido na aula, com seus *smartphones*

para que fossem postadas em suas respectivas redes sociais utilizando a *hashtag* #3MBProject<sup>59</sup>. A respeito desta proposta, L2 e L6 explicam que

#### **Excerto 7**

em relação à ferramenta digital, que nesse caso nos foi proposto ser o *smartphone*, infelizmente não pudemos explorá-lo. Na verdade, o uso de *smartphone* na sala de aula era proibido na escola, durante as aulas. Desta forma, pensamos em um uso deste em situações extraclasse, com o uso da *hashtag* #3MBPROJECT, de forma que parecesse interessante para os alunos. Ao término do período de regência, a professora nos procurou e pediu autorização nossa para utilizar a *hashtag* que sugerimos. (RED L2/L6, 2018, p. 12).

Como podemos observar no Excerto 7, embora as licenciandas L2 e L6 façam referência ao *smartphone* como ferramenta, a proposta da atividade se aproxima mais da concepção de tecnologia como objeto sociocultural (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012; RIBEIRO, 2014). Isso porque a noção de objeto sociocultural permite que se pratique a tecnologia como espaço para negociação e não como recurso para a realização, de forma mais tecnológica, de uma prática tradicional. Tal noção fica evidente pela proposta de uso do *smartphone*: realização de fotografias e subsequente postagem nas redes sociais com uso de uma *hashtag*, conciliando, assim, práticas sociais que ocorrem fora da escola com propósitos educacionais, de forma integrada às demais atividades do plano de aula.

Com isso, a atividade poderia abordar o tema discutido a partir dos pontos de vista de cada aluno, ampliando e problematizando a temática da preservação do meio ambiente. Dialogando com as práticas características da sociedade digital, a atividade não foca no domínio de habilidades previamente determinadas ou entende o *smartphone* como suporte para práticas tradicionais, ressaltando os usos e sentidos que os sujeitos dão às tecnologias (BARTON; LEE, 2015; FANTIN; RIVOLTELLA, 2012; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; LÉVY, 1999).

Ao refletir de forma mais detalhada acerca da proposta de atividade envolvendo a postagem de fotografias com a *hashtag* sugerida, entendemos que essa proposta poderia considerar também a escrita de legendas em inglês, expressando previsões positivas ou negativas a partir das fotografias realizadas. Com a adoção desse procedimento, as postagens poderiam ser discutidas em aula posterior, trabalhando as diferentes interpretações possíveis

---

<sup>59</sup> O número “3” faz referência ao 3.º ano do Ensino Médio e as letras “MB” ao nome da escola onde estagiaram.

para as postagens, considerando a relação entre a linguagem multimodal da fotografia e a legenda escrita, dando a atividade um caráter mais acentuado de parte integrante de um planejamento maior.

Mudando de exemplo, mas dialogando, de forma semelhante, com os pressupostos dos letramentos digitais, as licenciandas L3 e L8, com o tema geral ‘intolerância religiosa’, decidiram criar um grupo para toda a turma no *WhatsApp*<sup>60</sup>, pois

### Excerto 8

o estagiário do orientador de estágio Walter Vieira surgiu com ideias que foram indispensáveis para trabalharmos letramento digital no ensino de inglês. Uma das ideias foi utilizar o *smartphone* como parte integrante desse aprendizado. Dessa maneira, uma das nossas propostas foi criar um grupo no aplicativo *WhatsApp*, já que era a única forma de utilizar a tecnologia fora da escola, tendo em vista que o espaço escolar não possuía acesso à internet. O nosso objetivo com o grupo do *WhatsApp* era compartilhar material e opiniões acerca do tema trabalhado com a turma em sala. (RED L3/L8, 2018, p. 3).

Conforme Excerto 8, a proposta da dupla de criar um grupo no *WhatsApp* foi um meio encontrado de utilizar o *smartphone*, considerando a especificidade daquele contexto – não havia acesso à internet. No entanto, o *WhatsApp* foi entendido como a “única forma de utilizar a tecnologia fora da escola”, demonstrando as limitações dos licenciandos e nossa (por não termos questionado, incitando uma possível ampliação de perspectiva) quanto às possibilidades outras de uso de uma tecnologia na sala de aula, mesmo quando se trata de um *smartphone*, algo tão próximo das nossas práticas do cotidiano<sup>61</sup>. Essa limitação salienta a necessidade de um trabalho contínuo de *formação*, tendo em vista que a mera presença e inserção das TDIC no contexto escolar não significa que o professor conseguirá facilmente promover inovações educacionais (cf. MATTOS, 2015b; MORAN, 2000; NASCIMENTO, 2014a; PISCHETOLA, 2016).

A dupla criou um único grupo para a turma que “serviu para a continuação da discussão [...] iniciada na sala, porém resolvemos utilizá-lo também para obter material da próxima aula<sup>62</sup>” (RED L3/L8, 2018, p. 9). Isso demonstra uma tentativa de planejamento de aula sensível ao

<sup>60</sup> Todos os alunos desta turma utilizavam o aplicativo.

<sup>61</sup> Essa discussão será retomada na seção “3.3 Passos percorridos pelos estagiários: entre incertezas, dificuldades e superações”, com base no Excerto 13.

<sup>62</sup> Além de continuar a discussão iniciada na sala de aula, a dupla L3/L8 tinha o intuito de, a partir das postagens dos alunos, elaborar a aula seguinte, utilizando os possíveis materiais e exemplos abordados/postados no grupo do *WhatsApp*.

contexto de atuação, não só às especificidades recursais, mas também no que diz respeito aos interesses dos alunos, alinhando-se às discussões de Kumaravadivelu (2001, 2003) e de Leffa (2012) sobre o “empoderamento” do professor, que o desloca da posição de mero implementador de propostas elaboradas por especialistas, bem como às considerações de Certeau (2014) a respeito das “maneiras de fazer” do cotidiano.

Um exemplo das discussões empreendidas no grupo do *WhatsApp* criado por L3 e L8 foi o momento em que um dos alunos da dupla fez a seguinte postagem, expressa na Fig. 8.

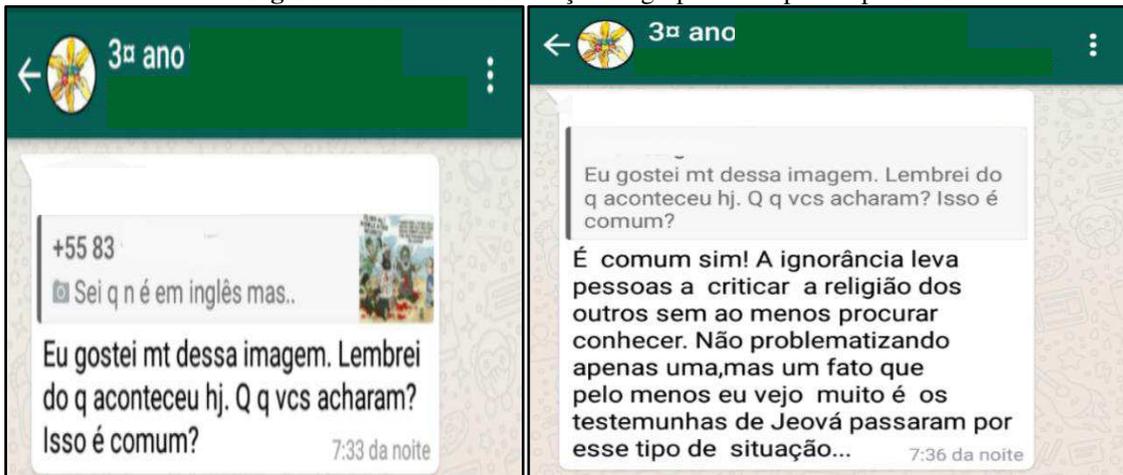
**Figura 8** – Postagem do aluno chamado de “ateu nojento”.



Fonte: Captura de tela do grupo criado pela dupla L3/L8.

O aluno que fez essa postagem havia dito ser ateu e fora chamado de “ateu nojento” por alguns colegas durante a primeira aula ministrada pela dupla L3/L8. Esse ocorrido contribuiu para confirmação da importância do tema escolhido para o período de regência das aulas. Em resposta à postagem, uma das estagiárias fez um comentário instigando os alunos a interagirem (cf. Fig. 9). Em seguida, uma aluna, que não participou da aula devido à timidez, interagiu no grupo, a exemplo do que ela comentou na Fig. 9.

**Figura 9** – Amostra da interação no grupo criado pela dupla L3/L8.



Fonte: Captura de tela do grupo criado pela dupla L3/L8.

Em comentário subsequente aos expostos na Fig. 9, a aluna explica que as irmãs são criticadas porque são testemunhas de Jeová<sup>63</sup>, mostrando o quão presente a intolerância religiosa está em seu cotidiano. Além disso, durante o período de regência da dupla L3/L8, algumas reportagens a respeito do tema estavam sendo exibidas na rede de televisão local da Paraíba<sup>64</sup>, destacando a importância do respeito às diferentes religiões. Essas reportagens tratavam da comemoração de dez anos de um terreiro de candomblé em Campina Grande e a presença de ciganas no centro da cidade naquela época do ano.

O uso do *smartphone* para a criação do grupo no *WhatsApp* foi avaliado de forma positiva pelas licenciandas, como podemos observar no Excerto 9.

#### **Excerto 9**

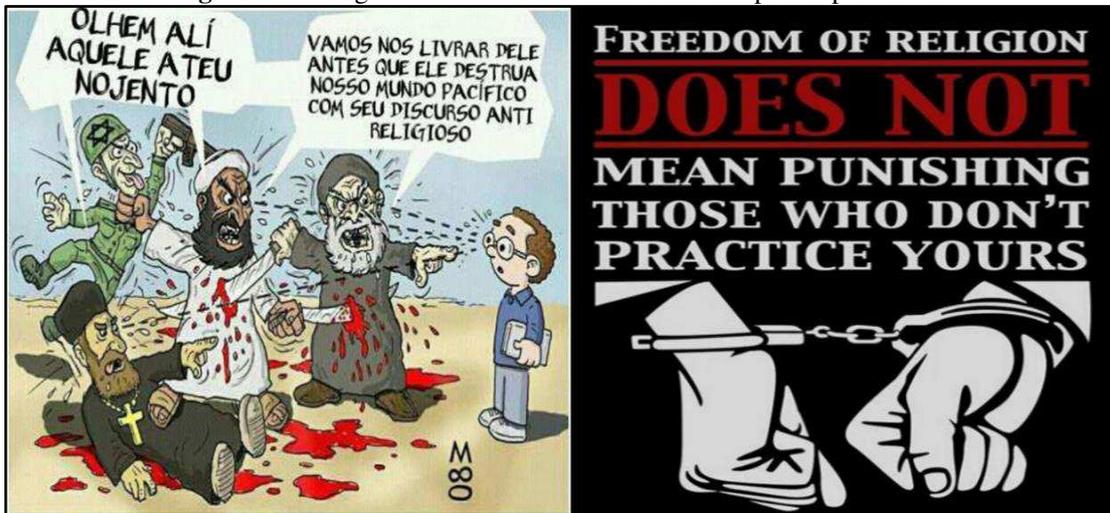
A participação dos estudantes [do 3.º do Ensino Médio] na construção do material para a nossa segunda aula através do *WhatsApp* foi bem produtiva, pois a partir das discussões, percebemos as opiniões dos estudantes acerca do tema. Eles eram livres para se expor. Nas discussões feitas no grupo, notamos um envolvimento maior por parte dos alunos, inclusive, alguns que mal falavam na aula, expuseram suas opiniões e enviaram um bom material para que pudessemos trabalhar na aula seguinte. (RED L3/L8, 2018, p. 10).

<sup>63</sup> Testemunhas de Jeová é uma organização religiosa, presente em mais de 230 países, que acredita reestabelecer o Cristianismo praticado no primeiro século. (Fonte: <https://www.jw.org/pt/testemunhas-de-jeova>). Acesso em: 01 jun. 2019.

<sup>64</sup> A dupla pensou em discutir as reportagens em aula posterior, porém, devido à incompatibilidade de calendários e imprevistos que ocorreram, o período de regência ficou reduzido a apenas uma aula.

Para a segunda aula, as licenciandas selecionaram duas imagens postadas pelos alunos no grupo do *WhatsApp*, como podemos ver na Fig. 10, para elaboração de uma atividade.

Figura 10 – Imagem utilizada na atividade elaborada pela dupla L3/L8.



Fonte: Plano da segunda aula da dupla L3/L8.

Com intuito de incitar a leitura dessas imagens, a dupla elaborou as seguintes perguntas, conforme estão expressas no plano de aula, que deveriam ser respondidas em grupos: a) Como você descreve as imagens? Você entendeu as mensagens?; b) Você consegue associar a primeira imagem a(s) alguma(s) religião(es)? Qual(is)?; c) Como você interpreta a primeira imagem?; d) Qual a mensagem da segunda imagem? Qual sua opinião sobre ela?; e e) Qual relação entre as imagens? (cf. Anexo C)

Tais questões demonstram a concepção de leitura enquanto construção de sentidos, uma vez que abre espaço para significar e não buscar sentidos corretos e preestabelecidos, relacionando toda a linguagem multimodal com o contexto social em que vivemos e com as discussões da aula anterior e do grupo do *WhatsApp*. Os pressupostos da criatividade, da colaboração e da distribuição (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) estão presentes nas discussões que antecederam essa atividade e na própria construção da atividade – o material foi elaborado a partir das postagens dos alunos. Portanto, relacionam-se com a perspectiva dos letramentos digitais, uma vez que, como explicam Lankshear e Knobel (2008), Lins e Souza (2016) e Fantin e Rivoltella (2012), o foco está na noção de prática social, em que há espaço para engajamento na construção e negociação de sentidos.

A natureza de reconstrução e de bricolagem própria da era digital está bem presente e valorizada (COPE; KALANTZIS, 2009; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). Isso porque os

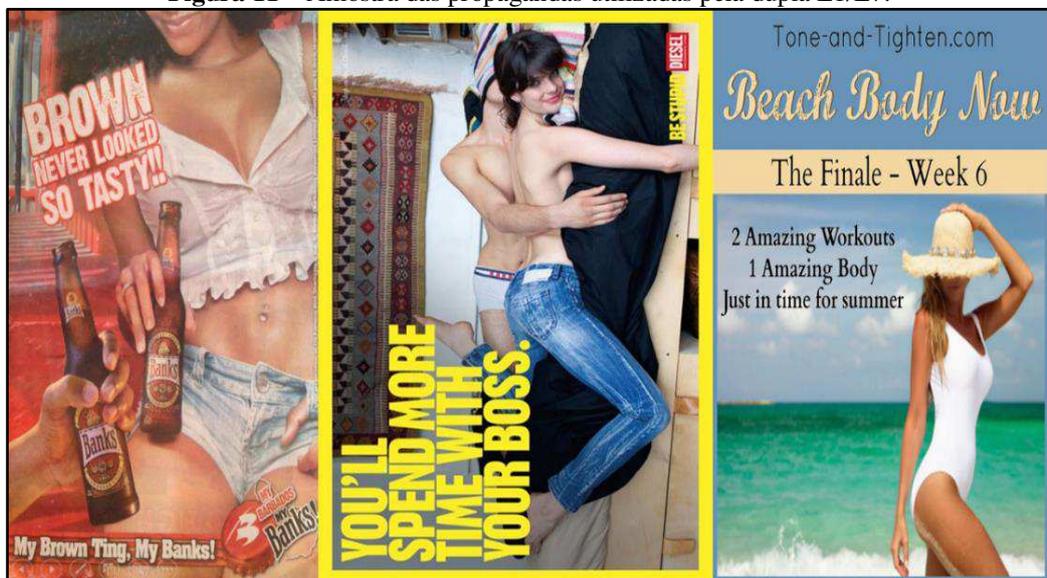
alunos pesquisaram na internet, recortaram as tirinhas e postaram no grupo que, por sua vez, foram reutilizadas, recortadas e coladas, uma ao lado da outra, de forma a possibilitar a construção e a negociação de sentidos outros em uma atividade que seria entregue de forma impressa. Esse tipo de prática, denominada por Araújo (2016) Lankshear e Knobel (2011) de *remix* e *mashup*, relaciona-se ao que Kalantzis e Cope (2009) e o *New London Group* (1996) nomeiam de *design*, processo de criação e recontextualização a partir de algo já existente e ao que Certeau (2014) denomina de bricolagem e de “maneira de fazer” do cotidiano.

Tal modo de agir remete à mentalidade ‘ciberespaço-pós-industrial’, com base na *web 2.0*, em que os usuários/alunos não apenas consomem, mas também produzem. Essas características relacionam-se com o paradigma complexo, também presentes em outras atividades realizadas pelos licenciandos.

Os licenciandos, de forma geral, mobilizaram, em algum momento da regência, atividades de leitura focalizando a construção e a negociação de sentidos entre os alunos e não a busca de um sentido único e correto.

A dupla L1/L7 propôs a leitura de propagandas (cf. Fig. 11) como forma de problematizar a temática ‘violência contra a mulher’.

**Figura 11** – Amostra das propagandas utilizadas pela dupla L1/L7.

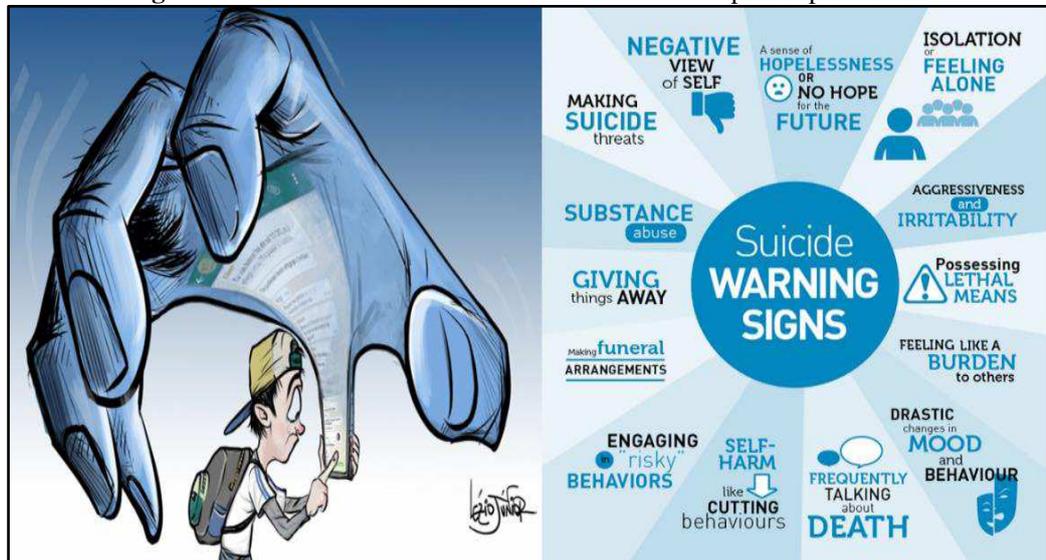


Fonte: Planos de aula da dupla L1/L7.

A dupla L4/L10, que abordou a temática “Comportamentos sociais invasivos”, também utilizou alguns textos multimodais (cf. Fig. 12) para leitura em grupos e que serviriam de base para a escrita de um pequeno manual, em inglês, de como lidar com *cyberbullying*, bem como

para a produção de um texto em português a respeito dos sinais de alerta e prevenção ao suicídio.

**Figura 12** – Amostra dos textos multimodais utilizados pela dupla L4/L10



Fonte: Planos de aula da dupla L4/L10.

As amostras exibidas nas Fig. 11 e Fig. 12 exemplificam os textos utilizados nas atividades em que a leitura e a escrita não ficam focadas na decodificação, na busca da homogeneização de sentido, na tradução descontextualizada ou na reprodução de estruturas gramaticais, mas na discussão, no debate e na negociação para a construção de sentidos entre os envolvidos (estagiários e alunos do 3.º ano do Ensino Médio).

Conforme explicamos anteriormente, após realização do período de regência das aulas, foi aplicado um questionário final. Retomando tal questionário, mais especificamente a questão quatro, foi perguntado se os licenciandos entendiam que suas respectivas práticas no campo de estágio dialogavam, de alguma maneira, com a perspectiva teórica dos letramentos digitais e as respostas foram:

**Excerto 10:**

**L1:** Sim. Mesmo não sendo possível ter levado uma prática do letramento digital para os alunos, os momentos de conversa e suporte do professor da disciplina e do estagiário docente pelo recurso do *WhatsApp* foi em si uma prática de letramento digital [...].

**L2:** Não, pois o tempo não nos permitiu inserir os alunos na comunidade digital como havíamos planejado.

**L3:** Eu acredito que sim, pois se um dos objetivos dos letramentos é utilizar de forma consciente as ferramentas tecnológicas [...].

**L4:** Acredito que sim, pois buscamos tratar de temas que incitassem a reflexão crítica dos estudantes, alinhada à realidade digital (charges, uso de smartphone, computador, textos da Internet, etc).

**L5:** sim

**L6:** Pela proposta que tínhamos das aulas sim, pois queríamos adotar uma hashtag para a turma, a fim de que eles compartilhassem de uma mesma ferramenta de busca nas redes sociais [...].

**L7:** No meu período de regência anterior conseguimos trabalhar com a tecnologia, criamos um grupo no *WhatsApp* para que os alunos se comunicassem em língua inglesa, tirassem dúvidas etc. Dessa forma foi possível trabalhar a perspectiva do letramento digital.

**L8:** Acredito que sim. Pois, quando podíamos fazíamos uso de tecnologia para envolver os alunos nas discussões em sala.

**L9:** Sim. Pois tínhamos como objetivo geral fazer uso do celular [...].

**L10:** Sim, pois utilizamos a tecnologia do *smartphone* e do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* para conduzir uma parte de nossas atividades.

Nas respostas do Excerto 10, pode-se perceber uma forte presença da relação entre a prática estar fundamentada na perspectiva dos letramentos digitais, referida pelos licenciandos no singular, com a presença da tecnologia proposta, o *smartphone*, em tais práticas. Apenas L4 entendeu que suas práticas, por envolver aspectos do mundo digital, entre eles o uso do *smartphone*, de charges e de textos da internet demonstra estar fundamentada na perspectiva teórica mencionada. O restante refere-se apenas à presença do *smartphone* nas atividades ou no planejamento como princípio legitimador de uma prática a ser considerada, ou não, como fundamentada na perspectiva dos letramentos digitais.

Características como a colaboração, a descentralização, a criatividade, a construção, a negociação, a valorização da linguagem multimodal e a utilização de textos retirados da internet, de videoclipe e da sala de vídeos que fundamentaram as práticas analisadas nesta subseção não foram consideradas, pelos próprios licenciandos, como relacionados aos letramentos digitais. Isso demonstra a predominância de uma concepção de letramento digital no singular, focada apenas na inserção da tecnologia digital. Esse foco na mera inserção das TDIC reflete a noção de “impacto”, criticada por Buzato (2006) e por Lévy (1999), que consiste na ideia de que a mera presença da tecnologia em uma atividade trouxesse inovações pedagógicas.

Como explica Lopes (2013), a construção de conhecimento de modo colaborativo e distribuído dialoga com as práticas e epistemologias digitais, visto que o foco não são as TDIC ou suas propriedades, mas os usos e sentidos que a elas são dados (BARTON; LEE, 2015; BUZATO, 2006). Relacionando-se com esses argumentos, as práticas analisadas nesta

categoria nos remetem aos pressupostos de um paradigma complexo, em que os conhecimentos, os sentidos não são reduzidos, homogeneizados, descontextualizados e compartimentados para, então, serem transmitidos aos alunos, que, por sua vez, como em uma lógica mercadológica, “consumiriam” e reproduziriam tais saberes (FREIRE, 2018; MORIN, 2003; LARSEN-FREEMAN, 1997; LOPES, 2013). Com isso, percebe-se a valorização da relação global e local, considerando pressupostos como o da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade ao validar a sala de aula como espaço para a construção e a negociação de sentidos (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003; MORIN, 2003; SANTOS, 2004).

Ao distanciar-se da noção de sala de aula como espaço de transmissão – o que não significa uma total eliminação de tal noção –, os licenciandos sugerem que a concepção de estágio e de formação docente subjacente às práticas realizadas relaciona-se com uma perspectiva que defende o desenvolvimento de práticas sensíveis ao contexto de atuação (BRITZMAN, 2003; KUMARAVADIVELU, 2001; 2003; LOPES, 2013). Com isso, desconstrói-se a noção de professor como mero executor dos saberes produzidos pelos especialistas e de aluno como reproduzidor dos saberes executados e transmitidos pelo professor, criticada por Freire (2018), Giroux (1985, 2003), Leffa (2012), Souza e Santos (2019) dentre outros.

Tal noção pode ser percebida pela própria proposta de elaboração das aulas da regência com base em algo percebido durante o período de observação (cf. Capítulo metodológico desta dissertação) ou com base em algum tema de relevância social, em que o componente curricular e os conteúdos a ele referentes sejam entendidos como meio para trabalhar questões mais educacionais e formativas para o aprendiz (ARAÚJO, 2000; BRASIL, 2006). Assim, o componente curricular não fica isoladamente centrado em saberes nele compartimentados, promovendo uma relação entre o local e o global (MORIN, 2003).

Desse modo, as noções de estágio como pesquisa e de componente curricular como meio dialogam com a necessidade de inserir a escola na esfera política, como defende Giroux (1985). Para esse autor, o foco na transmissão e a suposta noção de escola como neutra buscam despolitizar a educação. Relacionando-se com o argumento defendido por Giroux (1985), vejamos alguns exemplos de objetivos gerais das aulas de algumas duplas de licenciandos:

### Excerto 11

L1/L7: “Como professoras em formação, ao refletirmos acerca do ensino de língua inglesa sob o viés do letramento crítico, percebemos a importância de se discutir o tema violência contra a mulher, sendo que, muitas das vezes, ele acaba sendo atrelado apenas à violência de natureza física, esquecendo que existem outros tipos que agridem a mulher de forma simbólica, psicológica e sexual”. (RED L1/L17, 2018, p. 5).

L4/L10: “trabalhar, durante as aulas de inglês, temas voltados ao comportamento social invasivo, almejando um trabalho de conscientização com os jovens, para que os mesmos olhassem para práticas de *bullying*, *cyberbullying*, suicídio e *fake news* com outros olhos, evitando-as”. (RED L4/L10, 2018, p. 3).

L5/L9: “promover a reflexão dos alunos a partir dos seguintes temas: a) Curiosidades sobre faculdade e b) Profissões”. (RED L5/L9, 2018, p. 3).

Esses três exemplos de objetivos gerais, que fundamentaram as aulas do período de regência, ilustram a noção de estágio como pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2017), tendo em vista que foram desenvolvidos a partir de algo observado no campo de estágio: a dupla L1/L7 escolheu a temática a partir de um comentário machista que um aluno fez para a professora, quando esta pediu silêncio, salientando que voz de homem faz mais barulho; a dupla L4/L10 escolheu o tema como forma de ampliar suas perspectivas, experienciando algo que, a princípio, parecia impossível, tendo em vista que L4 achava que não conseguiria trabalhar a temática relacionada ao *bullying*, pois já havia sido vítima desse tipo de prática; e a dupla L5/L9, que mudou a proposta inicial de trabalhar com *bullying* devido ao interesse sobre a universidade que os alunos do Ensino Médio demonstraram durante o período de observação das aulas.

Esse tipo de formação docente, em que o estágio é entendido como espaço de pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2017), com práticas desenvolvidas de modo sensível ao contexto de atuação e aos que neles estão envolvidos (BRITZMAN, 2003), tem relação com a quebra da dicotomia entre especialistas/teóricos e professores (CERTEAU, 2014; KUMARAVADIVELU, 2001; LEFFA, 2012; LOPES, 2013). É possível perceber que, ao invés de uma noção de transmissão, a concepção de *design* (COPE; KALANTZIS, 2009) pode ser associada às práticas analisadas. Com isso, o estagiário assumiu uma postura de construtor, analisando os *available designs* – contexto de atuação, aulas observadas, textos, imagens, tirinhas, propagandas e vídeos retirados na internet, discussões teóricas –, que passam por um processo de *designing* – discussões e planejamento das aulas –, resultando no *redesigned* – planos de aula e atividades elaboradas, que, por serem novos *available designs*, estão sujeitos a um novo processo de *designing*, inclusive durante sua execução na sala de aula.

Essa postura de construtor, possibilitada pela noção de construção ativa propiciada pelo *design*, dialoga com o ‘empoderamento’ do professor defendido pelo pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003). Alinhando-nos às discussões de Leffa (2012), pudemos perceber que os estagiários engajados nessa perspectiva valorizam a participação dos alunos também enquanto construtores de sentidos. Isso, além de demonstrar os pressupostos do paradigma complexo, que por sua vez refletem os princípios da pós-modernidade, dialoga com as práticas de uma mentalidade ciberespaço-pós-industrial, em que a construção coletiva, criativa e colaborativa, envolvendo o *remix*, o *mashup*, o *design*, relacionam-se com as práticas características de uma sociedade digital (ARAÚJO, 2016; COPE; KALANTZIS, 2009; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, 2011).

### **3.3 Passos percorridos pelos estagiários: entre incertezas, dificuldades e superações**

Devido à proposta de uso do *smartphone* nas aulas de língua inglesa do estágio supervisionado do 3.º ano do Ensino Médio, os licenciandos se viram desafiados a lidar de forma mais explícita, em alguns momentos, com a possibilidade do incerto, do inesperado e do novo, independente do planejamento realizado. Nesta categoria, abordamos notas de campo e fragmentos dos relatos de experiência, da questão treze do questionário inicial e das questões dois, cinco e sete do questionário final que, na nossa leitura, flagram esses momentos. De forma geral, percebe-se uma insegurança inicial sobre a proposta planejada que, após realização no período de regência das aulas, é avaliada positivamente quando se aproxima ou negativamente quando se distancia do que fora planejado.

No relato de experiência, L3 e L8 explicam que, com a proposta de uso do *smartphone*, sentiram-se inseguras:

#### **Excerto 12**

A proposta do estudante de mestrado, de trabalharmos em nossas aulas com o *smartphone* na vertente do letramento digital foi *um dos desafios mais difíceis pelo qual passamos*. Especialmente, pelo fato de serem aulas de inglês, pois *acreditávamos que o smartphone acabaria se tornando uma distração* para aqueles estudantes que não simpatizam com a língua estrangeira. (RED L3/L8, 2018, p. 7, grifo nosso).

Dando continuidade, as estagiárias explicam que, diante das dificuldades existentes no campo de estágio em que iriam atuar, como a falta de internet, o uso do aplicativo *WhatsApp* foi uma alternativa que encontraram. Referir-se ao *smartphone* como algo que pode se tornar uma distração para os alunos (cf. Excerto 12) é algo mencionado em Mattos (2015b) e em Modolo e Grillo (2014), podendo ser ilustrado pela Fig. 13, representando uma ameaça que contesta e/ou compete pelo suposto “controle” do professor sobre os alunos.

**Figura 13** – Representação do *smartphone* como “distração”.



Fonte: <http://tiny.cc/nqol6y>

Mesmo tendo encontrado uma forma de utilizar o *smartphone* e elaborado o plano de aula, a dupla ainda estava insegura: “Sendo assim, já tínhamos o tema e uma base de como usar essa ferramenta tecnológica nas aulas, a única dúvida era se daria certo” (RED L3/L8, 2018, p. 8). O receio inicial sobre o quê e como fazer fora substituído pela insegurança frente à possibilidade de não domínio e controle sobre os alunos durante a realização da proposta, isto é, o receio de que no *WhatsApp* os alunos “soltem-se” do controle (ilusório) que se imagina ter sobre eles na sala de aula, como pode ser representado pela Fig. 14

**Figura 14** – Ilustração da possível (assustadora) liberdade dos alunos no *WhatsApp*.



Fonte: <https://www.pinclipart.com/maxpin/bJhixx/>.

Conforme explicam no relato de experiência, a dupla L3/L8 temia que os alunos desviassem do foco do grupo:

### **Excerto 13**

[...] uma das nossas propostas foi criar um grupo no aplicativo *WhatsApp*, já que era a única forma de utilizar a tecnologia fora da escola, tendo em vista que o espaço escolar não possuía acesso à internet. [...] *O nosso maior medo era que com a criação do grupo no WhatsApp, os alunos desviassem o foco do nosso objetivo, mas o que aconteceu foi uma aceitação enorme por parte deles.* (RED L3/L8, 2018, p. 3, grifo nosso).

Como podemos observar, L3 e L8 explicam, no Excerto 12, que a proposta do uso do *smartphone* foi “um dos desafios mais difíceis”. Ao explicarem o porquê de ter sido tão difícil, argumentam que a tecnologia poderia causar distração e, de forma mais explícita, no Excerto 13, afirmam temer que, com a criação do grupo no *WhatsApp* “os alunos desviassem o foco”, utilizando o vocábulo “medo” para se referir a essa preocupação.

As tecnologias digitais parecem questionar concepções que dão origem à identidade docente, questionando o suposto poder e controle que o professor teria sobre os alunos. Como exemplo, as estagiárias L3 e L8, ao planejarem a proposta de criação do grupo no *WhatsApp*, sentem-se inseguras, pois percebem que não teriam como controlar todas as ações que os alunos do Ensino Médio pudessem vir a fazer com o *smartphone*, abrindo espaço para práticas outras sem que elas ao menos percebessem.

Essa origem, no caso dos Excertos 12 e 13, diz respeito ao mito de que tudo depende do professor, cabendo-lhe manter os alunos sob controle, uma vez que isto seria um pré-requisito para que houvesse aprendizagem, de acordo com um dos mitos culturais (BRITZMAN, 2003). Isso pode gerar angústia<sup>65</sup> (CORACINI, 2007), uma vez que a dupla L3/L8 parece buscar desenvolver propostas que dialogam com a natureza das práticas realizadas na sociedade digital ao mesmo tempo em que “coloca em risco” um dos pilares (o controle) que serve de referência na construção da identidade docente amplamente naturalizada e normatizada (BRITZMAN, 2003; WOODWARD, 2014).

No entanto, esquecem-se de que este controle, mesmo quando não há o uso de tecnologias digitais em sala de aula, é quase utópico. Porém, a possibilidade (potencializada) dessa perda do controle causa receio naquele que assume a identidade de professor. Isso porque, embora não seja listado de forma explícita o que se espera de um professor, tem-se construído, ao longo da história, características que são compartilhadas, valorizadas e assumidas, logo cobradas, pela sociedade, pelos alunos, pelos pais e pelos professores já em exercício que o recém-formado possui (BRITZMAN, 2003; PIMENTA, 1997; WOODWARD, 2014).

Contudo, L3 e L8 avaliam de forma positiva a experiência realizada. Para a dupla, a participação dos alunos no *WhatsApp* foi produtiva, pois notaram

#### **Excerto 14**

um envolvimento maior por parte dos alunos, inclusive, alguns que mal falavam na aula [...], a criação do grupo nos forneceu material para refletirmos e para pensarmos em soluções ou estratégias que, de alguma maneira, possa contribuir na melhoria de nossas práticas. (RED L3/L8, 2018, p.10).

Essa avaliação positiva, de superação das dificuldades com as quais se depararam, demonstra mais um exemplo ilustrativo da noção de estágio como pesquisa, principalmente quando a dupla explica que a experiência serviu para reflexão de como desenvolver estratégias que possam melhorar as práticas docentes. Isso reflete uma concepção de sala de aula como espaço de pesquisa, em que os próprios obstáculos encontrados podem se tornar recursos produtivos para construção de práticas sensíveis às especificidades contextuais (CERTEAU,

---

<sup>65</sup> Conforme explicado no Capítulo de fundamentação teórica, mais especificamente na seção “1.3 Identidade e formação de professores”, Coracini (2007) argumenta que com a naturalização das TDIC como base para um bom desempenho pedagógico, instaura-se uma situação de conflito, em que o professor tem, ao mesmo tempo, o desejo de dominar as tecnologias digitais e a angústia diante das dificuldades.

2014; KUMARAVADIVELU, 2001, 2003; PIMENTA; LIMA, 2017). Tal postura relaciona-se com o desenvolvimento de uma identidade profissional aberta ao novo e ao incerto, como defende Gimenez (2011).

No entanto, também podemos considerar que outro fator contribuiu para que a dupla tenha avaliado positivamente o uso que fizeram do *smartphone*. O receio da dupla L3/L8 acerca de a tecnologia se tornar fonte de distração (cf. Excerto 12) ou que os alunos desviassem do seu objetivo (cf. Excerto 13) não aconteceu. Diante do não cumprimento dessa expectativa negativa, talvez, as licenciandas podem ter interpretado que mantiveram o controle sobre os alunos e, portanto, possuem as características básicas para *ser professor* (cf. BRITZMAN, 2003).

Por fim, ao fazer uma reflexão final no relato de experiência a respeito do uso das TDIC nas escolas e da pressão que os professores, em geral, sentem para “tecnologizar” a aprendizagem, a dupla L3/L18 explica que

#### **Excerto 15**

quando se pede que exista um ensino voltado para os letramentos, é necessário compreender que *os profissionais muitas vezes não estão preparados para lidar com os avanços da tecnologia*. Portanto, *é preciso que exista uma capacitação profissional* desses professores, o que também é deixado de lado no contexto brasileiro atual. (RED L3/L8, 2018, p. 11, grifo nosso).

A crítica empreendida no Excerto 15 relaciona-se com a crítica desta dissertação, ao sugerir que não é a mera presença e inserção das TDIC no contexto escolar que resultará em melhoras educacionais. Percebe-se também que a dupla, mesmo não utilizando os termos/conceitos que trazemos, questiona a ideia de nativo digital (PRENSKY, 2001), uma vez que esses licenciandos, com base no período de tempo que Prensky (2001) utiliza para classificar alguém como nativo digital ou imigrante digital, são nativos e fazem esse tipo de crítica, ressaltando que “os profissionais muitas vezes não estão preparados para lidar com os avanços da tecnologia” (cf. Excerto 15). Logo, essa expectativa que temos de que os professores mais jovens, por serem “nativos digitais”, possam melhor desenvolver práticas que envolvam tecnologias parece não se sustentar (PISCHETOLA, 2016), embora constitua uma característica que se espera ser assumida por aqueles posicionados na identidade de professor.

Outro exemplo que demonstra essa fragilidade da noção de “nativos digitais” pode ser observado no Excerto 13, apresentado anteriormente. O fato de L3 e L8 entenderem o

*WhatsApp* como a única alternativa de utilização do *smartphone* demonstra uma limitação sobre como utilizar a tecnologia, conforme mencionado na categoria anterior. No entanto, isso salienta que, embora os licenciandos e o estagiário docente pudessem ser classificados como “nativos digitais”, encontram dificuldades e limitações acerca de possibilidades de como utilizar o *smartphone* na sala de aula. Essa dificuldade dialoga com a crítica que Pischetola (2016, p. 44) faz à noção de nativo digital: é preciso superar a ideia de que “exista um ‘antes’ e um ‘depois’ das mídias digitais e de que haja uma geração que entende a época atual porque já nasceu com elas”.

Um comentário que se alinha à discussão a respeito do Excerto 13 e do Excerto 15 foi feito por L1 na questão treze do questionário inicial, antes mesmo do início dos trabalhos no campo de estágio. Ao ser questionada sobre se sentir preparada para incorporar as novas tecnologias em sua prática docente, tendo em vista que estava cursando o último estágio supervisionado do curso, L1 explica que se sente “um pouco, mesmo estando inserida no contexto (era digital) ainda me vejo um pouco insegura em como fazer uso da tecnologia [...]”. A licencianda afirma estar pouco preparada, mesmo podendo ser classificada como nativa digital (PISCHETOLA, 2016; PRENSKY, 2001). O uso da conjunção “mesmo” parece demonstrar, para além da relação entre orações, mais que uma ideia contrária, uma autopercepção que se mostra contrária ao que seria esperado da licencianda, ao assumir a posição de professora no século XXI. Ao complementar expressando que “ainda me vejo um pouco insegura”, nos parece que ela assumiu como “natural” essa expectativa, que ainda não alcançou, mas parece almejá-la.

Essas expectativas naturalizadas e que constituem a identidade docente também podem causar angústia no profissional (em formação), tanto em forma de medo de não estar preparado ou de que algo possa impossibilitar que se assuma a identidade normatizada/fixada, como em forma de frustração por não ter atendido tudo que seria preciso para *ser professor* (BRITZMAN, 2003; CORACINI, 2007). Isso se relaciona com o que Silva (2014) argumenta acerca da normalização e fixação de determinada identidade, tornando-se o parâmetro a partir do qual identidades que difiram são avaliadas de forma negativa.

Vejamos alguns exemplos de autoavaliação negativa que alguns licenciandos fizeram acerca da tentativa de usos do *smartphone* em suas respectivas práticas no campo de estágio na questão dois do questionário final. A dupla L5/L9, embora fazendo avaliação positiva da experiência no campo de estágio, “gostamos muito do desenvolvimento das atividades, da

turma participativa e das discussões” (RED, L5/L9, 2018, p. 10), o mesmo não ocorre ao tratar especificamente sobre o uso do *smartphone*.

Na questão dois do questionário final, que pede para o licenciando avaliar o uso do *smartphone* que fora feito no período de regência das aulas, L9 explica que “Não ficamos<sup>66</sup> satisfeitos com a abordagem que utilizamos. Foi perceptível que não alcançamos nossos objetivos devido à forma que manuseamos o sistema tecnológico [...]”. A questão cinco do mesmo questionário pergunta se há algo que o licenciando faria diferente e L9, ao responder, afirma que mudaria “a maneira que optamos em inserir o uso do celular em sala de aula. Apesar de ser uma ferramenta próxima no dia a dia, não é tão simples aplicar a mesma dentro do contexto de ensino”. Essa afirmação de L9 contesta a noção de nativo digital (PRENSKY, 2001), uma vez que o licenciando seria considerado nativo digital, estava em um contexto de Ensino Médio em que os alunos também são nativos digitais, e teve dificuldade em utilizar o *smartphone* nas suas aulas. Essa dificuldade ecoa a crítica de Pischetola (2016), ao argumentar que não é o fato de uma geração ter nascido durante o desenvolvimento das TDIC que ela as entenderá ou possuirá uma espécie de conjunto de habilidades – as habilidades dos nativos digitais – passível de aplicação em qualquer contexto, inclusive o da sala de aula.

Ressaltando esta crítica, temos, na afirmação de L9, o uso do verbo aplicar, pois, segundo L9, “não é simples aplicar a mesma dentro do contexto de ensino”. Tal utilização sugere uma noção de letramento digital no singular, entendida como domínio de algumas habilidades, em que, ao dominar as habilidades necessárias para utilização do *smartphone* no cotidiano, bastaria aplicá-las na sala de aula (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2008). Essa concepção pode ter sustentado a ideia de nativo digital discutida por Prensky (2001), tendo em vista que o autor argumenta em seu artigo que, caso os professores (imigrantes digitais) não quisessem tratar da educação dos nativos digitais, deveriam esperar que estes cresçam e tratem disso eles mesmos, como se fosse simplesmente pôr em prática, aplicar algo que é feito fora da escola (PIMENTA; LIMA, 2017; PRENSKY, 2001; WALLACE, 1991).

De modo semelhante à autoavaliação negativa feita por L9, a licencianda L5 avalia como “ruim” o uso feito do *smartphone* pela sua dupla (L5/L9). Ademais, o modo como todo o questionário final foi respondido por ela (cf. Fig. 15) pode ser interpretado como

---

<sup>66</sup> Ele conjuga o verbo na primeira pessoa do plural porque, conforme já explicamos, o estágio foi realizado em dupla.

representativo de uma frustração, culpa ou descontentamento de não ter alcançado alguma espécie de parâmetro ou ideal previamente estabelecido.

**Figura 15** – Amostra do questionário final respondido por L5.

<p>2- Como você avalia o uso que foi feito do smartphone nessa proposta que sua dupla desenvolveu no período de regência do estágio? Houve alguma contribuição? Qual(ais)?</p> <p>Ruim, não deu para usar</p>
<p>3- Depois dessa experiência do estágio e das discussões ocorridas, o que você entende por letramentos digitais?</p> <p>Muita coisa</p>
<p>5- Refletindo sobre sua experiência no campo de estágio, há alguma coisa que você faria de diferente? Por quê?</p> <p>Não sei</p>
<p>7- Quais pontos, momentos ou aspectos desta disciplina de estágio você considera que deveriam ser melhorados ou repensados? Por quê?</p> <p>Hmmm</p>

Fonte: Questionário final.

A exemplo da amostra apresentada (cf. Fig. 10), L5 respondeu todo o questionário com respostas curtas, sem argumentação. Isso pode ser representativo do sentimento de frustração gerado com a experiência. Em uma última orientação para o relatório final, após o término do período de regência das aulas, a dupla L5/L9 explicou que ficou com a “sensação de que não conseguiu abordar o letramento digital efetivamente” (Notas de campo – 13 de julho de 2018). Ao expressarem que não conseguiram abordar a perspectiva teórica *efetivamente*, entendemos que isso revela o desejo de completude, de domínio, de aplicação de algo conforme modelo planejado/idealizado, seguindo os princípios modernos de um paradigma tradicional (SANTOS, 2004; WALLACE, 1991). Como a experiência não ocorreu exatamente como planejado, há a sensação de não se ter conseguido, remetendo-nos à sensação de culpa discutida por Britzman (2003), ao tratar do mito de que tudo depende do professor. Fundamentado neste mito, caso algo não ocorra como deveria, a culpa seria do professor que não entendeu ou não aplicou a proposta corretamente.

Logo, isso pode gerar angústia e sentimento de não ter conseguido o que era preciso, uma vez que o foco está na aplicabilidade, conforme crítica ao modelo de ciência aplicada feita

por Wallace (1991) e ao foco na eficiência feita por Allwright (2003), embora a perspectiva teórica e todas as discussões que orientaram o estágio criticassem essa visão positivista de aplicabilidade. Vale observar que para L5 essa sensação de frustração parece ter sido mais forte, pois, ao avaliar o uso feito do *smartphone*, ela responde que foi “ruim, não deu pra usar” (cf. Fig. 10), mesmo tendo usado.

O estagiário L9, por sua vez, na última orientação para o relatório final, ao refletir sobre a experiência do estágio em que buscou incorporar o *smartphone* em suas aulas, juntamente com L5, por meio de uma atividade de tradução, explica que “a tecnologia dá pra trabalhar, mas tem que ser bem planejado, pois não é fácil, não adianta ter o domínio” (Notas de campo – 13 de julho de 2018). A afirmação sugere que o licenciando começa a questionar as noções de controle, de domínio e de aplicabilidade que cercam as representações sobre ser professor que, provavelmente, orientaram a experiência do período de regência das aulas (BRITZMAN, 2003).

Esse desejo de assumir a identidade docente conforme expectativas e restrições sociais que foram sendo construídas, normalizadas e naturalizadas e, portanto, evitar o incerto, o medo, o receio, o novo, a instabilidade, alinha-se ao que fora analisado na categoria “3.1 Práticas convencionais revestidas com novidades tecnológicas”, em que é discutido acerca da necessidade de um passo a passo, de um modelo “correto” a seguir. Para estabelecer uma relação com esta categoria, retomo um fragmento lá analisado: “você nos propôs isso, agora tem que dizer como é que a gente vai fazer” (Notas de campo - 24 de maio de 20018). Essa fala é a reação de uma licencianda após a apresentação da proposta da pesquisa.

Além desse exemplo, na mesma categoria 3.1, há a análise de outros fragmentos retirados do questionário inicial, acerca das expectativas sobre o uso do *smartphone* no estágio, que demonstram esse desejo em estar preparado, ao mesmo tempo que reconhecem a falta de algo (modelo, exemplo, leitura etc.) para essa completude. Entendemos que esse modelo, esse passo a passo, essa constante necessidade de atualização, por meio do que o outro determina que é necessário para se aproximar do “completo”, relaciona-se com um desejo de assumir, por completo, a identidade normatizada do que é ser professor. Logo, cabe buscar com aqueles que têm o poder para determinar o que é e o que não é necessário, o que faz parte e o que não faz parte de *ser professor*, para sentir-se como assumindo a identidade em que fora posicionado.

Ainda, a insegurança e o medo relatados pelos licenciandos podem ser interpretados como indicadores de um desejo de controle, ressaltando o quão forte são os mitos e

representações acerca do professor (BRITZMAN, 2003; PIMENTA, 1997). No entanto, isso pode gerar angústia diante do desejo de controle e constatação de sua impossibilidade (cf. CORACINI, 2007). Salientamos, também, que essa angústia e receio da perda de controle podem ter sido causados pelo contexto de estágio, em que os licenciandos estavam cursando o estágio supervisionado, sendo avaliados e acompanhados pelo professor-formador e pelo estagiário docente. Com isso, além dos mitos culturais e da pressão para “tecnologizar” a aprendizagem, discutidos no capítulo teórico, a presença do professor-formador e do pesquisador, que também estava como estagiário-docente, bem como a proposta de uso do *smartphone* se constituem ou podem ter sido interpretados pelos licenciandos como as expectativas e as restrições (WOODWARD, 2014) que moldam a identidade docente, com a qual os estagiários podem ter se sentido pressionados a assumir para que fossem aprovados no estágio.

Em outros fragmentos dos relatos de experiência e dos questionários, em que avaliam a experiência do estágio supervisionado, alguns licenciandos demonstram, de acordo com a nossa interpretação, maior receptividade ao incerto. Isso porque a noção de formação docente fundamentada no paradigma complexo, que trata os profissionais, os alunos e todo o contexto escolar como contingentes, em constante construção e negociação sensível ao contexto, também orientou a construção identitária desses estagiários (KUMARAVADIVELU, 2001; SANTOS, 2004).

Conforme relato de experiência da dupla L4/L10, a instabilidade acerca dos acontecimentos e da execução do planejamento realizado durante o período de regência das aulas era algo esperado:

#### **Excerto 16**

*Os obstáculos não foram surpresa, já que esta não foi nossa primeira experiência como estagiários da rede pública de ensino do nosso país. Entretanto, o sentimento de termos conseguido plantar a semente da reflexão cidadã a respeito da temática escolhida foi dos melhores e mais satisfatórios; sentimento este reforçado ao recebermos, no final da regência, gratificantes mensagens dos nossos ex-alunos, elogiando nosso trabalho e demonstrando que cumprimos com nosso dever. (RED L4/L10, 2018, p. 12, grifo nosso).*

Embora tenham ocorrido imprevistos, a dupla afirma não ter havido surpresa, levando-nos a entender que há uma compreensão de que esses imprevistos são parte do contexto de atuação e não resultado de um despreparo ou de algo que foi mal planejado/executado pelo

estagiário. Isso ecoa o argumento de Moran (2000), ao defender a necessidade de equilíbrio entre planejamento e criatividade, aceitação dos imprevistos e incorporação do inesperado. Ao tratar os imprevistos sob o substantivo “obstáculo”, podemos inferir que foram entendidos como barreiras a serem superadas, obstáculos a serem vencidos, sugerindo desenvolvimento de práticas sensíveis a tais “obstáculos” e, portanto, contextualmente orientadas, dialogando com a noção de estágio como pesquisa e de componente curricular como meio (ARAÚJO, 2000; BRASIL, 2006; CERTEAU, 2014; PIMENTA; LIMA, 2017).

Esse tipo de percepção, a nosso ver, contribuiu para que, mesmo havendo “obstáculos”, eles avaliassem de forma satisfatória a experiência realizada, ao invés de se culparem pela ocorrência dos imprevistos. Com isso, distanciam-se dos mitos de que tudo depende do professor, no sentido de manter o controle, bem como da noção de que os desvios que possam ocorrer sejam resultado de uma má aplicação e, assim, responsabilidade do professor (BRITZMAN, 2003). Eles parecem se ver desvinculados da perspectiva do modelo de ciência aplicada, em que deveriam pôr em prática de forma adequada as descobertas científicas (WALLACE, 1991), isto é, deslocam-se da busca por resultados eficientes, numa lógica positivista, para construção de entendimentos, como defende Allwright (2003).

De forma semelhante, a reflexão da dupla L3/L8 sugere uma compreensão de que os acontecimentos que fogem do que fora planejado no cotidiano escolar não são exceções ou resultado de um despreparo do professor, mas parte constitutiva da atividade docente. Nas palavras da dupla,

#### **Excerto 17**

Acreditamos que mesmo com as dificuldades enfrentadas por nós, conseguimos entender e fazer uso do letramento digital. E isso foi importantíssimo para nossa formação, *aprendemos a entender os desafios do cotidiano, superar as dificuldades e a buscar soluções* que aproximem o aluno da sua realidade, para que desse modo, ele seja capaz de construir pensamentos críticos e ser um cidadão participativo na comunidade. (RED L3/L8, 2018, p. 12, grifo nosso).

No Excerto 17, o foco das dificuldades foi em relação à perspectiva teórica dos letramentos digitais, uma vez que, com base nessa perspectiva, os licenciandos buscaram fazer usos dos *smartphones* nas aulas que ministraram no período de regência do estágio. Essa experiência parece ter proporcionado uma relação mais direta e consciente com “os desafios do cotidiano” (cf. Excerto 17), com as incertezas que fazem parte da profissão, posto que

precisaram lidar com elas, desenvolvendo soluções/alternativas, ao invés de se culpar, buscando identificar o que foi aplicado/executado de forma não correta (BRITZMAN, 2003; CERTEAU, 2014; WALLACE, 1991).

A dupla L3/L8 também ressalta a importância de o estágio supervisionado em promover o compartilhamento de ideias, de dúvidas e de incertezas para construção de saídas ou soluções para os desafios. No trecho abaixo, a dupla explica como esse espaço de compartilhamento foi importante frente ao desafio de uso do *smartphone*:

#### **Excerto 18**

Sendo assim, buscamos encontrar saídas, junto com nossos colegas de turma, para esse desafio de utilizar o *smartphone*. Um dos pontos que sempre achamos cruciais nas aulas de estágio é a troca de experiências que acontece entre nós [...], *foi através da troca de experiência com os colegas de estágios que tivemos uma ideia de como utilizá-lo* em sala, especialmente na aula de inglês. (RED L3/L8, 2018, p. 7-8, grifo nosso).

O Excerto 18, assim como o Excerto 17, demonstra a importância do estágio supervisionado na formação docente. Ao invés de ser concebido como espaço neutro, de mera aplicação de métodos, técnicas e abordagens, os licenciandos buscam desenvolver práticas a partir das especificidades contextuais do campo de estágio, preparando-se para lidar melhor com os imprevistos, isto é, deixando de lado a busca de técnicas e modelos eficientes para focar na construção de entendimentos situados, contextualmente sensíveis para desenvolvimento de práticas docentes (ALWRIGHT, 2003).

Ao responder sobre as contribuições do estágio supervisionado no 3.º ano do Ensino Médio, na questão sete do questionário final, L4 afirma que se sente “uma professora capaz de olhar pro outro [...] Então quero ir em busca de ser uma profissional cada vez mais capaz de abraçar o outro e trazer suas necessidades para sala de aula” e que, assim, estará concebendo a sala de aula “como espaço também de desabafo e troca de experiências, não apenas transmissão de conteúdos”.

Como foi possível notar ao longo desta categoria, independente da perspectiva teórica que oriente o componente curricular estágio, o curso ou o fazer docente, haverá conflitos, contradições, uma vez que as identidades, os contextos e as situações não são homogêneos, imutáveis, controláveis ou previsíveis. A proposta de uso do *smartphone* possibilitou que

alguns licenciados questionassem e refletissem sobre os mitos e as representações que fundamentam o que é ser professor.

De modo geral, os mitos culturais de que tudo depende do professor e de que ele deve ter o controle sobre os alunos (cf. BRITZMAN, 2003), bem como a noção de fazer docente em termos de aplicabilidade (WALLACE, 1991; PIMENTA; LIMA, 2017) se mostraram como bem arraigados no imaginário de alguns estagiários. Esses licenciandos, a exemplo de L5 e L9, demonstraram uma autculpabilização, ou uma sensação de frustração, de não ter conseguido pôr em prática “de forma correta” os letramentos digitais por meio do uso do *smartphone*.

Por outro lado, alguns licenciandos, como L3, L4, L8 e L10, parecem compreender que os desafios, os obstáculos, os imprevistos não são resultados de um despreparo, de uma aplicação incorreta, mas constitutiva do próprio fazer docente. Com essa compreensão, ao invés da culpa por não ser o suposto professor “nativo digital” (PRENSKY, 2001), reconhece-se as dificuldades e limitações, bem como se busca ampliar as perspectivas, utilizando essas dificuldades e limitações como recursos produtivos para reflexões que poderão fundamentar práticas futuras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutido nesta pesquisa, as práticas pedagógicas e a formação docente precisam dialogar com a configuração social contemporânea, considerando as novas formas de fazer sentido, de ler, de escrever, de construir conhecimento, de ensinar e de aprender (MATTOS, 2015a; SILVA, 2016; TAVARES; STELLA, 2014). No entanto, essa necessidade de diálogo com as transformações da sociedade, principalmente no que diz respeito às inovações tecnológicas, acaba gerando sobre a escola e sobre o professor a pressão de “tecnologizar” a aprendizagem (MATTOS, 2015b).

Com essa pressão, iniciativas são promovidas buscando estabelecer uma inclusão digital nas escolas. Tais iniciativas, a exemplo das discutidas no início do texto, são marcadas por um caráter contraditório, uma vez que parecem partir de uma concepção de que a mera inserção de tecnologias possibilitaria soluções rápidas e traria “impactos” para a educação, perspectiva criticada por Barton e Lee, (2015), Buzato (2006) Lévy (1999), Moran (2000), Pischetola (2016).

Esse caráter contraditório também se evidencia por meio de decisões tomadas na esfera legislativa, com a proibição das tecnologias que já fazem parte da realidade escolar – os celulares/*smartphones*. Tal proibição nos coloca (nós, professores), muitas vezes, na posição de transgressores que, diante do cotidiano escolar, onde a proibição parece não ter se efetivado entre os estudantes, buscam maneiras de utilizar pedagogicamente essas tecnologias “proibidas” por uma lei.

Diante desse cenário, argumentando a favor de inovações educacionais e não meramente tecnológicas, e com base em uma inquietação pessoal acerca de como usar o *smartphone* na sala de aula, propomos a investigação de práticas pedagógicas que explorem as possibilidades de uso pedagógico do *smartphone* nas aulas de língua inglesa, nossa área de interesse. Para isso, fundamentados na perspectiva dos letramentos digitais (BUZATO, 2007; KNOBEL, LANKSHEAR, 2017; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; NASCIMENTO, 2014a, 2017) e de formação docente comprometida com a noção de estágio e de prática docente como pesquisa (BRITZMAN, 2003; LOPES, 2013; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; PIMENTA; LIMA, 2017), realizamos uma pesquisa qualitativa de base etnográfica com um grupo de dez licenciandos do curso de Letras – Língua Inglesa da UFCG, no contexto de estágio

supervisionado no 3.º ano do Ensino Médio, que, por sua vez, tinham como campo de estágio duas escolas estaduais localizadas em Campina Grande, Paraíba.

Considerando tais aspectos como ponto de partida, estabelecemos como objetivo geral analisar as contribuições pedagógicas dos usos do *smartphone* nas práticas orientadas pela perspectiva dos letramentos digitais realizadas por licenciandos em Letras – Língua Inglesa no contexto de estágio supervisionado do 3.º ano do Ensino Médio. Dessa forma, com a análise dos dados, procuramos atingir os objetivos específicos propostos: a) verificar as concepções de letramentos digitais subjacentes às práticas realizadas pelos licenciandos com o *smartphone* no contexto investigado; b) identificar as concepções de formação docente subjacentes às referidas práticas e concepções de letramentos digitais; e c) avaliar os processos identitários desses licenciandos diante das práticas com o *smartphone* nas aulas do estágio supervisionado.

Buscando alcançar os objetivos específicos, organizamos nossa análise de dados em três categorias. Tais categorias não representam discussões totalmente separadas umas das outras que responderiam, isoladamente, cada objetivo, mas dialogam entre si de modo a abarcar os objetivos propostos. Os dois primeiros objetivos específicos (“a” e “b”) guiaram as análises apresentadas nas categorias “3.1 Práticas convencionais revestidas com novidades tecnológicas” e “3.2 Caminhos possíveis para práticas ressignificadas na sociedade digital”.

Na primeira categoria, analisamos as práticas envolvendo o *smartphone* que, na nossa leitura, apresentaram uma inovação mais tecnológica, em que se muda o suporte, mas não a natureza da prática. Com isso, características utilizadas para tratar do paradigma tradicional e da modernidade – simplicidade, estabilidade, objetividade (SANTOS, 2004) – parecem ter orientado as práticas que se alinham ao letramento digital em uma abordagem singular. Subjacente a tal concepção singular e às práticas a ela relacionadas está uma noção utilitarista de tecnologia (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012), que nos remete à metáfora do “impacto”, em que a mera inserção das TDIC causaria avanços positivos no processo de ensino aprendizagem (BARTON; LEE, 2015; BUZATO, 2006, 2007; LÉVY, 1999; PICHETOLA, 2016).

As propostas de uso *smartphone* assumiram um *status* inferior em relação ao restante das propostas que compunham os planos de aula, uma vez que não foram posicionadas como algo integrante ou como central nos planos, mas como um complemento ou como uma mera forma de cumprir um requisito do componente curricular estágio supervisionado. Além disso, a maneira como tais propostas se desenvolveram relaciona-se com as práticas *delivery* da *web*

1.0, bem como com as características da mentalidade físico-industrial, em que o usuário/aluno consome e acessa o que é produzido e publicado por outrem.

Situando essas características nas discussões sobre formação docente, entendemos que elas dialogam com uma noção de estágio como instrumentalização técnica (PIMENTA; LIMA, 2017). Isso porque alguns licenciandos esperavam modelos de como utilizar o *smartphone*, bem como deram um *status* de complemento (no sentido de periférico, não central) à tecnologia nas práticas analisadas, nos remetendo à noção de aplicabilidade criticada por Wallace (1991), em que a aplicação/inserção do aparato tecnológico satisfaz e legitima uma suposta aplicação, no caso investigado, da perspectiva teórica do(s) letramento(s) digital(ais). Essa busca de modelo e a noção de aplicabilidade, bem como a acepção *delivery* das propostas de uso do *smartphone*, demonstram uma inclinação para as noções de professor como implementador/executor, bem como aquele que deposita ou transmite para o educando conteúdos preestabelecidos, em uma sequência determinada, pelos especialistas.

Na segunda categoria, analisamos as práticas envolvendo o *smartphone* que, na nossa leitura, apresentaram uma inovação que foi além da mera inserção tecnológica, uma vez que eram mais colaborativas, criativas e distribuídas que as da primeira categoria. Elas relacionaram-se mais com as características do paradigma complexo – complexidade, instabilidade e intersubjetividade – (MORIN, 2003; LARSEN-FREEMAN, 1997; SANTOS, 2004), ao sugerirem uma noção de conhecimento e de processo de ensino e aprendizagem como espaço de construção, em que o aluno tem papel ativo (COPE; KALANTZIS, 2009; FREIRE, 2018; NEW LONDON GROUP, 1996). Somando-se a essas características, entendemos que uma concepção de tecnologia que se aproxima da noção de objetos socioculturais – arena de negociações –, defendida por Fantin e Rivoltella (2012), parece ter orientado as práticas analisadas na segunda categoria, que estão mais alinhadas aos letramentos digitais, no plural.

As propostas de uso do *smartphone* foram, de modo mais acentuado, posicionadas como algo integrante das outras propostas que compunham os planos de aula. A maneira como tais propostas foram desenvolvidas dialoga com a natureza colaborativa, criativa e distribuída das práticas da *web 2.0* e *3.0* – *remix*, *mashup* – e da mentalidade ciberespaço-pós-industrial, em que o usuário/aluno não apenas consome, mas também produz.

Situando essas características nas discussões sobre formação docente, entendemos que elas se aproximam da noção estágio como pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2017). Isso porque os licenciandos construíram suas práticas com bases nas especificidades contextuais do campo de

estágio (dificuldades, obstáculos, interesses dos alunos etc.), bem como deram um caráter mais integrante ao *smartphone* nas práticas analisadas, alinhando-se à perspectiva dos letramentos digitais, no plural. A concepção de estágio e prática docente como pesquisa e a perspectiva plural dos letramentos digitais apontam para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem como *design*, em que os envolvidos (professores e alunos) são entendidos como ativos construtores de conhecimento, deslocando-se, portanto, de uma noção de educação bancária/transmissora.

A terceira categoria, “3.3 Passos percorridos pelos estagiários: entre incertezas, dificuldades e superações”, foi guiada, de maneira mais acentuada, pelo terceiro objetivo específico (“c”). No entanto, ressaltamos que, assim como as outras duas categorias, esta não se constitui em uma discussão isolada, mas dialoga diretamente com as outras duas categorias, para, em conjunto, alcançarem o objetivo geral desta pesquisa.

Nessa terceira categoria, analisamos os momentos em que foi possível flagrar como os licenciandos estavam lidando com o incerto, devido à proposta de uso do *smartphone*. Percebemos uma insegurança inicial sobre a proposta planejada que, após realização no período de regência das aulas, é avaliada negativamente ou positivamente, conforme percepção dos estagiários sobre a forma como essa realização distanciou-se ou não do planejamento elaborado.

A insegurança inicial chama a atenção para o fato de que a proposta de uso do *smartphone* coloca em xeque, de modo mais explícito, alguns mitos que criam, sustentam e naturalizam determinada identidade profissional (BRITZMAN, 2003; WOODWARD, 2014). Isso, somando-se às características do contexto de atuação, algumas dificuldades recursais (sem acesso à internet e ao laboratório de informática), incompatibilidade de calendário entre a UFCG e o campo de estágio e a dificuldade/limitação sobre como utilizar o *smartphone*, levou alguns licenciandos a significarem suas referidas práticas de modo negativo, e, em alguns casos, a assumirem uma culpa pelas contingências que constituíram o período de regência das aulas do estágio.

Por outro lado, a maneira como outros licenciandos ressignificaram as práticas docentes do estágio nos relatos de experiência demonstram uma não autculpabilização pelo incerto, pelos imprevistos. Ao contrário, percebe-se uma compreensão que se inclina para o entendimento de que essas contingências são constitutivas do fazer docente e não resultados de uma aplicação ou um planejamento “incorreto” ou uma interpretação equivocada de uma teoria que, portanto, foi erroneamente aplicada.

Logo, esses estagiários (*designers*) parecem valorizar uma noção de pesquisa que, por meio das “maneiras de fazer”, constroem práticas contextualmente sensíveis. Entendemos que essas noções possibilitam considerar que inevitavelmente aparecerão fissuras no planejamento em execução, por meio das quais encontra-se espaço para agência e para melhor (re)construir a prática ainda mais sensível e situada àquele contexto de atuação e os sujeitos nele envolvidos.

De modo geral, pudemos observar entrelaçamentos e contaminações (cf. BUZATO, 2006, 2007) entre práticas tidas como tradicionais e outras como não convencionais. Isso é importante para mostrar que as transformações sociais e as inovações tecnológicas na sociedade não implicam uma simples e homogênea substituição de uma prática anterior no cenário escolar, mas traz o conflito, a tensão e a heterogeneidade, deixando nebulosa a possibilidade do estabelecimento de uma linha divisória entre o tradicional e o novo. Logo, ressalta-se a necessidade de uma educação que se desloque de um papel transmissor/bancário para engajar-se em práticas educacionais problematizadoras, sensíveis às necessidades e aos aspectos locais.

Além dos resultados brevemente reiterados, salientamos que essa experiência com *smartphone* no componente curricular estágio supervisionado, que foi comprometido com a noção de pesquisa, parece ter causado reflexões no estagiário L9, mesmo após conclusão da pesquisa. Em um encontro informal que tivemos com ele, no dia 06 de maio de 2019, dez meses após a participação na pesquisa que deu origem a esta investigação, L9 comentou que estava desenvolvendo um projeto para submeter a um processo de seleção de mestrado, buscando explorar como utilizar o *smartphone* na sala de aula sem internet. Pois, segundo ele, na experiência de estágio que teve, todos os estagiários tinham *smartphones* e ninguém sabia como usar para fins educativos, além do problema de a escola não ter acesso à internet. Com isso, entendemos que ele parece ter desenvolvido uma postura que se relaciona com a noção de professor pesquisador, em que as dificuldades e os imprevistos fundamentam pesquisas e buscas de soluções ou de ressignificações para (re)construções de práticas.

Semelhantemente à postura de L9, o pesquisador, autor desta dissertação, passou por um processo de autoavaliação durante a realização da pesquisa e da análise de dados. Ainda durante a fase inicial da realização da pesquisa, pudemos perceber que, embora teoricamente estivéssemos criticando perspectivas tradicionais de ensino e operacionais de letramento digital, nos vimos nelas arraigados. Essa percepção foi importante para o redirecionamento da pesquisa, ao repensarmos nossos objetivos (cf. Capítulo 2). Com isso, pudemos melhor entender a preocupação e a angústia que os licenciandos sentiam frente à relação conflituosa, contraditória,

paradoxal e contingencial que regia a experiência teórico-prática do estágio, uma vez que também partilhávamos de tais sentimentos.

Além disso, um resultado da pesquisa que não esperávamos e que não se relaciona especificamente com algum objetivo específico isoladamente é a percepção, após a análise de dados, de como nós (pesquisadores) também tínhamos uma visão limitada acerca de como utilizar o *smartphone*. Tal visão pode ser percebida pela não problematização e não questionamento, durante o planejamento e execução das aulas do período de regência do estágio dos licenciandos, do porquê de o *smartphone* ter assumido a postura de um quase sinônimo de *WhatsApp*. Essa limitação, nossa e dos licenciandos, chama a atenção para o fato de haver poucos exemplos de práticas envolvendo TDIC com inovações educacionais a partir das quais possamos refletir, criticar, ressignificar, problematizar e construir outras. Daí a necessidade de continuarmos investindo na formação docente voltada para a construção de identidades abertas às incertezas, ao contraditório e ao espaço de entrelaçamento de identidades fluidas, que constitui a sala de aula (GIMENEZ, 2011; MEDRADO; DOURADO, 2015; MORAN, 2000), para continuarmos investigando práticas pedagógicas com tecnologias digitais, em que as inovações não fiquem limitadas à novidade tecnológica.

## REFERÊNCIAS

- AGHAEI, Sareh; NEMATBAKHS, Mohammad Ali; FARSANI, Hadi Khosravi. Evolution of the world wide web: from web 1.0 to web 4.0. *International Journal of Web & Semantic Technology (IJWesT)* v.3, n.1, p. 1-10, 2012.
- ALLWRIGHT, Dick. Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, v. 7, n. 2, p. 113-141, 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2005.
- ARAÚJO, Júlio. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos para aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 49-64.
- ARAÚJO, Ulisses F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000.
- BALADELI, Ana Paula Domingos. *Desafios na formação continuada de professores de inglês para o uso pedagógico da internet*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan./abr. 2012.
- BARTON, David; LEE, Carmen. Linguagem no mundo digital. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENWELL, Bethan; STOKOE, Elizabeth. *Discourse and identity*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press, 2006.
- BLOMMAERT, Jan; JIE, Dong. *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1991.
- BRAGA, Denise Bértoli. Social interpretations and the uses of technology: A Gramscian explanation of the ideological differences that inform programmers positions. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n. 1, p. 80-89, 2007.

\_\_\_\_\_. Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 373-391, jul/dez. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006. p. 85-124.

BRITZMAN, Deborah P. Practice makes practice: the given and the possible in teacher education. In: \_\_\_\_\_. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press, 2003. p. 221-241.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006, São Paulo. *Anais do III Congresso Ibero-Americano EducaRede*. São Paulo: CENPEC, p. 1-7, 2006.

\_\_\_\_\_. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

\_\_\_\_\_. *Letramentos digitais*. Entrevistadora: Leila Ribeiro. Entrevista concedida à Sociedade de Linguística Aplicada, Cultura Digital e Educação-SALA (11 min.), nov. 2010. Disponível em: <<http://sala.org.br/index.php/tv/entrevistas/360-letramentos-digitais>> acesso em: 15 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Novos letramentos e novos parâmetros para a inovação educacional na perspectiva da teoria ator-rede. In: FONTOURA, Helena Amaral; SILVA, Marco (Org.). *Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à Pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 99-115.

CERTEAU, Michel. Introdução geral. In: CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer*. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 37-51.

CHINNERY, George M. CALL me... maybe: a framework for integrating the internet into ELT. *English Teaching Forum*, v. 52 n. 1, p. 2-13, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 19-32.

CHOUDHURY, Nupur. World Wide Web and its journey from Web 1.0 to Web 4.0. *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, v. 5, n. 6, p. 8096-8100, 2014.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

CORACINI, Maria José. Pós-modernidade e novas tecnologias – no discurso do professor de línguas. In: \_\_\_\_\_. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguístico e tradução*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 200-224.

COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016

\_\_\_\_\_. (Org.). *Cidadania digital: atividades para formação do pensamento crítico*. Belo Horizonte: SC Literato, 2017.

COSTA, Marco Antônio Margarido. Reflexos das políticas itinerantes nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de letras. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2014.

DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, Curitiba, v.1, p. 19-32, 2011.

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

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: Usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas-SP: Papirus, 2012. p. 91-144.

FREIRE, Maximina M.; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p.59-78.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-56.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido. (Org.). *Ensinar inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-54.

GIROUX, Henry A. Teachers as transformative intellectuals. *Social Education*, v. 49, n. 5, p. 189-197, 1985.

\_\_\_\_\_. Modernism, Postmodernism, and Feminism: Rethinking the Boundaries of Educational Discourse. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Postmodernism, feminism and cultural politics: redrawing educational boundaries*. Albany: State University of New York Press, 1991. p. 1-59.

\_\_\_\_\_. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 81-92.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. In: *Revista Línguas e Letras*. v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Changing the role of schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.). *Multiliteracies: literary learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 117-144.

\_\_\_\_\_. *Learning by design*. Melbourne: VSIC, 2005.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.). *Multiliteracies: literary learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 182-202.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Digital literacies. In: PEPPLER, Kylie. (Ed.). *The SAGE encyclopedia of out-of school learning*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2017. p. 2016-220.

KUHN, Thomas Samuel. *A estrutura das revoluções científicas*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970. p. 29-76.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, 2001.

\_\_\_\_\_. A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

\_\_\_\_\_. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

\_\_\_\_\_. (Re)visioning language teacher education. In: \_\_\_\_\_. *Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analysing, recognizing, doing and seeing*. New York; London: Routledge, 2012. p. 1-19.

LACERDA, Vagno Vales. Uso de celulares nas aulas de línguas: em uma perspectiva de interatividade com @s alun@s. In: *IV colóquio internacional educação, cidadania e exclusão*, 2015, Rio de Janeiro. Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação, 2015.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Norway, v. 1, p. 12-24, 2006.

\_\_\_\_\_. Sampling “the new” in new literacies. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (Eds.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2007. p. 1-24.

\_\_\_\_\_. Introduction: Digital Literacies – concepts, policies and practices. In: \_\_\_\_\_. (Eds.). *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing, 2008. p. 1-16.

\_\_\_\_\_. *New literacies: everyday practices and social learning*. Maidenhead, UK: Open University Press, 3. ed. 2011.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez 2012.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Diógenes Cândido. (Org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LINS, Élide Ferreira; SOUZA, Fábio Marques. Letramento e suas pluralidades: percurso conceitual e práticas digitais. In: SANTOS, Eliete Correia; SOUZA, Fábio Marques; SOUSA, Cristina Trajano. (Org.). *Tecnologias educacionais e inovação: diálogos e experiências*. Curitiba: Appris, 2016. p. 27-60.

LOPES, Carlos Renato. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 13, p. 941-962, 2013.

MAIA, Junot de Oliveira. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In: ROJO, Roxane. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 59-71.

MARCONDES, Danilo. As origens do pensamento moderno e a ideia de modernidade. In: \_\_\_\_\_. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 6 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 151-177.

MARTINO, Luís Mauro Sá. *Comunicação e identidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015a.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o uso de novas tecnologias e a formação de professores de inglês. *Scitis*, UNIP-SP, v. 3, p. 11-25, 2015b.

MEDRADO, Betânia Passos; DOURADO, Maura Regina. *Uma proposta de transposição didática: a língua inglesa no ensino fundamental II*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: Métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio;

HALU, Regina Célia. (Org.). *Formação “desformatada” – práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011a. p. 279-303.

\_\_\_\_\_. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011b. p. 128-140.

MODOLO, Artur Daniel Ramos; GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Discursos sobre o letramento digital e o uso de tecnologias na escola. In: FIGUEIREDO Maria Flávia. et. al. (Org.). *Textos: sentidos, leituras e circulação*. Franca: UNIFRAN, 2014. p. 35-62.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo linguista aplicado. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Letras & Letras*, Uberlândia – MG, v. 26, p. 469-478, 2010.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 11-66.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado. (Org.). *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina/Edipurcs, 2003. p. 13-36.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. Digital literacies in in-service and pre-service teacher education: some considerations on the learning provided by such process. *Revista Leitura*, Maceió: EDUFAL, n. 53, p. 20-37, 2014a.

\_\_\_\_\_. O Ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais. In: ZACCHI, Vanderlei J.; STELLA, Paulo Rogério. (Org.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014b. p. 53-73.

\_\_\_\_\_. *Formação inicial de professores de inglês e letramentos digitais: uma análise por meio do Pibid*. 204f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira; KNOBEL, Michele. What’s to be learned? A review of sociocultural digital literacies research within pre-service teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Universitetsforlaget, v. 12, n. 3, p. 67-88, 2017.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

OUVERNEY-KING, Janylle Rebouças; COSTA FILHO, José Moacir Soares. (Orgs.). *Reflexões didáticas sobre o ensino da língua estrangeira na atualidade*. João Pessoa: IFPB, 2015.

PAIVA, Francis Arthuso. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 43-59.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, Fátima Cabral. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 23-36.

PARVATHI, M.; MARISELVI, R. A bird's eye on the Evolution – Web 1.0 to Web 5.0: Lib 1.0 to Lib 5.0. *International Journal of Advanced Research Trends in Engineering and Technology (IJARTET)*, v. 4, n. 4, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*. v. 3, p. 5-14, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. O docente do ensino superior. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. (Org.). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 177-2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PISCHETOLA, Magda. *Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula*. Petrópolis: Editora Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RIBEIRO, Washington. *Alice no país das maravilhas tecnológicas: uma história sobre tecnologias digitais no ensino de línguas*. 193f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2014.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11- 31.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 65-146.

SILVA, Edna Marta Oliveira. O letramento crítico e o letramento digital: a *web* no espaço escolar. *Revista X*, Curitiba, v. 2, p. 32-50, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. p. 31-42.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Fábio Marques; SANTOS, Geyza de Freitas. *Velhas práticas em novos suportes? As tecnologias digitais como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas*. 2. ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2019.

STREET, Brian. What's "new" in new literacy studies? critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, Columbia University, v.5, p. 1-14, 2003.

\_\_\_\_\_. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAKAKI, Nara Hiroko. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria. (Org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de língua/linguagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

TAVARES, Roseanne Rocha; STELLA, Paulo Rogério. Novos letramentos e a língua inglesa na era da globalização: desafios para a formação de professores. In: ZACCHI, Vanderlei J.; STELLA, Paulo Rogério. (Org.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014. p. 75-99.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLACE, Michael J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

## APÊNDICES

## Apêndice A – Questionário inicial



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

### QUESTIONÁRIO INICIAL

1. Você atua ou já atuou como professor(a) de língua inglesa?  
( ) sim ( ) não  
Caso a resposta seja afirmativa, durante quanto tempo, ou há quanto tempo, você leciona(ou) e em quais turmas? (informar se é, ou foi, em escola de idiomas, escola regular pública ou escola regular privada).
2. Quais as novas tecnologias que você mais utiliza no seu dia a dia, computador, *tablet*, *smartphone*, etc.?
3. Quanto tempo você fica conectado à internet por dia? Por meio de qual(is) dispositivo(s)/aparelho(s) tecnológico(s)?
4. Qual a sua opinião sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula?
5. O que você entende por letramentos digitais?
6. Você tem *smartphone*?  
( ) sim ( ) não  
Caso tenha:  
Quais funções (online e/ou off-line) você mais utiliza no *smartphone*?
7. Utilizando uma escala de 0% a 100%, qual porcentagem representa a quantidade de tempo, por dia, que você utiliza o *smartphone*?
8. Qual a sua opinião sobre as tentativas legais de proibir o uso do *smartphone* na sala de aula (exemplo: lei Nº 8.949 de 03 de novembro de 2009 do estado da Paraíba)?
9. Você acha que o *smartphone* pode ser utilizado em prol da educação e, mais especificamente, do ensino de língua inglesa? Por quê?
10. Você já participou de aulas (como aluno ou como professor) em que o *smartphone* foi utilizado (pelo professor ou pelos alunos)? Alguma outra tecnologia digital foi utilizada? Qual(is)?

11. Como você avalia o uso do *smartphone*, ou de outra(s) tecnologia(s), nas aulas em que você participou? Você acha que a utilização desse(s) recurso(s) tecnológico(s) trouxeram benefícios para o processo de ensino-aprendizagem? Por quê?

12. Quais suas expectativas em relação à utilização do *smartphone* durante o estágio supervisionado? Você acredita que isso será possível? Por quê?

13. Considerando que este é o último estágio supervisionado do curso de Letras-Língua Inglesa, você se sente preparado para incorporar as novas tecnologias digitais à sua prática docente? Por quê?

## Questionário inicial – L1

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




**QUESTIONÁRIO INICIAL**

1. Você atua ou já atuou como professor(a) de língua inglesa?

(X) sim ( ) não

Caso a resposta seja afirmativa, durante quanto tempo, ou há quanto tempo, você leciona(ou) e em quais turmas? (informar se é, ou foi, em escola de idiomas, escola regular pública ou escola regular particular).

\* Atuação na educação Infantil, ensino Fundamental e médio.  
\* Curso de inglês instrumental durante 3 meses no ano de 2016 na UFCG.

---

2. Quais as novas tecnologias que você mais utiliza no seu dia a dia, computador, tablet, smartphone, etc. ?

Computador e smartphone

---

3. Quanto tempo você fica conectado à internet por dia? Por meio de qual(is) dispositivo(s)/aparelho(s) tecnológico(s)?

16 horas. Smartphone e computador

---

4. Qual a sua opinião sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula?

Acredito que o uso das novas tecnologias no ambiente da sala de aula não é importante, uma vez que as informações são medula da sociedade atual não mediadas através de computadores, smartphones etc. Sendo assim, o professor precisa considerar a utilidade que esses dispositivos podem ter para o ensino e aprendizagem dos alunos.

5. O que você entende por letramentos digitais?

À meu ver o letramento digital compreende os usos dessas novas tecnologias para o benefício do ensino e aprendizagem dos alunos. O smartphone, as redes sociais, os blogs etc. são exemplos de tecnologias atuais que podem ser incluídas nas aulas de inglês, nesse caso.

6. Você tem *smartphone*?

(X) sim ( ) não

Caso tenha:

Quais funções (online e/ou off-line) você mais utiliza no *smartphone*?

Funções online: redes sociais (facebook, instagram, whatsapp),  
dicionário, pesquisa google, youtube etc.  
Funções offline: dicionário, computador, calculadora, calend.  
diário etc.

7. Utilizando uma escala de 0% a 100%, qual porcentagem representa a quantidade de tempo, por dia, que você utiliza o *smartphone*?

40%

8. Qual a sua opinião sobre as tentativas legais de proibir o uso do *smartphone* na sala de aula (exemplo: lei N° 8.949 de 03 de novembro de 2009 do estado da Paraíba)?

Acredito que essa lei não deveria ser realizada, uma vez que, como eu já havia mencionado, o *smartphone* é um dos dispositivos tecnológicos que permitem o aluno ter acesso a diversas plataformas que proporcionam um ensino mais atrativo numa era digital.

9. Você acha que o *smartphone* pode ser utilizado em prol da educação e, mais especificamente, do ensino de língua inglesa? Por que?

Sim. O *smartphone* é um dispositivo acessível, de fácil acesso, que permite ao aluno acessar as informações de forma instantânea. Sendo assim, se o mesmo for utilizado com orientação do professor, pode se tornar uma ferramenta útil para o ensino.

10. Você já participou de aulas (como aluno ou como professor) em que o *smartphone* foi utilizado (pelo professor ou pelos alunos)? Alguma outra tecnologia digital foi utilizada? Qual(is)?

Sim - Como aluno nas aulas de literatura para traduzir poemas.

11. Como você avalia o uso do *smartphone*, ou de outra(s) tecnologia(s), nas aulas em que você participou? Você acha que a utilização desse(s) recurso(s) tecnológico(s) trouxeram benefícios para o processo de ensino-aprendizagem? Por que?

À meu ver, sim. O uso do *smartphone* foi benéfico, pois através dessa tecnologia foi possível traduzir textos (poemas) nas aulas de tradução literária, uma vez que possibilita uma tradução instantânea e rápida.

12. Quais suas expectativas em relação à utilização do *smartphone* durante o estágio supervisionado? Você acredita que isso será possível? Por que?

Acredito que será possível utilizar essa tecnologia na sala de aula, pois a escola disponibiliza o acesso ao Wi-Fi, e, também podemos notar nos estágios anteriores que os alunos possuem *smartphones*.

13. Considerando que este é o último estágio supervisionado do curso de Letras-Língua Inglesa, você se sente preparado para incorporar as novas tecnologias digitais à sua prática docente? Por que?

Acredito que sim, pois durante as disciplinas de estágio pudemos aprender técnicas referentes ao ensino em meio digital.

## Questionário inicial – L2


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

**QUESTIONÁRIO INICIAL**

1. Você atua ou já atuou como professor(a) de língua inglesa?

() sim ( ) não

Caso a resposta seja afirmativa, durante quanto tempo, ou há quanto tempo, você leciona(ou) e em quais turmas? (informar se é, ou foi, em escola de idiomas, escola regular pública ou escola regular particular).

*Estágio em escola pública e 2 anos como instrutora de*  
*ensino em língua inglesa*

---

2. Quais as novas tecnologias que você mais utiliza no seu dia a dia, computador, tablet, smartphone, etc. ?

*Computador, smartphone e kindle*

---

3. Quanto tempo você fica conectado à internet por dia? Por meio de qual(is) dispositivo(s)/aparelho(s) tecnológico(s)?

*24 hrs, através do smartphone principalmente*

---

4. Qual a sua opinião sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula?

*Trazer algo que presencialmente faz parte da realidade*  
*do aluno pra sala de aula*

---

5. O que você entende por letramentos digitais?

*Um letramento que envolve o ambiente digital*

---

6. Você tem *smartphone*?

sim      ( ) não

Caso tenha:

Quais funções (online e/ou off-line) você mais utiliza no *smartphone*?

rede social e aplicativos de comunicação

7. Utilizando uma escala de 0% a 100%, qual porcentagem representa a quantidade de tempo, por dia, que você utiliza o *smartphone*?

70%

8. Qual a sua opinião sobre as tentativas legais de proibir o uso do *smartphone* na sala de aula (exemplo: lei Nº 8.949 de 03 de novembro de 2009 do estado da Paraíba)?

Elas deveriam ser regulamentadas a partir de programas aplicados com um intuito que hoje pode ser controlado pelo professor

9. Você acha que o *smartphone* pode ser utilizado em prol da educação e, mais especificamente, do ensino de língua inglesa? Por que?

Sim, pois ele é interativo e se bem utilizado pode servir como ferramenta de ensino.

10. Você já participou de aulas (como aluno ou como professor) em que o *smartphone* foi utilizado (pelo professor ou pelos alunos)? Alguma outra tecnologia digital foi utilizada? Qual(is)?

~~Não, já presenciei aulas com jogos em computadores ou a ideia de gamification~~

11. Como você avalia o uso do *smartphone*, ou de outra(s) tecnologia(s), nas aulas em que você participou? Você acha que a utilização desse(s) recurso(s) tecnológico(s) trouxeram benefícios para o processo de ensino-aprendizagem? Por que?

~~Sim, avalio de maneira positiva pois facilita a aprendizagem~~

12. Quais suas expectativas em relação à utilização do *smartphone* durante o estágio supervisionado? Você acredita que isso será possível? Por que?

~~Eu espero que dê certo, pois é muito fácil se distrair nas novas tecnologias~~

13. Considerando que este é o último estágio supervisionado do curso de Letras-Língua Inglesa, você se sente preparado para incorporar as novas tecnologias digitais à sua prática docente? Por que?

~~Um pouco, pois tenho alguns conhecimentos de gamificação ou consigo achar aplicativos úteis~~

## Questionário inicial – L3

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




**QUESTIONÁRIO INICIAL**

1. Você atua ou já atuou como professor(a) de língua inglesa?

sim ( ) não

Caso a resposta seja afirmativa, durante quanto tempo, ou há quanto tempo, você leciona(ou) e em quais turmas? (informar se é, ou foi, em escola de idiomas, escola regular pública ou escola regular particular).

Estágio, Extensão na UAEI durante dois anos.

---



---

2. Quais as novas tecnologias que você mais utiliza no seu dia a dia, computador, tablet, smartphone, etc. ?

Computador, smartphone, tablet e Kindle.

---



---

3. Quanto tempo você fica conectado à internet por dia? Por meio de qual(is) dispositivo(s)/aparelho(s) tecnológico(s)?

Em média 7 horas, conectado pelo smartphone.

---



---

4. Qual a sua opinião sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula?

Eu acredito que há um debate pois apesar dos benefícios, existe também muitas distrações que muitas vezes acabam atrapalhando os alunos.

---



---

5. O que você entende por letramentos digitais?

Acredito que seja a utilização das tecnologias no ambiente da sala de aula.

---



---

6. Você tem *smartphone*?

sim      ( ) não

Caso tenha:

Quais funções (online e/ou off-line) você mais utiliza no *smartphone*?

Dicionários, uso também um aplicativo chamado Pocket em que você pode salvar páginas da internet, isso no modo offline. No online uso correto mais redes sociais e sistema de notícias em geral.

7. Utilizando uma escala de 0% a 100%, qual porcentagem representa a quantidade de tempo, por dia, que você utiliza o *smartphone*?

60%

8. Qual a sua opinião sobre as tentativas legais de proibir o uso do *smartphone* na sala de aula (exemplo: lei N° 8.949 de 03 de novembro de 2009 do estado da Paraíba)?

Eu não tenho conhecimento sobre esta lei, mas eu acredito que não chegue a funcionar, tendo em vista que nos dias de hoje todos os alunos possuem *smartphones* e não conseguem se desprender. O ideal é utilizá-lo como ferramenta útil no ensino.

9. Você acha que o *smartphone* pode ser utilizado em prol da educação e, mais especificamente, do ensino de língua inglesa? Por que?

Sim, especialmente nas aulas de inglês, pois os alunos podem utilizá-lo, por exemplo, para consultar um dicionário, caso tenham alguma dúvida.

10. Você já participou de aulas (como aluno ou como professor) em que o *smartphone* foi utilizado (pelo professor ou pelos alunos)? Alguma outra tecnologia digital foi utilizada? Qual(is)?

Sim, no caso, o professor e também os alunos, o utilizavam para consultar palavras no dicionário, especialmente em aulas de literatura, onde existem

muitas palavras desconhecidas

11. Como você avalia o uso do *smartphone*, ou de outra(s) tecnologia(s), nas aulas em que você participou? Você acha que a utilização desse(s) recurso(s) tecnológico(s) trouxeram benefícios para o processo de ensino-aprendizagem? Por que?

Quando se sabe como utilizar, os benefícios não muitos, pois você conhece o seu conhecimento e o seu vocabulário quando se utiliza dicionários e também livros em PDF.

12. Quais suas expectativas em relação à utilização do *smartphone* durante o estágio supervisionado? Você acredita que isso será possível? Por que?

Eu acredito que não um desafio, pois lidar com adolescentes e fazer-lhes perceber as outras funções de um *smartphone* é algo muito complicado, mesmo que sabendo como agir, posso ser que funcione.

13. Considerando que este é o último estágio supervisionado do curso de Letras-Língua Inglesa, você se sente preparado para incorporar as novas tecnologias digitais à sua prática docente? Por que?

Não sei se me sinto preparado para fazer a junção da tecnologia com a prática docente, pois passo no público e sabendo que já fui uma adolescente, ~~mas~~ reconheço as dificuldades que poderão existir nas aulas.

## Questionário inicial – L4



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



## QUESTIONÁRIO INICIAL

1. Você atua ou já atuou como professor(a) de língua inglesa?

(X) sim ( ) não

Caso a resposta seja afirmativa, durante quanto tempo, ou há quanto tempo, você leciona(ou) e em quais turmas? (informar se é, ou foi, em escola de idiomas, escola regular pública ou escola regular particular).

Tive experiências nos estágios, escolas públicas  
duração de ~~no máximo~~ 2 meses (Ed Infantil, Ensino Médio, Ensino Fund. 2)

Atualmente sou professora assistente em  
uma escola <sup>regular</sup> da rede particular da ed. infantil.

2. Quais as novas tecnologias que você mais utiliza no seu dia a dia, computador, tablet, smartphone, etc. ?

1. Computador, assistir vídeos, leituras e pesquisas longa  
2. Celular, comunicações diárias

3. Quanto tempo você fica conectada à internet por dia? Por meio de qual(is) dispositivo(s)/aparelho(s) tecnológico(s)?

16h/dia, Celular.

4. Qual a sua opinião sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula?

Acredito que elas podem ser facilitadoras  
de acesso a informação, tornando as aulas  
(com recursos visuais) mais dinâmicas e atra-  
tivas.

5. O que você entende por letramentos digitais?

Seria a inclusão tecnológica no processo  
de ensino, onde há o despertar dos

alunos em relação a temas que permitem desenvolvimento da criticidade e reflexões.

6. Você tem *smartphone*?

sim      ( ) não

Caso tenha:

Quais funções (online e/ou off-line) você mais utiliza no *smartphone*?

Dicionário, tradutor e redes sociais

7. Utilizando uma escala de 0% a 100%, qual porcentagem representa a quantidade de tempo, por dia, que você utiliza o *smartphone*?

90%, a maior parte do meu dia estou utilizando meu *smartphone*

8. Qual a sua opinião sobre as tentativas legais de proibir o uso do *smartphone* na sala de aula (exemplo: lei Nº 8.949 de 03 de novembro de 2009 do estado da Paraíba)?

At mesmo tempo que a lei não acoberta o uso escondido dos telefones em sala, ela faz com que o aluno tenha o interesse de usar só porque não pode. O interessante seria uma reformulação da lei, com adaptações do uso.

9. Você acha que o *smartphone* pode ser utilizado em prol da educação e, mais especificamente, do ensino de língua inglesa? Por que?

Com certeza, o *smartphone* com acesso a rede de internet sem fio (Wifi) permite que os alunos façam uso de dicionários e outros aplicativos que dão acesso a informações. ⇒ união de desenvolvimento tecnológicos + ensino de línguas.

10. Você já participou de aulas (como aluno ou como professor) em que o *smartphone* foi utilizado (pelo professor ou pelos alunos)? Alguma outra tecnologia digital foi utilizada? Qual(is)?

Não. Sim. Computadores para exposição de Sites e Slides.

11. Como você avalia o uso do *smartphone*, ou de outra(s) tecnologia(s), nas aulas em que você participou? Você acha que a utilização desse(s) recurso(s) tecnológico(s) trouxeram benefícios para o processo de ensino-aprendizagem? Por que?

Interessantes, porém pode-se encontrar ainda muitos casos de uso de tecnologia atrelado a um ensino mais tradicional, desta forma o uso da tecnologia foi apenas o facilitador da exposição do conteúdo.

12. Quais suas expectativas em relação à utilização do *smartphone* durante o estágio supervisionado? Você acredita que isso será possível? Por que?

É algo novo pra mim, mas acredito que de formas bem orientadas e buscando conhecer o nosso público e seu contato com *smartphones* poderemos nos pregar.

13. Considerando que este é o último estágio supervisionado do curso de Letras-Língua Inglesa, você se sente preparado para incorporar as novas tecnologias digitais à sua prática docente? Por que?

Um pouco, mesmo estando inserida no contexto (era digital) ainda me vejo um pouco insegura em como fazer uso de tecnologia de modo atrativo para os alunos.

## Questionário inicial – L5



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



## QUESTIONÁRIO INICIAL

1. Você atua ou já atuou como professor(a) de língua inglesa?

sim ( ) não

Caso a resposta seja afirmativa, durante quanto tempo, ou há quanto tempo, você leciona(ou) e em quais turmas? (informar se é, ou foi, em escola de idiomas, escola regular pública ou escola regular particular).

Lectionei durante 4 períodos letivos no curso de extensão ofertado pela UFCCG, foram turmas de inglês I, II e III.

2. Quais as novas tecnologias que você mais utiliza no seu dia a dia, computador, tablet, smartphone, etc. ?

Computador e console de jogos (playstation)

3. Quanto tempo você fica conectado à internet por dia? Por meio de qual(is) dispositivo(s)/aparelho(s) tecnológico(s)?

Pouco tempo. Na maior parte do tempo apenas jogando online. Não sou muito "apegada" ao smartphone.

4. Qual a sua opinião sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula?

Acho válido, mas primeiro o professor precisa estar ciente e saber usar o aparato eletrônico.

5. O que você entende por letramentos digitais?

Não recordo muito bem no momento, mas tem a ver com o uso de aparatos eletrônicos/digitais na educação.

6. Você tem *smartphone*?

sim ( ) não

Caso tenha:

Quais funções (online e/ou off-line) você mais utiliza no *smartphone*?

WhatsApp

7. Utilizando uma escala de 0% a 100%, qual porcentagem representa a quantidade de tempo, por dia, que você utiliza o *smartphone*?

20%, apenas para mensagens importantes

8. Qual a sua opinião sobre as tentativas legais de proibir o uso do *smartphone* na sala de aula (exemplo: lei Nº 8.949 de 03 de novembro de 2009 do estado da Paraíba)?

Um absurdo, porém creio que foi o único meio que o Estado encontrou para inibir ~~o uso~~ o uso em sala de aula (uso exagerado).

9. Você acha que o *smartphone* pode ser utilizado em prol da educação e, mais especificamente, do ensino de língua inglesa? Por que?

Sim, tudo é possível e pode ser eficaz.

10. Você já participou de aulas (como aluno ou como professor) em que o *smartphone* foi utilizado (pelo professor ou pelos alunos)? Alguma outra tecnologia digital foi utilizada? Qual(is)?

Não, apenas para o uso de tradutor online.

11. Como você avalia o uso do *smartphone*, ou de outra(s) tecnologia(s), nas aulas em que você participou? Você acha que a utilização desse(s) recurso(s) tecnológico(s) trouxeram benefícios para o processo de ensino-aprendizagem? Por que?

//

12. Quais suas expectativas em relação à utilização do *smartphone* durante o estágio supervisionado? Você acredita que isso será possível? Por que?

Creio que sim, porque muitos ou até todos os alunos tem *smartphone*.

13. Considerando que este é o último estágio supervisionado do curso de Letras-Língua Inglesa, você se sente preparado para incorporar as novas tecnologias digitais à sua prática docente? Por que?

Creio que preciso estudar mais de uso do *smartphone* para aperfeiçoar.

## Questionário inicial – L6


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

**QUESTIONÁRIO INICIAL**

1. Você atua ou já atuou como professor(a) de língua inglesa?  
 ( X ) sim ( ) não

Caso a resposta seja afirmativa, durante quanto tempo, ou há quanto tempo, você leciona(ou) e em quais turmas? (informar se é, ou foi, em escola de idiomas, escola regular pública ou escola regular particular).

*Já lectionei por quatro semestres no curso de extensão em língua inglesa. As turmas que lectionei (uma por semestre) correspondiam aos níveis básico, pré-intermediário e intermediário*

---

2. Quais as novas tecnologias que você mais utiliza no seu dia a dia, computador, tablet, smartphone, etc. ?

*A tecnologia que eu mais uso é o smartphone*

---

3. Quanto tempo você fica conectado à internet por dia? Por meio de qual(is) dispositivo(s)/aparelho(s) tecnológico(s)?

*Praticamente o dia inteiro. Qualquer lugar que eu vá e que tenha wi-fi eu peço a senha para conectar. Praticamente só uso smartphone*

---

4. Qual a sua opinião sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula?

*Eu sou a favor do uso de tecnologias em sala de aula, muito embora eu entenda pouco sobre maneiras de aplicá-las, pedagogicamente, essas tecnologias.*

---

5. O que você entende por letramentos digitais?

*Eu entendo que "letramento digital" mantém o conceito de letramento (uma maneira social e funcional de lidar com a*

língua e suas manifestações) e adiciona ferramentas/suportes digitais (computador, tablet, smartphone, videoaulas...)

6. Você tem *smartphone*?

sim      ( ) não

Caso tenha:

Quais funções (online e/ou off-line) você mais utiliza no *smartphone*?

As funções online são redes sociais e pesquisas. As offline é o uso de ~~do~~ aplicativos de dicionário.

7. Utilizando uma escala de 0% a 100%, qual porcentagem representa a quantidade de tempo, por dia, que você utiliza o *smartphone*?

Eu diria que 60% a 70%, pois preciso estudar e dar conta de outras coisas, e o *smartphone* muitas vezes é uma distração.

8. Qual a sua opinião sobre as tentativas legais de proibir o uso do *smartphone* na sala de aula (exemplo: lei Nº 8.949 de 03 de novembro de 2009 do estado da Paraíba)?

É compreensível proibir algo que promove a distração, principalmente para jovens. Eu penso que tudo depende da funcionalidade que se dá para a ferramenta. Por isso acho válida pesquisas em como utilizar o *smartphone* em sala de aula com fins pedagógicos para desmistificar a ideia que uma ferramenta só promove distração e alienação.

9. Você acha que o *smartphone* pode ser utilizado em prol da educação e, mais especificamente, do ensino de língua inglesa? Por que?

Sim, acho. Principalmente em questões de acessibilidade a sotaques e realidades que geralmente são buscadas/esquerdas nos livros didáticos. De acordo com minha experiência, eu conheço a plataforma Youtube e indico alguns canais interessantes que abordam os tópicos que mencionei anteriormente.

10. Você já participou de aulas (como aluno ou como professor) em que o *smartphone* foi utilizado (pelo professor ou pelos alunos)? Alguma outra tecnologia digital foi utilizada? Qual(is)?

Sim. Como professora no curso de Letras, sempre indiquei e permiti o uso de dicionários online durante as aulas.

11. Como você avalia o uso do *smartphone*, ou de outra(s) tecnologia(s), nas aulas em que você participou? Você acha que a utilização desse(s) recurso(s) tecnológico(s) trouxeram benefícios para o processo de ensino-aprendizagem? Por que?

Eu acho que as poucas experiências que presenciei de uso de *smartphone* em sala de aula foram poucas para avaliar se ~~se~~ ajudou ou prejudicou o aprendizado dos alunos.

12. Quais suas expectativas em relação à utilização do *smartphone* durante o estágio supervisionado? Você acredita que isso será possível? Por que?

Eu espero aprender mais sobre essa área (letramento digital) e saber aplicar em sala de aula da maneira mais produtiva possível.

13. Considerando que este é o último estágio supervisionado do curso de Letras-Língua Inglesa, você se sente preparado para incorporar as novas tecnologias digitais à sua prática docente? Por que?

Não me sinto preparada por não saber muito sobre letramentos digitais (teórica e pragmaticamente), mas espero a no fim do estágio estar um pouco mais segura sobre o uso dessas tecnologias.

## Questionário inicial – L7

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




**QUESTIONÁRIO INICIAL**

1. Você atua ou já atuou como professor(a) de língua inglesa?

sim ( ) não

Caso a resposta seja afirmativa, durante quanto tempo, ou há quanto tempo, você leciona(ou) e em quais turmas? (informar se é, ou foi, em escola de idiomas, escola regular pública ou escola regular particular).

*durante o estágio e em uma turma de Inglês instrumental durante 3 meses através do PET.*

---

2. Quais as novas tecnologias que você mais utiliza no seu dia a dia, computador, tablet, smartphone, etc. ?

*Computador e smartphone*

---

3. Quanto tempo você fica conectado à internet por dia? Por meio de qual(is) dispositivo(s)/aparelho(s) tecnológico(s)?

*5 horas*

---

4. Qual a sua opinião sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula?

*Acho importante, porém, tentar trabalhar com alunos de escola pública é complicado pois grande parte da turma não possui smartphone ou não leva para sala de aula.*

---

5. O que você entende por letramentos digitais?

*é utilizar a tecnologia em sala de aula, ou qualquer tipo de aprendizagem que envolva*

tecnologia.

6. Você tem *smartphone*?

sim      ( ) não

Caso tenha:

Quais funções (online e/ou off-line) você mais utiliza no *smartphone*?

Utilizo para acessar redes sociais, música, on-line

7. Utilizando uma escala de 0% a 100%, qual porcentagem representa a quantidade de tempo, por dia, que você utiliza o *smartphone*?

60%

8. Qual a sua opinião sobre as tentativas legais de proibir o uso do *smartphone* na sala de aula (exemplo: lei Nº 8.949 de 03 de novembro de 2009 do estado da Paraíba)?

Não concordo com a lei Nº 8.949 pois em um mundo em constante desenvolvimento na era digital, seria um retrocesso na educação brasileira.

9. Você acha que o *smartphone* pode ser utilizado em prol da educação e, mais especificamente, do ensino de língua inglesa? Por que?

Pode e deve ser utilizado, se os alunos possuírem o mesmo ou a escola disponibilizar, pois acredito ser um modo atual, dinâmico, prático e rápido para aprendizagem.

10. Você já participou de aulas (como aluno ou como professor) em que o *smartphone* foi utilizado (pelo professor ou pelos alunos)? Alguma outra tecnologia digital foi utilizada? Qual(is)?

Apenas para acessar dicionários online.

11. Como você avalia o uso do *smartphone*, ou de outra(s) tecnologia(s), nas aulas em que você participou? Você acha que a utilização desse(s) recurso(s) tecnológico(s) trouxeram benefícios para o processo de ensino-aprendizagem? Por que?

No caso do uso para acessar dicionários online foi bastante produtivo e rápido, pois nos dicionários em papel geralmente se perde algum tempo pesquisando a palavra.

12. Quais suas expectativas em relação à utilização do *smartphone* durante o estágio supervisionado? Você acredita que isso será possível? Por que?

Podem ser possíveis se os alunos tiverem acesso ao *smartphone* e a internet.

13. Considerando que este é o último estágio supervisionado do curso de Letras-Língua Inglesa, você se sente preparado para incorporar as novas tecnologias digitais à sua prática docente? Por que?

Sim. Se os estagiários e alunos tiverem acesso as tecnologias em sala será possível.

## Questionário inicial – L8

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




**QUESTIONÁRIO INICIAL**

1. Você atua ou já atuou como professor(a) de língua inglesa?  
(X) sim ( ) não

Caso a resposta seja afirmativa, durante quanto tempo, ou há quanto tempo, você leciona(ou) e em quais turmas? (informar se é, ou foi, em escola de idiomas, escola regular pública ou escola regular particular).

Estágio e extensão universitária (UAEI)

---



---



---

2. Quais as novas tecnologias que você mais utiliza no seu dia a dia, computador, tablet, smartphone, etc. ?

Smartphone, computador, tablet

---



---

3. Quanto tempo você fica conectado à internet por dia? Por meio de qual(is) dispositivo(s)/aparelho(s) tecnológico(s)?

4h - computador / celular

---



---

4. Qual a sua opinião sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula?

Acredito que o uso das novas tecnologias pode proporcionar ao professor uma ferramenta de ensino capaz de auxiliar nas discussões e problematização das questões referentes a língua como o fácil acesso ao material como vídeos, músicas, sites.

5. O que você entende por letramentos digitais?

Acredito que letramento digital seja a utilização de ferramentas como celular, tablet, com

putador ~~para~~ para inserção das questões sociais, políticas e linguísticas de forma rápida e com tempo real.

6. Você tem *smartphone*?

(X) sim ( ) não

Caso tenha:

Quais funções (online e/ou off-line) você mais utiliza no *smartphone*?

Online: whatsapp, aplicativos de compras.

off-line: editor de ~~foto~~ fotos, texto e dicionário.

7. Utilizando uma escala de 0% a 100%, qual porcentagem representa a quantidade de tempo, por dia, que você utiliza o *smartphone*?

30% pois só uso para ver o whatsapp e às vezes alguma pesquisa rápida.

8. Qual a sua opinião sobre as tentativas legais de proibir o uso do *smartphone* na sala de aula (exemplo: lei Nº 8.949 de 03 de novembro de 2009 do estado da Paraíba)?

Na minha opinião, proibir um recurso ou o uso dessa ferramenta é a solução, pois a sociedade "respira" internet. Nesse sentido, acredito que o melhor seria usar esse recurso como um facilitador da aprendizagem.

9. Você acha que o *smartphone* pode ser utilizado em prol da educação e, mais especificamente, do ensino de língua inglesa? Por que?

Acredito que pode ser utilizado, porém o seu uso deve ser bem planejado para que os estudantes não despoem se distraiam e saiam do foco da proposta.

10. Você já participou de aulas (como aluno ou como professor) em que o *smartphone* foi utilizado (pelo professor ou pelos alunos)? Alguma outra tecnologia digital foi utilizada? Qual(is)?

não. sim. computador e data-show.

11. Como você avalia o uso do *smartphone*, ou de outra(s) tecnologia(s), nas aulas em que você participou? Você acha que a utilização desse(s) recurso(s) tecnológico(s) trouxeram benefícios para o processo de ensino-aprendizagem? Por que?

Algumas aulas foram bem produtivas e outras apesar do uso das novas tecnologias não deixaram de ter uma metodologia tradicional na qual o professor expõe e o aluno apenas escuta.

12. Quais suas expectativas em relação à utilização do *smartphone* durante o estágio supervisionado? Você acredita que isso será possível? Por que?

Acredito que pode ser uma boa experiência, porém ~~em~~ a estratégia para a inserção da tecnologia deve ser bem pensada para que não ~~se~~ se perca o foco.

13. Considerando que este é o último estágio supervisionado do curso de Letras-Língua Inglesa, você se sente preparado para incorporar as novas tecnologias digitais à sua prática docente? Por que?

Não, pois cada experiência é única, e como não conhecemos a turma, não sabemos ainda como inserir o *smartphone* durante as aulas.

## Questionário inicial – L9


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

**QUESTIONÁRIO INICIAL**

1. Você atua ou já atuou como professor(a) de língua inglesa?

sim ( ) não

Caso a resposta seja afirmativa, durante quanto tempo, ou há quanto tempo, você leciona(ou) e em quais turmas? (informar se é, ou foi, em escola de idiomas, escola regular pública ou escola regular particular).

Em uma escola de idiomas de 2014 a 2015 e durante um ano no curso de extensão (dois períodos).

---

2. Quais as novas tecnologias que você mais utiliza no seu dia a dia, computador, tablet, smartphone, etc. ?

Computador, Smartphone e Tablet.

---

3. Quanto tempo você fica conectado à internet por dia? Por meio de qual(is) dispositivo(s)/aparelho(s) tecnológico(s)?

Quanto ao tempo conectado à internet, em torno de 24h por dia. Em relação aos aparelhos, alternos entre computador e smartphone.

4. Qual a sua opinião sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula?

Concordo com o uso de tecnologias em sala de aula, pois, o desenvolvimento tecnológico é essencial para a sociedade.

---

5. O que você entende por letramentos digitais?

Uma forma de ler e escrever para refletir sobre algum tema, porém, fazendo uso de algum

dispositivo eletrônico.

6. Você tem *smartphone*?

sim ( ) não

Caso tenha:

Quais funções (online e/ou off-line) você mais utiliza no *smartphone*?

Redes sociais, a exemplo de facebook, whatsapp etc.  
Quanto as funções off-line, se faz uso de dicionários,  
e aplicativos de música.

7. Utilizando uma escala de 0% a 100%, qual porcentagem representa a quantidade de tempo, por dia, que você utiliza o *smartphone*?

70%, em virtude da facilidade que se encontra  
em fazer coisas para resolver tarefas.

8. Qual a sua opinião sobre as tentativas legais de proibir o uso do *smartphone* na sala de aula (exemplo: lei Nº 8.949 de 03 de novembro de 2009 do estado da Paraíba)?

Não concordo, pois não de encontro ao processo  
evolutivo da sociedade. É como se ~~se~~ o paradigma  
tradicional fosse a única modelo aceitável.

9. Você acha que o *smartphone* pode ser utilizado em prol da educação e, mais especificamente, do ensino de língua inglesa? Por que?

Sim, pois o uso do *smartphone* usando  
a conectividade de internet, pode trazer exemplos  
para os alunos e também trazer conteúdos  
determinados assuntos.

10. Você já participou de aulas (como aluno ou como professor) em que o *smartphone* foi utilizado (pelo professor ou pelos alunos)? Alguma outra tecnologia digital foi utilizada? Qual(is)?

Sim, foi utilizado computador e gravador.

11. Como você avalia o uso do *smartphone*, ou de outra(s) tecnologia(s), nas aulas em que você participou? Você acha que a utilização desse(s) recurso(s) tecnológico(s) trouxeram benefícios para o processo de ensino-aprendizagem? Por que?

Positivo quanto ao uso em sala de aula. No que concerne aos benefícios, penso na facilidade de abordar novas questões durante as aulas.

12. Quais suas expectativas em relação à utilização do *smartphone* durante o estágio supervisionado? Você acredita que isso será possível? Por que?

Sinceramente não sei dizer, pois, existem vários fatores que devem existir para que o uso do *smartphone* ocorra de fato.

13. Considerando que este é o último estágio supervisionado do curso de Letras-Língua Inglesa, você se sente preparado para incorporar as novas tecnologias digitais à sua prática docente? Por que?

Tudo faz parte de um processo, <sup>pois tanto</sup> quanto mais ocorrer a utilização de tecnologias em sala, mais prática e comum se torna.

## Questionário inicial – L10


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

**QUESTIONÁRIO INICIAL**

1. Você atua ou já atuou como professor(a) de língua inglesa?

sim ( ) não

Caso a resposta seja afirmativa, durante quanto tempo, ou há quanto tempo, você leciona(ou) e em quais turmas? (informar se é, ou foi, em escola de idiomas, escola regular pública ou escola regular particular).

Atuei por três semestres consecutivos como bolsista do programa de extensão da UFCG

---

2. Quais as novas tecnologias que você mais utiliza no seu dia a dia, computador, tablet, smartphone, etc. ?

Computador e Smartphone

---

3. Quanto tempo você fica conectado à internet por dia? Por meio de qual(is) dispositivo(s)/aparelho(s) tecnológico(s)?

Quase 24h por dia por meio de Smartphone

---

4. Qual a sua opinião sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula?

Ajudam a tornar a aula menos engadonha

---

5. O que você entende por letramentos digitais?

Trata-se do uso da tecnologia no ensino-aprendizagem

6. Você tem *smartphone*?

sim      ( ) não

Caso tenha:

Quais funções (online e/ou off-line) você mais utiliza no *smartphone*?

Redes sociais, mensagens de texto (SMS), ligações,  
câmera

7. Utilizando uma escala de 0% a 100%, qual porcentagem representa a quantidade de tempo, por dia, que você utiliza o *smartphone*?

80%

8. Qual a sua opinião sobre as tentativas legais de proibir o uso do *smartphone* na sala de aula (exemplo: lei Nº 8.949 de 03 de novembro de 2009 do estado da Paraíba)?

Lei que, se entrar em vigor, não será cumprida, a menos que seja o aluno obrigado a não levar ou ter o celular retido na entrada da escola.

9. Você acha que o *smartphone* pode ser utilizado em prol da educação e, mais especificamente, do ensino de língua inglesa? Por que?

Sim, na medida em que a internet pode ser acessada em momentos de pesquisa em sala de aula.

10. Você já participou de aulas (como aluno ou como professor) em que o *smartphone* foi utilizado (pelo professor ou pelos alunos)? Alguma outra tecnologia digital foi utilizada? Qual(is)?

Na faculdade alguns colegas propuseram atividades usando o *smartphone*

11. Como você avalia o uso do *smartphone*, ou de outra(s) tecnologia(s), nas aulas em que você participou? Você acha que a utilização desse(s) recurso(s) tecnológico(s) trouxeram benefícios para o processo de ensino-aprendizagem? Por que?

Na ocasião, houve apenas uma proposta de atividade usando o *smartphone*.

12. Quais suas expectativas em relação à utilização do *smartphone* durante o estágio supervisionado? Você acredita que isso será possível? Por que?

Possível, sim; fácil, não. O *smartphone* pode despensar a atenção do aluno que já vem se mostrando desinteressado na aula, independentemente do método utilizado

13. Considerando que este é o último estágio supervisionado do curso de Letras-Língua Inglesa, você se sente preparado para incorporar as novas tecnologias digitais à sua prática docente? Por que?

Sinto-me preparado para usá-las da maneira que me for possível; caso contrário, os métodos tradicionais também são de grande valia

## Apêndice B – Questionário final

### QUESTIONÁRIO FINAL

Questionário final da pesquisa "Letramentos digitais: utilizando o smartphone nas aulas de língua inglesa do estágio supervisionado no 3.º ano do Ensino Médio".

- 1- Você acha que a proposta planejada e desenvolvida por sua dupla no período de regência do estágio contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos seus alunos? Por quê?
- 2- Como você avalia o uso que foi feito do smartphone nessa proposta que sua dupla desenvolveu no período de regência do estágio? Houve alguma contribuição? Qual(ais)?
- 3- Depois dessa experiência do estágio e das discussões ocorridas, o que você entende por letramentos digitais?
- 4- Você acha que a sua experiência do período de regência no campo de estágio se alinha, de alguma forma, à perspectiva dos letramentos digitais? Por quê?
- 5- Refletindo sobre sua experiência no campo de estágio, há alguma coisa que você faria de diferente? Por quê?
- 6- Quais as contribuições do estágio do 3.º ano do Ensino Médio para sua formação?
- 7- Quais pontos, momentos ou aspectos desta disciplina de estágio você considera que deveriam ser melhorados ou repensados? Por quê?

## Questionário final – L1

## QUESTIONÁRIO FINAL

Questionário final da pesquisa "Letramentos digitais: utilizando o smartphone nas aulas de Língua Inglesa do estágio supervisionado no 3º ano do Ensino Médio".

Endereço de e-mail: \*

---

1- Você acha que a proposta planejada e desenvolvida por sua dupla no período de regência do estágio contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa dos seus alunos? Por quê? \*

Alguns fatores impossibilitaram que cumpríssemos com a proposta inicial, e no final de tudo só conseguimos ministrar duas aulas. No que concerne ao aprendizado de língua (sistema linguístico), não foi possível discutir nenhum aspecto em especial. No entanto, o tema abordado levou a discussões relevantes a serem pensadas e os nossos alunos reagiram a diversas indagações feitas em sala de aula. No fim, não conseguimos fechar essas discussões da forma que gostaríamos, mas acredito que alguma semente foi plantada e quando pensarem sobre o assunto 'violência contra a mulher' ou verem um anúncio publicitário, por exemplo, a visão (de alguns) será mais crítica e menos centrada no senso comum.

---

2- Como você avalia o uso que foi feito do smartphone nessa proposta que sua dupla desenvolveu no período de regência do estágio? Houve alguma contribuição? Qual(ais)? \*

Como só conseguimos ministrar duas aulas, o uso do smartphone não foi possível. Penso que se tivéssemos tido a oportunidade de cumprir com nosso plano inicial, o uso do celular teria sido benéfico para o letramento digital dos alunos, pois teriam utilizado a ferramenta que faz parte do cotidiano para uma finalidade pedagógica no aprendizado de inglês e conseqüentemente, participariam de práticas de letramento crítico.

---

3- Depois dessa experiência do estágio e das discussões ocorridas, o que você entende por letramentos digitais? \*

Letramento digital é ter o domínio das novas práticas de uso da leitura e da escrita na era digital; É ter a habilidade de utilizar um smartphone, tablet, computadores em geral; É saber se comunicar e selecionar informações relevantes, não se restringindo apenas a textos verbais, mas aos não verbais também.

---

4- Você acha que a sua experiência do período de regência no campo de estágio se alinha de alguma forma, à perspectiva dos letramentos digitais? Por quê? \*

Sim. Mesmo não sendo possível ter levado uma prática do letramento digital para os alunos, os momentos de conversa e suporte do professor da disciplina e do estagiário docente pelo recurso do WhatsApp foi em si uma prática de letramento digital. Através do smartphone e dessa rede social, pudemos discutir aspectos sobre a nossa regência do estágio e as nossas visões sobre as aulas ministradas.

---

5- Refletindo sobre sua experiência no campo de estágio, há alguma coisa que você faria de diferente? Por quê?

A única coisa que gostaria que tivesse sido diferente é que nós tivéssemos tido tempo para encerrar as nossas discussões com os alunos. No mais, acredito que cumprimos com o nosso papel de professoras estagiárias- reflexivas sobre o uso da língua inglesa nas práticas sociais.

---

6- Quais as contribuições do estágio do 3º ano do Ensino Médio para sua formação?

Com o estágio do 3º ano do ensino médio aprendi a dar mais importância para o uso de textos multimodais nesse contexto de ensino. Nesse sentido, as práticas dos novos letramentos que eu já tinha consciência, foram reforçadas, e percebi a relevância que elas possuem na formação dos nossos alunos.

---

7- Quais pontos, momentos ou aspectos desta disciplina de estágio você considera que deveriam ser melhorados ou repensados? Por quê?

Na minha opinião o uso das tecnologias digitais (como o WhatsApp) deveriam ser mais utilizadas para as discussões entre o professor da disciplina e os alunos estagiários. O uso dessa rede social foi importante para a reflexão da minha dupla no momento da escrita do relato. Sendo assim, essa prática deveria continuar em vigor.

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## Questionário final – L2

## QUESTIONÁRIO FINAL

Questionário final da pesquisa "Letramentos digitais: utilizando o smartphone nas aulas de Língua Inglesa do estágio supervisionado no 3º ano do Ensino Médio".

Endereço de e-mail: \*

\_\_\_\_\_

1- Você acha que a proposta planejada e desenvolvida por sua dupla no período de regência do estágio contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos seus alunos? Por quê? \*

Sim, pois tentamos incluir a realidade deles nas aulas planejadas, permitindo sempre a participação dos alunos e os levando a pensar sobre o assunto.

\_\_\_\_\_

2- Como você avalia o uso que foi feito do smartphone nessa proposta que sua dupla desenvolveu no período de regência do estágio? Houve alguma contribuição? Qual(ais)? \*

3, utilizamos material material presente no ambiente digital mas ao mesmo tempo foi dada a ideia do uso de hashtag para a professora supervisora, para seu trabalho final com os alunos.

\_\_\_\_\_

3- Depois dessa experiência do estágio e das discussões ocorridas, o que você entende por Letramentos digitais? \*

Entendo que não necessariamente significa utilizar material digital, e sim a participação crítica do aluno na comunidade digital. Ainda existe muito a ser estudado, inclusive por ser um ramo relativamente recente do ensino.

\_\_\_\_\_

4- Você acha que a sua experiência do período de regência no campo de estágio se alinha de alguma forma à perspectiva dos letramentos digitais? Por quê? \*

Não, pois o tempo não nos permitiu inserir os alunos na comunidade digital como havíamos planejado.

---

5- Refletindo sobre sua experiência no campo de estágio, há alguma coisa que você faria de diferente? Por quê?

Provavelmente trabalharia desde o início com poemas digitais, não fugindo assim do modo de operar da professora supervisora porém inserindo desde o início os alunos no ambiente digital.

---

6- Quais as contribuições do estágio do 3º ano do Ensino Médio para sua formação?

Diferentemente dos outros estágios relacionados ao ensino médio, nos foi mostrada uma realidade onde eventos da escola e feriados são frequentes enquanto que as aulas se tomaram quase um evento esporádico ou extraordinário.

---

7- Quais pontos, momentos ou aspectos desta disciplina de estágio você considera que deveriam ser melhorados ou repensados? Por quê?

Como no semestre anterior boa parte da turma realizou o estágio voltado para o ensino médio, acredito que a ementa da disciplina deveria mudar ou para curso preparatório de Enem ou curso de línguas ou até mesmo o ensino da língua voltado pro público adulto. Acredito que deve ser algo a ser repensado, e nos três casos assinalados a UFCG possui campo onde poderíamos ser estagiários, aumentando inclusive a oferta de turmas de cada.

---

## Questionário final – L3

## QUESTIONÁRIO FINAL

Questionário final da pesquisa "Letramentos digitais: utilizando o smartphone nas aulas de Língua Inglesa do estágio supervisionado no 3º ano do Ensino Médio".

Endereço de e-mail: \*

---

1- Você acha que a proposta planejada e desenvolvida por sua dupla no período de regência do estágio contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa dos seus alunos? Por quê? \*

É difícil responder, porque ministrei apenas uma aula com a turma. Nessa aula percebi que o nível de inglês deles eram bom. Então não sei dizer se o nosso planejamento contribui.

---

2- Como você avalia o uso que foi feito do smartphone nessa proposta que sua dupla desenvolveu no período de regência do estágio? Houve alguma contribuição? Qual(is)? \*

Foi uma proposta desafiadora, mas foi muito boa. Percebi que contribuiu no quesito timidez, porque alguns alunos que não se expressaram na aula, mas participaram ativamente das discussões no grupo. Eles falaram de experiências da própria família e de colegas de classe.

---

3- Depois dessa experiência do estágio e das discussões ocorridas, o que você entende por Letramentos digitais? \*

Eu entendo como uma prática que deve ser cada vez mais aplicada nas nossas escolas, pois as ferramentas digitais estão muito presentes no nosso dia a dia. Cabe a nós como professores direcionar os alunos para que façam um uso consciente e edificante das ferramentas tecnológicas na aprendizagem.

---

4- Você acha que a sua experiência do período de regência no campo de estágio se alinha de alguma forma, à perspectiva dos letramentos digitais? Por quê? \*

Eu acredito que sim, pois se um dos objetivos dos letramentos é utilizar de forma consciente as ferramentas tecnológicas. Pude fazer isso através do grupo do WhatsApp, onde compartilhamos informações acerca do assunto trabalhado.

---

5- Refletindo sobre sua experiência no campo de estágio, há alguma coisa que você faria de diferente? Por quê?

Acredito que não, só queria ter tido mais tempo de aplicar outras propostas de atividades.

---

6- Quais as contribuições do estágio do 3º ano do Ensino Médio para sua formação?

Bom, o uso do smartphone nas aulas foi uma grande surpresa, não imaginei que fosse funcionar. Acredito que esse uso consciente, foi uma das grandes contribuições para minha formação, especialmente se eu for lidar com um público adolescente que geralmente é muito conectado com esses equipamentos. Essa experiência vai ajudar de alguma maneira no planejamento de aulas futuras.

---

7- Quais pontos, momentos ou aspectos desta disciplina de estágio você considera que deveriam ser melhorados ou repensados? Por quê?

No meu ponto de vista, não há nada que deva ser melhorado. Os imprevistos que passamos não dizem respeito a forma como a disciplina foi ministrada, o que aconteceu foi um problema que esteve acima de nós.

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

## Questionário final – L4

## QUESTIONÁRIO FINAL

Questionário final da pesquisa "Letramentos digitais: utilizando o smartphone nas aulas de língua inglesa do estágio supervisionado no 3º ano do Ensino Médio".

Endereço de e-mail: \*

-----

1- Você acha que a proposta planejada e desenvolvida por sua dupla no período de regência do estágio contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos seus alunos? Por quê? \*

Sim, pois tratamos de temas atuais e próximos da realidade deles. Dessa forma auxiliamos não apenas na vida pessoal, mas no seu interesse pela abordagem e pelos temas tratados em sala de aula (de inglês).

-----

2- Como você avalia o uso que foi feito do smartphone nessa proposta que sua dupla desenvolveu no período de regência do estágio? Houve alguma contribuição? Qual(is)? \*

Houveram contribuições pois buscamos ao máximo fazer com que os alunos estivessem em contato com a gente para realização dos seminários através dos grupos de whatsapp.

-----

3- Depois dessa experiência do estágio e das discussões ocorridas, o que você entende por Letramentos digitais? \*

Letramento Digital seria a inclusão dos meios digitais durante o processo de ensino crítico reflexivo de um conteúdo, para estudantes do ensino médio (neste contexto).

-----

4- Você acha que a sua experiência do período de regência no campo de estágio se alinha de alguma forma à perspectiva dos letramentos digitais? Por quê? \*

Acredito que sim, pois buscamos tratar de temas que incitasse a reflexão crítica dos estudantes, alinhada a realidade digital (charges, uso de smartphone, computador, textos da Internet, etc).

---

5- Refletindo sobre sua experiência no campo de estágio, há alguma coisa que você faria de diferente? Por quê?

Se eu soubesse que a proposta do terceiro ano daria tão certo, teria ido em busca de tratar temas mais próximos dos alunos, no estágio anterior.

---

6- Quais as contribuições do estágio do 3º ano do Ensino Médio para sua formação?

Me sinto uma professora capaz de olhar pro outro, entendendo suas necessidades e não passando por cima delas, os temas abordados durante a regência, chamaram atenção dos alunos, porque parecia que nós estávamos a segurar e suportar 'sua dor'. Então quero ir em busca de ser uma profissional cada vez mais capaz de abraçar o outro e trazer suas necessidades para sala de aula, como espaço também de debate e troca de experiências, não apenas transmissão de conteúdos.

---

7- Quais pontos, momentos ou aspectos desta disciplina de estágio você considera que deveriam ser melhorados ou repensados? Por quê?

Nenhum. As rodas de conversa foram essenciais para que alinhássemos nossos conteúdos teóricos a realidade vivida, então essa forma de troca, para mim, é a melhor maneira de experienciar junto a todos os professores-estagiários + o estagiário-docente + o professor de estágio o que foi vivido e exigido por cada um.

---

## Questionário final – L5

## QUESTIONÁRIO FINAL

Questionário final da pesquisa "Letramentos digitais: utilizando o smartphone nas aulas de Língua Inglesa do estágio supervisionado no 3º ano do Ensino Médio".

Endereço de e-mail: \*

\_\_\_\_\_

1- Você acha que a proposta planejada e desenvolvida por sua dupla no período de regência do estágio contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa dos seus alunos? Por quê? \*

Sim

\_\_\_\_\_

2- Como você avalia o uso que foi feito do smartphone nessa proposta que sua dupla desenvolveu no período de regência do estágio? Houve alguma contribuição? Qual(a)s? \*

Ruim, não deu para usar

\_\_\_\_\_

3- Depois dessa experiência do estágio e das discussões ocorridas, o que você entende por Letramentos digitais? \*

Muita coisa

\_\_\_\_\_

4- Você acha que a sua experiência do período de regência no campo de estágio se alinha de alguma forma, à perspectiva dos Letramentos digitais? Por quê? \*

Sim

\_\_\_\_\_

5- Refletindo sobre sua experiência no campo de estágio, há alguma coisa que você faria de diferente? Por quê?

Não sei

---

6- Quais as contribuições do estágio do 3º ano do Ensino Médio para sua formação?

Muitas

---

7- Quais pontos, momentos ou aspectos desta disciplina de estágio você considera que deveriam ser melhorados ou repensados? Por quê?

Hmmmm

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## Questionário final – L6

## QUESTIONÁRIO FINAL

Questionário final da pesquisa "Letramentos digitais: utilizando o smartphone nas aulas de língua inglesa do estágio supervisionado no 3º ano do Ensino Médio".

Endereço de e-mail: \*

---

1- Você acha que a proposta planejada e desenvolvida por sua dupla no período de regência do estágio contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos seus alunos? Por quê? \*

Só pudemos dar uma aula das cinco propostas na disciplina. Penso que conseguimos envolver os alunos com o que levamos para a sala de aula, que estava de acordo com a proposta da professora supervisora e da ementa da disciplina da graduação.

---

2- Como você avalia o uso que foi feito do smartphone nessa proposta que sua dupla desenvolveu no período de regência do estágio? Houve alguma contribuição? Qual(is)? \*

Minha dupla e eu não conseguimos usar o smartphone nas aulas. Um dos motivos foi só termos dado uma aula. O outro motivo foi o acesso a internet na escola. Aparentemente, a zona de wifi era limitada e as redes tinham senhas, que não eram disponibilizadas para os alunos.

---

3- Depois dessa experiência do estágio e das discussões ocorridas, o que você entende por letramentos digitais? \*

Eu entendo que é o mesmo conceito de letramento (leitura de mundo, língua em funcionamento na sociedade de diferentes formas) com o acréscimo de plataformas/suportes/ferramentas digitais.

---

4- Você acha que a sua experiência do período de regência no campo de estágio se alinha de alguma forma à perspectiva dos letramentos digitais? Por quê? \*

Pela proposta que tínhamos das aulas sim, pois queríamos adotar uma hashtag para a turma, a fim de que eles compartilhassem de uma mesma ferramenta de busca nas redes sociais. Além disso foi uma ideia que contemplava os objetivos da professora com um projeto que ela já vinha desenvolvendo com a turma.

---

5- Refletindo sobre sua experiência no campo de estágio, há alguma coisa que você faria de diferente? Por quê?

Eu gostaria de ter tido mais tempo de regência, pois sinto que em todos os estágios do curso da graduação meu tempo em sala de aula foi curto.

---

6- Quais as contribuições do estágio do 3º ano do Ensino Médio para sua formação?

Não só o estágio do 3º ano do Ensino Médio, como nos outros, eu pude observar, aprender e aplicar formas de trabalhar o idioma estrangeiro em um ambiente que parece tornar o ensino do inglês impossível.

---

7- Quais pontos, momentos ou aspectos desta disciplina de estágio você considera que deveriam ser melhorados ou repensados? Por quê?

Eu acho que seria interessante considerar mais aulas de regência para os estagiários.

---

## Questionário final – L7

## QUESTIONÁRIO FINAL

Questionário final da pesquisa "Letramentos digitais: utilizando o smartphone nas aulas de Língua Inglesa do estágio supervisionado no 3º ano do Ensino Médio".

Endereço de e-mail: \*

---

1- Você acha que a proposta planejada e desenvolvida por sua dupla no período de regência do estágio contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos seus alunos? Por quê? \*

Sim. Pois foi um tema importante e infelizmente atual que ocorre com frequência. Sendo assim, gerou muitas discussões acerca do assunto e interessou os alunos para com os textos lidos e a disciplina em geral.

---

2- Como você avalia o uso que foi feito do smartphone nessa proposta que sua dupla desenvolveu no período de regência do estágio? Houve alguma contribuição? Qual(ais)? \*

Não tivemos como utilizar o smartphone em sala pois a escola não possui recursos para que fosse possível planejar aulas envolvendo tecnologias.

---

3- Depois dessa experiência do estágio e das discussões ocorridas, o que você entende por Letramentos digitais? \*

Atribuir sentido ao que se lê nas telas digitais. O que inclui também a capacidade de avaliar criticamente o que se encontra nas redes eletrônicas.

---

4- Você acha que a sua experiência do período de regência no campo de estágio se alinha de alguma forma à perspectiva dos letramentos digitais? Por quê? \*

No meu período de regência anterior conseguimos trabalhar com a tecnologia, criamos um grupo no WhatsApp para que os alunos se comunicassem em língua inglesa, tira sem dúvidas etc. Dessa forma foi possível trabalhar a perspectiva do letramento digital.

---

5- Refletindo sobre sua experiência no campo de estágio, há alguma coisa que você faria de diferente? Por quê?

Gostei bastante do último estágio. O grande problema que encontramos foi a impossibilidade de continuar nos sas aulas por motivos do calendário da própria escola.

---

6- Quais as contribuições do estágio do 3º ano do Ensino Médio para sua formação?

Nesse último estágio percebi a importância de trabalhar com textos multimodais e que é preciso abordá-los cada vez mais em sala para que os alunos se familiarizem com os mesmos.

---

7- Quais pontos, momentos ou aspectos desta disciplina de estágio você considera que deveriam ser melhorados ou repensados? Por quê?

Acho importante trabalhar com a inclusão durante o estágio, pois não me sinto preparada para trabalhar com pessoas com deficiência. Sei que a qualquer momento posso receber um aluno deficiente em sala de aula, pois é um direito que os mesmos já possuem por lei.

---

## Questionário final – L8

## QUESTIONÁRIO FINAL

Questionário final da pesquisa "Letramentos digitais: utilizando o smartphone nas aulas de língua inglesa do estágio supervisionado no 3º ano do Ensino Médio".

Endereço de e-mail: \*

\_\_\_\_\_

1- Você acha que a proposta planejada e desenvolvida por sua dupla no período de regência do estágio contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos seus alunos? Por quê? \*

Acredito que sim. Apesar de ter sido pouco tempo de contato com a turma em sala de aula, nós pudemos perceber um envolvimento no grupo de WhatsApp.

\_\_\_\_\_

2- Como você avalia o uso que foi feito do smartphone nessa proposta que sua dupla desenvolveu no período de regência do estágio? Houve alguma contribuição? Qual(is)? \*

Sentimos que deu certo. Pois a participação no grupo de WhatsApp foi boa.

\_\_\_\_\_

3- Depois dessa experiência do estágio e das discussões ocorridas, o que você entende por letramentos digitais? \*

O uso da tecnologia para fins de discussão e reflexão.

\_\_\_\_\_

4- Você acha que a sua experiência do período de regência no campo de estágio se alinha de alguma forma à perspectiva dos letramentos digitais? Por quê? \*

Acredito que sim. Pois quando podíamos fazíamos uso de tecnologia para envolver os alunos nas discussões em sala.

\_\_\_\_\_

5- Refletindo sobre sua experiência no campo de estágio, há alguma coisa que você faria de diferente? Por quê?

Sim. Várias. O estágio é um processo importante na vida acadêmica, pois nos ajuda a colocar em prática algumas teorias vistas durante o curso. Porém, nem sempre é possível fazer o que vemos, a realidade é mais difícil, e por isso, acredito que temos alguns procedimentos deveríamos ter feito de forma diferente.

---

6- Quais as contribuições do estágio do 3º ano do Ensino Médio para sua formação?

Tivemos um breve contato com os adolescentes e aprendemos a lidar melhor com o smartphone na sala de aula.

---

7- Quais pontos, momentos ou aspectos desta disciplina de estágio você considera que deveriam ser melhorados ou repensados? Por quê?

Em relação a minha prática, acredito que contribui bastante, pois a dinâmica da disciplina foi boa, as discussões, reflexões e trocas de experiências entre estagiários, professores e alunos da escola. Desse modo, acredito que a disciplina como um todo foi bem proveitosa.

---

## Questionário final – L9

## QUESTIONÁRIO FINAL

Questionário final da pesquisa "Letramentos digitais: utilizando o smartphone nas aulas de Língua Inglesa do estágio supervisionado no 3º ano do Ensino Médio".

Endereço de e-mail: \*

-----

1- Você acha que a proposta planejada e desenvolvida por sua dupla no período de regência do estágio contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos seus alunos? Por quê? \*

Sim pois, foi possível identificar o nível de interesse dos alunos a partir dos textos discutidos em sala de aula.

-----

2- Como você avalia o uso que foi feito do smartphone nessa proposta que sua dupla desenvolveu no período de regência do estágio? Houve alguma contribuição? Qual(is)? \*

Não ficamos satisfeitos com a abordagem que utilizamos. Foi perceptível que não alcançamos nossos objetivos devido à forma que manipulamos o sistema tecnológico dentro a proposta pedagógica.

-----

3- Depois dessa experiência do estágio e das discussões ocorridas, o que você entende por letramentos digitais? \*

Uma ponte de ensino através do uso de tecnologia.

-----

4- Você acha que a sua experiência do período de regência no campo de estágio se alinha de alguma forma, à perspectiva dos letramentos digitais? Por quê? \*

Sim. Pois tínhamos como objetivo geral fazer uso do celular como ponte entre ensino de línguas e aquisição de saberes.

-----

5- Refletindo sobre sua experiência no campo de estágio, há alguma coisa que você faria de diferente? Por quê?

A maneira que optamos em inserir o uso do celular em sala de aula. Apesar de ser uma ferramenta próximo no dia a dia, não é tão simples aplicar a mesma dentro do contexto de ensino.

---

6- Quais as contribuições do estágio do 3º ano do Ensino Médio para sua formação?

A possibilidade de sair do paradigma tradicional e inserir o uso de TICs em sala de aula.

---

7- Quais pontos, momentos ou aspectos desta disciplina de estágio você considera que deveriam ser melhorados ou repensados? Por quê?

O planejamento elaborado. Pois, não ficamos satisfeitos com os resultados obtidos no que concerne o uso de celular em sala de aula.

---

## Questionário final – L10

## QUESTIONÁRIO FINAL

Questionário final da pesquisa "Letramentos digitais: utilizando o smartphone nas aulas de língua inglesa do estágio supervisionado no 3º ano do Ensino Médio".

Endereço de e-mail: \*

---

1- Você acha que a proposta planejada e desenvolvida por sua dupla no período de regência do estágio contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos seus alunos? Por quê? \*

Sim, pois compatuava com o que dizia as OCEM sobre contribuir com a formação cidadã dos estudantes, inclusive no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira.

---

2- Como você avalia o uso que foi feito do smartphone nessa proposta que sua dupla desenvolveu no período de regência do estágio? Houve alguma contribuição? Qual(is)? \*

Tentamos, da maneira que nos foi possível, utilizar o smartphone em atividades da regência e acreditamos que conseguimos alcançar o objetivo pretendido. As contribuições foram: contato rápido com os alunos através do aplicativo whatsapp, formação de grupos para seminários (utilizando o mesmo aplicativo) e o feedback enviado pelos alunos (usando os grupos) para de alguma maneira elogiar nossa passagem pela turma.

---

3- Depois dessa experiência do estágio e das discussões ocorridas, o que você entende por letramentos digitais? \*

A inclusão de novas tecnologias para servir de auxílio didático no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

---

4- Você acha que a sua experiência do período de regência no campo de estágio se alinha de alguma forma à perspectiva dos letramentos digitais? Por quê? \*

Sim, pois utilizamos a tecnologia do smartphone e do aplicativo de mensagens instantâneas whatsapp para conduzir uma parte de nossas atividades.

---

5- Refletindo sobre sua experiência no campo de estágio, há alguma coisa que você faria de diferente? Por quê?

Se a escola disponibilizasse sinal de internet em suas dependências, com certeza teríamos optado por atividades envolvendo o uso do smartphone em tempo real (sala de aula), mas achamos interessante levar a atividade com esta tecnologia para além dos muros da escola.

---

6- Quais as contribuições do estágio do 3º ano do Ensino Médio para sua formação?

Sem dúvidas, as contribuições me foram de grande valia, seja pela exposição dos textos, pelo período da regência em si e, ao final, com as rodas de conversa sobre nossa experiência como alunos-estagiários.

---

7- Quais pontos, momentos ou aspectos desta disciplina de estágio você considera que deveriam ser melhorados ou repensados? Por quê?

Não considero que existam pontos a serem melhorados ou repensados. Toda a disciplina ocorre de acordo com o que é proposto no plano de curso - a menos que haja algum imprevisto - e creio que este cumpre com sua tarefa de nos proporcionar uma experiência produtiva e relevante no tocante aos momentos de pré e pós regência.

---

## Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisa:** Letramentos digitais: utilizando o *smartphone* nas aulas de língua inglesa do estágio supervisionado no 3.º ano do Ensino Médio.

*Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Letramentos digitais: utilizando o smartphone nas aulas de língua inglesa do estágio supervisionado no 3.º ano do Ensino Médio”. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando.*

Eu, \_\_\_\_\_,  
residente e domiciliado(a) na \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_ (nacionalidade), \_\_\_\_\_ (anos), portador da cédula de identidade, RG \_\_\_\_\_, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) da pesquisa “Letramentos digitais: utilizando o *smartphone* nas aulas de língua inglesa do estágio supervisionado no 3.º ano do Ensino Médio”, sob a orientação da Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa, cujo objetivo geral é analisar as contribuições pedagógicas dos usos do *smartphone* nas práticas orientadas pela perspectiva dos letramentos digitais realizadas por licenciandos em Letras – Língua Inglesa no contexto de estágio supervisionado do 3.º ano do Ensino Médio.

Ao aceitar participar da pesquisa, você estará contribuindo para provocar impactos significativos na qualidade da formação dos professores de língua inglesa para o uso das novas tecnologias, mais especificamente para o uso do *smartphone*, e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador Walter Vieira Barros no endereço [pesquisador informa o endereço completo e um número de telefone ], pelo e-mail [waltervieirabarros@gmail.com](mailto:waltervieirabarros@gmail.com), ou poderá entrar em contato com o CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB. Telefone: (83) 2101-5545.

#### **Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:**

I) Serão utilizadas por Walter Vieira Barros, com o meu consentimento, as seguintes fontes de dados: dois questionários por mim respondidos com informações a meu respeito e sobre minhas experiências enquanto aluno e enquanto estagiário no que tange o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa; os planos de aula e o relato de experiência por mim elaborados

para a disciplina Estágio de Língua Inglesa: 3.º ano do Ensino Médio; a gravação em áudio das aulas da referida disciplina de estágio.

II) Os dados adquiridos no decorrer da coleta poderão ser publicados, desde que não se faça nenhum tipo de identificação pessoal;

III) Os resultados da pesquisa serão socializados no meio acadêmico pelo pesquisador que preservará minha identificação e usará códigos para se referir aos dados que forneci. Apenas o pesquisador e seu orientador poderão identificar os meus dados.

IV) É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

V) Minha colaboração neste estudo será de muita importância para o pesquisador, mas se eu decidir retirar meu consentimento em qualquer fase da realização da pesquisa, eu não serei penalizado(a) ou prejudicado(a) por essa atitude;

VI) Estou ciente que, eventualmente, durante as atividades da disciplina e ao responder os questionários, eu poderei sentir algum tipo de constrangimento e que, para diminuir esse risco, serão adotadas estratégias visando proporcionar um ambiente dialógico, com tratamento respeitoso. Tenho conhecimento também que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas e que autorizo a divulgação dos dados que fornecerei, bem como atesto que recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Campina Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura do pesquisador

---

Assinatura do orientador

## **ANEXOS**

## Anexo A – Plano de curso do componente curricular Estágio de Língua Inglesa: 3.º ano do Ensino Médio



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

**Curso:** Licenciatura em LETRAS      **Língua:** Inglesa  
**Disciplina:** Estágio de Língua Inglesa: 3.º ano do Ensino Médio  
**Código:** 1307320      **Carga horária:** 105  
**Créditos:** 07      **Período:** 2018.1  
**Docente responsável:** Prof. Dr. Marco Antônio M. Costa  
**E-mail:** marcoantoniomcosta@gmail.com  
**Estagiário do PPGLE:** Walter Vieira Barros  
**E-mail:** waltervieirabarros@gmail.com

### PLANO DE CURSO

#### I – Ementa

Prática pedagógica reflexiva: planejamento, execução e avaliação de unidades de ensino de Língua Inglesa no 3.º ano do Ensino Médio.

#### II – Objetivo geral

Apresentar e discutir algumas perspectivas teóricas e metodológicas básicas a fim de contribuir com o desenvolvimento didático-pedagógico do licenciando em Letras, habilitação língua inglesa, para o seu exercício da docência no Ensino Médio.

#### III – Programa

- leitura de documentos oficiais que norteiam o ensino de LI no Ensino Médio;
- características do professor de inglês contemporâneo;
- o papel do professor de inglês no Ensino Médio;
- o ensino das habilidades linguísticas (falar, compreender, ler e escrever);
- avaliação de materiais didáticos;
- critérios para seleção e preparação de materiais didáticos;
- preparação e ministração de aulas;
- elaboração de relatório final da disciplina.

#### IV – Metodologia

- aulas expositivas
- discussões e/ou seminários sobre leituras realizadas
- relatos e discussões sobre experiências pessoais de ensino
- Práticas pedagógicas realizadas pelo estagiário do PPGLE (observação e regência de aulas, orientação de planos de aulas dos alunos estagiários e acompanhamento das aulas)

ministradas por eles nas escolas conveniadas para realização do estágio).

## **V – Avaliação**

- frequência e participação em sala de aula;
- leitura e preparação dos textos indicados;
- apresentação de seminários;
- entrega e apresentação de resenhas críticas sobre os textos lidos;
- participação no planejamento e ministração de aulas;
- participação na elaboração e realização do relatório final;
- entrega e apresentação do relatório final;
- cumprimento dos prazos estabelecidos.

## **VI – Bibliografia**

- CARTER, R. & NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, Apr. 2001. Disponível em <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html)> Acesso em 26 out. 2013.
- BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.) *The Cambridge guide do pedagogy and practice in second language teaching*. Cambridge: CUP, 2012.
- DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.
- FERRAZ, D. M. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba, CRV, 2015.
- JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016.
- MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- NUNAN, David. *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- RICHARDS, J. & RENANDYA, W. (Eds.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o Ensino Médio, v. 1).
- WOODWARD, Tessa. *Planning lessons and courses. Designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2014.

## **Anexo B – Plano de curso do componente curricular Estágio de Língua Inglesa: 1.º e 2.º anos do Ensino Médio**



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

**Curso:** Licenciatura em LETRAS      **Língua:** Inglesa  
**Disciplina:** Estágio de Língua Inglesa: 1.º e 2.º anos do Ensino Médio  
**Código:** 1307299    **Carga horária:** 105  
**Créditos:** 07      **Período:** 2017.2  
**Docente responsável:** Prof. Dr. Marco Antônio M. Costa  
**E-mail:** marcoantoniomcosta@gmail.com  
**Estagiário do PPGLE:** Débora Cristhine Leite Lacerda  
**E-mail:** deboracristhine@hotmail.com

### **PLANO DE CURSO**

#### **VII – Ementa**

Prática pedagógica reflexiva: planejamento, execução e avaliação de unidades de ensino de Língua Inglesa nos 1.º e 2.º anos do Ensino Médio.

#### **VIII – Objetivo geral**

Apresentar e discutir algumas perspectivas teóricas e metodológicas básicas a fim de contribuir com o desenvolvimento didático-pedagógico do licenciando em Letras, habilitação língua inglesa, para o seu exercício da docência no Ensino Médio.

#### **IX – Programa**

- leitura de documentos oficiais que norteiam o ensino de LI no Ensino Médio;
- características do professor de inglês contemporâneo;
- o papel do professor de inglês no Ensino Médio;
- o ensino das habilidades linguísticas (falar, compreender, ler e escrever);
- avaliação de materiais didáticos;
- critérios para seleção e preparação de materiais didáticos;
- preparação e ministração de aulas;
- elaboração de relatório final da disciplina.

#### **X – Metodologia**

- aulas expositivas
- discussões e/ou seminários sobre leituras realizadas
- relatos e discussões sobre experiências pessoais de ensino

- Práticas pedagógicas realizadas pelo estagiário do PPGLE (observação e regência de aulas, orientação de planos de aulas dos alunos estagiários e acompanhamento das aulas ministradas por eles nas escolas conveniadas para realização do estágio).

## **XI – Avaliação**

- frequência e participação em sala de aula;
- leitura e preparação dos textos indicados;
- apresentação de seminários;
- entrega e apresentação de resenhas críticas sobre os textos lidos;
- participação no planejamento e ministração de aulas;
- participação na elaboração e realização do relatório final;
- entrega e apresentação do relatório final;
- cumprimento dos prazos estabelecidos.

## **XII – Bibliografia**

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM). Brasília: MEC, 2000.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3 ed. White Plains, NY: Pearson Education, Inc., 2007.
- CARTER, R. & NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, Apr. 2001. Disponível em <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html)> Acesso em 26 out. 2013.
- CRANDALL, J. J. Content-based instruction and content and language integrated learning. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.) *The Cambridge guide do pedagogy and practice in second language teaching*. Cambridge: CUP, 2012, p. 149-160.
- DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramento crítico nas brechas da formação do professor de inglês*. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, Universidade Federal do Paraná, vol. 2, p. 19 – 32. 2011.
- GRAVES, K. (Org.). *Teachers as course developers*. Cambridge: CUP, 1996.
- KERN, R. *Literacy and language learning*. Oxford: OUP, 2009.
- MATTOS, A. M. de A. Letramento crítico na escola pública: uma experiência na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.) *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes, 2013. p. 21 – 76.
- NUNAN, David. *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- PARAÍBA. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: linguagens, códigos e suas tecnologias*. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio, 2006.
- RICHARDS, J. & RENANDYA, W. (Eds.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*.

Cambridge: CUP, 1986.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o Ensino Médio, v. 1).

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. New York: CUP, 1996.

WOODWARD, Tessa. *Planning lessons and courses*. Designing sequences of work for the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

**Anexo C – Planos de aulas elaborados pelos licenciandos participantes desta pesquisa.**

Planos de aula da dupla L1/L7

**UFCG-CH-UAL**

**Professor: Marco Antônio**

**Alunas: [nomes das licenciandas L1 e L7]**

**1 º aula 07/06/2018**

**Objetivo geral:** discutir criticamente com os alunos sobre a temática da violência contra a mulher na sociedade contemporânea.

**Objetivos específicos:**

- Desenvolver a consciência crítica dos alunos acerca das diversas formas de violência contra a mulher;
- Promover a leitura e participação dos alunos nas discussões geradas em sala de aula com o suporte de textos em inglês.

**Procedimentos:**

- Apresentação das professoras estagiárias e dos alunos;
- *Brainstorming* para verificar o que os alunos entendem sobre a violência contra a mulher;
- Entrega de frases em inglês para duplas ou trios para que possam discutir e expor suas opiniões acerca do tema;
- Leitura do texto individual e coletiva com os alunos em sala de aula;
- Resolução de questões sobre o texto.

**Materiais:** quadro, pincel, folha.

**Referências:**

<http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women> (Adaptado)

<http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>

**Frases:**

It's normal to be scared of walking alone

Women should not wear short shorts

Women's place is in the kitchen

Women should earn less money than men

Women must obey men

Women should always use makeup

Women should always dress up fashionably

Women can do the same job as men

**Texto:**

## **Violence against women**

Introduction:

The United Nations defines violence against women as "any act of gender-based violence that results in, or is likely to result in, physical, sexual, or mental harm or suffering to women, including threats of such acts, coercion or arbitrary deprivation of liberty, whether occurring in public or in private life.

### **Scope of the problem**

Population-level surveys based on reports from victims provide the most accurate estimates of the prevalence of intimate partner violence and sexual violence. A 2013 analysis conducted by WHO with the London School of Hygiene and Tropical Medicine and the South Africa Medical Research Council, used existing data from over 80 countries and found that worldwide, 1 in 3, or 35%, of women have experienced physical and/or sexual violence by an intimate partner or non-partner sexual violence.

### **Health consequences**

Intimate partner (physical, sexual and emotional) and sexual violence cause serious short- and long-term physical, mental, sexual and reproductive health problems for women. They also affect their children, and lead to high social and economic costs for women, their families and societies.

Responda as seguintes questões de acordo com o texto acima:

1. Quais tipos de violência existem?
2. Em que lugares a mulher está sujeita à violência?
3. A mulher tem mais chances de sofrer violência se tiver um parceiro?
4. Você sabe como denunciar um ato de violência contra a mulher?

Reference: <http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>

**UFCG-CH-UAL****Professor: Marco Antônio****Alunas: [nomes das licenciandas L1 e L7]****2º aula****Plano de aula - 14/06/2018**

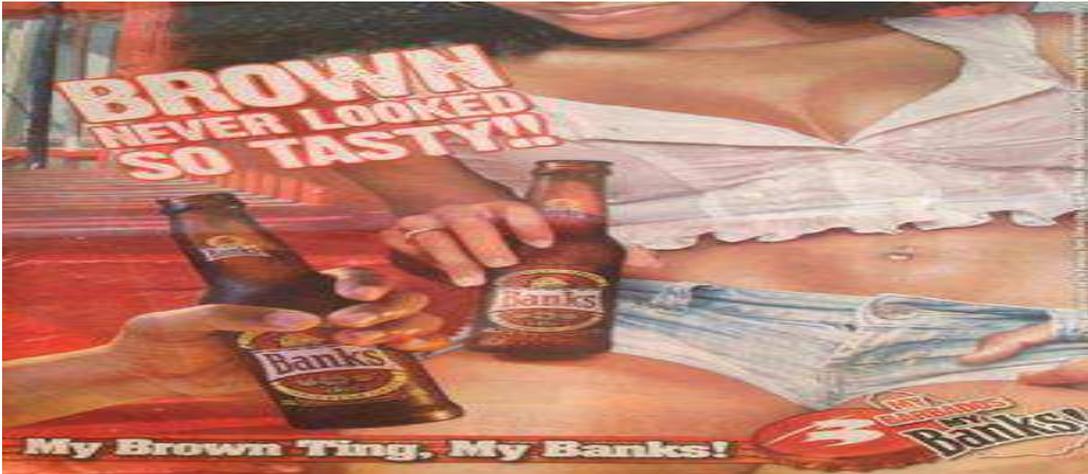
**Objetivo Geral:** Discutir e problematizar o tema da violência simbólica e a sexual contra a mulher na sociedade contemporânea.

**Objetivos específicos:**

- Abordar textos multimodais em língua inglesa para serem discutidos criticamente em sala de aula;
- Analisar e discutir a visão da mulher nos anúncios publicitários;
- Destacar a diferença existente entre paquera e assédio sexual.

**Procedimentos:**

- Entregar aos alunos os anúncios publicitários para que eles possam analisar;
- Discutir juntamente com a turma as impressões e opiniões sobre os anúncios;
- Copiar as questões no quadro, referentes às imagens, e pedir para que respondam no caderno;
- Discutir as questões em sala de aula;
- Leitura e discussão coletiva e do texto 2 com a turma;
- Copiar as questões referentes ao texto 2 no quadro;
- Resolução das questões pelos alunos;
- Discussão final.



Tone-and-Tighten.com

# Beach Body Now

The Finale - Week 6

2 Amazing Workouts  
1 Amazing Body  
Just in time for summer

A woman in a white one-piece swimsuit and a large straw hat stands on a beach. The background shows turquoise water and a clear sky. The text is overlaid on the top half of the image.

**YOU'LL SPEND MORE TIME WITH YOUR BOSS.**

A man and a woman are lying on a bed, embracing. The man is wearing blue jeans and white underwear, and the woman is wearing a black top. The text "YOU'LL SPEND MORE TIME WITH YOUR BOSS." is written in large, bold, yellow letters on the left side of the image. In the bottom right corner, there is a logo that says "BE STUDIO DIESEL".

### Questões relacionadas aos anúncios publicitários

1. Na sua opinião, qual a visão que os anúncios publicitários tem da mulher?
2. Observe atentamente a imagem 1. Qual a relação entre o texto, a imagem e as cores? Qual é a mensagem?
3. O que você entende por “beach body now”? Já passou por alguma ocasião em que tentou se espelhar em alguém? Se sim, porquê?
4. Na imagem 3, qual a relação entre o jeans, a mulher e a mensagem “you will spend more time with your boss”?
5. Você acha que esses anúncios representam algum tipo de violência contra a mulher? Explique.

### Referências:

<http://www.bbc.com/news/uk-41665049> (*adapted*)

<http://workouts.susumeviton.com/summer-ready-workouts/>

<http://chicadekyoto.blogspot.com.br/2010/07/estas-son-las-primeras-fotos-de-la.html>

<http://mastercom.over-blog.com/article-diesel-be-stupid-sexy-print-advertising-campaign-55249151.html>

<http://www.bbc.com/news/uk-41665049> (*adapted*)

<http://workouts.susumeviton.com/summer-ready-workouts/>

<http://chicadekyoto.blogspot.com.br/2010/07/estas-son-las-primeras-fotos-de-la.html>

<http://mastercom.over-blog.com/article-diesel-be-stupid-sexy-print-advertising-campaign-55249151.html>

Planos de aula da dupla L2/L6

Universidade Federal de Campina Grande  
Centro de Humanidades - Unidade Acadêmica de Letras  
Disciplina: Estágio de Língua Inglesa - 3o Ano do Ensino Médio 2018.1  
Professor: Marco Antônio Margarido Costa  
Professor supervisor: [nome da professora titular da turma]  
Estagiárias: [nomes das licenciandas L2 e L6]

### **Aula 1 - 11/06/2018**

**TEMA:** Respeito e preservação do meio ambiente

Conteúdo linguístico: Future tense

**OBJETIVOS:** (1) Apresentar a estrutura do *Future tense* focalizando seu uso linguístico em fazer previsões sobre o futuro; (2) Discutir problemas ambientais através de campanhas do *Greenpeace* (imagens), a notícia “*What will our climate look like in 2050?*” e conhecimento de mundo por parte dos alunos.

**MATERIAL UTILIZADO:** Quadro, imagens impressas.

### **PROCEDIMENTOS:**

- 1) Divisão da turma em grupos de 4 ou 5 alunos;
- 2) Leitura do extrato de uma matéria intitulada *What will our climate look like in 2050?* (anexo 1) sobre previsões em relação ao clima e ao meio ambiente;
- 3) Discussão entre os membros dos grupos sobre as questões de interpretação de texto;
- 4) Compartilhamento de respostas dos grupos;
- 5) Destaque para o verbo auxiliar *will* que está presente em todo o texto para iniciar uma explicação gramatical sobre o *future tense*;
- 6) Distribuição de imagens (anexo 2) que retratam campanhas ambientais do *Greenpeace* que propõem/criticam o desmatamento e a poluição (cada grupo recebe as cinco imagens);
- 7) Discussão sobre o conteúdo de cada imagem e o tipo de campanha que estas representam;

- 8) Escrita de uma frase por imagem utilizando o *Future tense* expressando uma predição sobre o conteúdo da campanha.
- 9) Compartilhamento de respostas com os demais alunos.

### **What will our climate look like in 2050?**

September 24, 2017 by ScienceNordic

The Earth will still be warming in 2050

So, the Earth will be warmer in 2050 than it is today and it will still be warming. As noted above, it takes a long time for the Earth's system to adjust to the changes in its energy budget that increased GHG concentrations imply. That means that, even if we stopped all greenhouse gas emissions today, air temperature would continue to increase for decades.

How much warmer the Earth will be in 2050 is, then, to some extent up to us. Experience from recent years, in which air temperatures have steadily been increasing, has given us the contours of what warmer temperatures will mean for the climate we might expect in 2050.

Even if the goals of the Paris Climate Agreement are met, by 2050 we will globally be looking at heat waves that are dangerous for human health, changes in patterns of rainfall and snowfall, more intense storms, and changes in the distribution, and even extinctions, of various plants and animals - including human pathogens.

Warming will be felt differently around the world

Crucially, warmer global temperatures will play out differently in different regions of the world.

For Africa, where populations are growing faster than anywhere else, they will mean increasingly large areas plagued by drought and the potential mass migration of people no longer able to grow food locally and find water.

In Northern Europe, they will mean warmer winters but also more rain, an increasing number of cloudbursts, stronger storms, and changes in the nature around us. Some already wet agricultural lands will become too wet to farm and sea level will continue to rise.

Coastal regions will be eroded, washing buildings and other infrastructure out to sea and leading to higher insurance premiums.

That such changes will characterise the climate in 2050 is almost without doubt. The question is really only the degree of these changes, and that is something that we—ourselves—can decide.

Trecho extraído de <http://sciencenordic.com/what-will-our-climate-look-2050>

**Discuta as questões abaixo sobre o texto com seus colegas**

- 1) Quais mudanças o texto menciona que a Terra sofrerá em 2050?
- 2) Você percebe essas mudanças já acontecendo em 2018? Exemplifique.
- 3) Você procura preservar o meio ambiente? Se sim, que ações você faz para não prejudicar o meio ambiente? Se não, você acha que se preocupar com o meio ambiente é importante?



<https://i.pinimg.com/564x/0a/b9/19/0ab9192337b17aab940a8bdb71d3d869.jpg>



[https://changebydoing.files.wordpress.com/2014/08/10551482\\_10151960186169229\\_7450609465858297725\\_o.jpg?w=570](https://changebydoing.files.wordpress.com/2014/08/10551482_10151960186169229_7450609465858297725_o.jpg?w=570)



<https://simplelivingwithkids.files.wordpress.com/2017/09/banbag.jpg?w=955&h=478>



<https://1.bp.blogspot.com/-cZYSWZb-gA4/TuZhQ-2L-3I/AAAAAAAAAEI0/a7SimcXKdIY/s1600/greenpeace3.jpg>



<https://brightershadeofgreen.files.wordpress.com/2013/06/plastics-greenpeac>

Universidade Federal de Campina Grande  
Centro de Humanidades - Unidade Acadêmica de Letras  
Disciplina: Estágio de Língua Inglesa – 3o Ano do Ensino Médio 2018.1  
Professor: Marco Antônio Margarido Costa  
Professor supervisor: [nome da professora titular da turma]  
Estagiárias: [nomes das licenciandas L2 e L6]

## **Aula 2 - 18/06/2018**

**TEMA:** Respeito e preservação do meio ambiente

**OBJETIVOS:** (1) Dar continuidade ao exercício proposto da aula anterior sobre as imagens de campanhas do Greenpeace; (2) Discutir previsões climáticas e ambientais a partir do videoclipe e letra da música Earth Song de Michael Jackson;

(3) Propor para os alunos o uso da hashtag #MB3PROJECT ao postarem fotos pessoais referentes ao tema desta aula e da anterior.

**MATERIAL UTILIZADO:** Imagens; Videoclipe de Earth Song.

### **PROCEDIMENTOS:**

- 1) Relembrar o texto discutido na aula anterior (What will our climate look like in 2050?) assim como as questões de preservação do meio ambiente;
- 2) Passar o videoclipe da música Earth Song - Michael Jackson sem legenda em português e sem os alunos verem a letra da música;
- 3) Abrir uma discussão sobre o conteúdo da música a partir do visual (videoclipe) com perguntas (Anexo 2). Estas perguntas serão feitas pelas professoras oralmente;
- 4) Passar o videoclipe mais uma vez com legendas em português (as legendas serão adicionadas previamente ao videoclipe pelas professoras);
- 5) Estabelecer um tempo (10 minutos) para que eles respondam perguntas sobre o conteúdo da música (letra e videoclipe) e façam uma relação com o texto da aula

anterior sobre previsões climáticas da Terra;

6) Pedir aos alunos que compartilhem suas respostas;

7) Distribuir as imagens de campanhas do Greenpeace da aula anterior e pedir para que tentem entender o significado da frase e dos elementos visuais das imagens;

8) Revisar o conteúdo gramatical sobre o future tense visto na aula anterior e pedir para que produzam uma frase com este tempo verbal sobre alguma previsão climática e/ou ambiental da Terra, baseando-se nos inputs vistos até então sobre o tema (texto escrito, videoclipe e imagens de campanhas).

Link para o videoclipe de Earth Song:

<https://www.youtube.com/watch?v=XAi3VTSdTxU>

E.E.E.F.M. [nome da escola]

Língua Inglesa Data: 18/06/2018

Professora: [nome da professora titular da turma]

Professoras estagiárias: [nomes das licenciandas L2 e L6]

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Michael Jackson - Earth Song (1995)

<https://www.youtube.com/watch?v=XAi3VTSdTxU>

[os licenciandos disponibilizaram a letra da música em inglês]

Responda (em grupo, em dupla ou sozinho) as seguintes perguntas:

1) Quais fatos e acontecimentos da sociedade e da natureza são mencionados por Michael Jackson na letra da música Earth Song?

---

---

---

---

---

2) Os fatos e acontecimentos presentes na letra da música se referem ao mundo como um todo. Quais dessas realidades existem no Brasil?

---

---

3) Essas realidades da pergunta anterior existem no nosso país da mesma forma que em outros países do mundo? O que é diferente? O que é igual?

---

---

---

---

4) Que relação você pode fazer entre a música Earth Song de Michael Jackson e o texto da aula anterior “What will our climate look like in 2050?” ?

---

---

---

Planos de aula da dupla L3/L8

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PROFESSOR: MARCO ANTÔNIO

ESTAGIÁRIAS: [nomes das licenciandas L3 e L8]

AULA I: 13 de Junho de 2018

### CONTEXTUALIZAÇÃO

- Aula temática sobre intolerância religiosa a ser ministrada por [nomes das licenciandas L3 e L8] para a turma do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio [nome da escola].

### OBJETIVOS

- GERAL

Problematizar e debater sobre intolerância religiosa além de introduzir novo vocabulário.

- ESPECÍFICOS

Introduzir vocabulário

Identificar palavras conhecidas

Discutir acerca do tema

### PROCEDIMENTOS

05' brainstorming;

25' leitura do texto;

25' responder às questões;

20' dinâmica em grupo “intolerance religious is...”;

10' proposta para uso do celular na atividade em casa.

Material: Quadro, caneta, imagens, papel.

Referências:

[http://www.claiminghumanrights.org/udhr\\_article\\_18.html](http://www.claiminghumanrights.org/udhr_article_18.html)

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de Inglês: do Planejamento à Avaliação**. São Paulo: Editora Parábola, 2015.

TEXTO – Primeiro momento - **Arole Oduduwa's Restoration Visit to Brazil**

By Gbemisola Bisi-Taiwo



King of Ifé, in Nigeria, comes to Rio de Janeiro and will discuss religious intolerance, "His coming is a warning: we are here and we are not alone. It's a relief visit. " The excited statement is from Mother Rita of Oya, from Ilê Axé Oya Yamim Axé Bangboxe. The ialorixá is in the commission that prepares the reception for Ooni of Ifé, the supreme king of the city of Ifé, in Nigeria. He is considered the greatest representative of the Yorubás in the world.

Rio de Janeiro reported a 56% increase in the number of cases of religious intolerance compared to the first quarter of 2017 and the same period this year, according to the Secretariat of State for Human Rights and Policies for Women and the Elderly (SEDHMI). This week, a terreiro in Nova Iguaçu was invaded, depredated and burned. For Marcio D'Jagun, president of the State Council for Defense and Promotion of Religious Freedom, the coming of Ooni de Ifé gives visibility to the subject:

In the wide range of human rights subjects, the least developed and enlightened subject to the population is religious intolerance. His coming gives us the possibility of discussing; discussing the seriousness of the facts. Affirmative action has to be strategic, diffusing the problem.

The visit of the Ooni to Brazil is to reconnect and reunite Afro-descendants, whose decade began in 2015 and goes until 2024, according to UNESCO. Besides religious intolerance, another topic discussed will be the financial exclusion of blacks in Brazil.

Texto adaptado:

<https://www.thenigerianvoice.com/news/266383/arole-oduduwas-restoration-visit-to-brazil.html>

Questões:

1. What is it about?
2. Have you ever heard about this religion?
3. What is the importance of this visitor to Brazil?
4. What are the religions that you know?
5. Do you know any African religion?
6. What are the most popular religions in your city?
7. Do you make part of any?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROFESSOR: MARCO ANTÔNIO  
ALUNAS: [nomes das licenciandas L3 e L8]

AULA II: 20 DE JUNHO DE 2018

CONTEXTUALIZAÇÃO
------------------

- Aula temática sobre intolerância religiosa a ser ministrada por [nomes das licenciandas] para a turma do 3 ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio [nome da escola].

OBJETIVOS
-----------

- GERAL

Problematizar e debater sobre intolerância religiosa além de introduzir novo vocabulário.

- ESPECÍFICOS

Introduzir novo vocabulário “hinduism, islam, jainism, satanism, judaism, satanism, taoism, Christian and buddhism”;

Identificar palavras conhecidas;

Discutir acerca do tema;

Auxiliar no desenvolvimento da capacidade crítica do aluno acerca do tema abordado.

PROCEDIMENTOS
---------------

05' Divisão dos grupos

05' Brainstorm - Revisar o que foi visto na última aula

- Diferentes religiões - imagens

10' Questionamentos/ temas

1. What is religious tolerance?
2. Escalation of religious intolerance
3. Definitions of Religious Intolerance
4. Forms of Religious Intolerance
5. A related type of tolerance/intolerance
6. What do religions teach?

20' Texto para grupos com as temáticas

40' Discussão e produção textual sobre Imagem enviada pelos alunos no grupo do Whatsapp junto com as definições estudadas

Material: Quadro, caneta, imagens, papel.

Referências:

<http://www.religioustolerance.org/relintol1.htm> access in May 2018

[http://www.claiminghumanrights.org/udhr\\_article\\_18.html](http://www.claiminghumanrights.org/udhr_article_18.html) access in May 2018

<https://www.brainyquote.com/topics/intolerance> access in May 2018

<http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/fight-against-discrimination/promoting-tolerance/>

<http://www.religioustolerance.org/relintol1.htm> access in May 2018

## ANEXO I

E. E. E. F. M. [nome da escola]

Campina Grande, 20 de junho de 2018

Professora: [nome da professora titular da turma]

Estagiárias: [nome das licenciandas L3 e L8]

Disciplina: Inglês

Aluno(a): \_\_\_\_\_

### 1. Observe as imagens:



**FREEDOM OF RELIGION  
DOES NOT  
MEAN PUNISHING  
THOSE WHO DON'T  
PRACTICE YOURS**

- Como você descreve as imagens? Você entendeu as mensagens?
- Você consegue associar a primeira imagem à (s) alguma (s) religião (es)? Qual (is)?
- Como você interpreta a primeira imagem?
- Qual a mensagem da segunda imagem? Qual sua opinião sobre ela?
- Qual relação entre as imagens?
- Qual a relação entre as imagens e o tema do seu grupo?

**2. Com base nos textos acima e nas discussões em sala sobre “religious intolerance” produza um texto dissertativo em português (mínimo 08 e máximo 20 linhas).**

ANEXO II



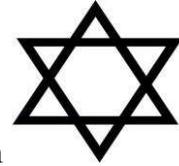
Hinduism



Islam



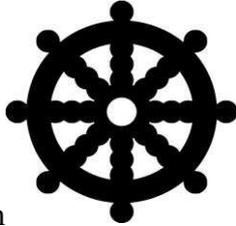
Jainism



Judaism



Satanism



Buddhism

Planos de aula da dupla L4/L10



Universidade Federal  
de Campina Grande

Unidade Acadêmica de Letras  
Estágio de Língua Inglesa no 3º ano do Ensino Médio  
Discentes: [nomes dos licenciandos L4 e L10]  
Docente: Marco Antônio Margarido Costa

### Plano de Aula (01) – 01/06/2018

Tema: *BULLYING*

Objetivo Geral: Construção de uma visão crítica a respeito de atitudes (online ou offline) que fazem parte do cotidiano dos alunos, como forma de conscientização e distanciamento de práticas que incitem o *bullying*.

Objetivos Específicos:

- I. Etimologia da palavra *BULLYING*;
- II. Apresentar, no quadro, um pequeno texto que trate da temática *bullying* como maneira de promover reflexão crítica dos alunos;
- III. Realizar questões diretamente relacionadas à temática que promovam não só reflexão crítica, mas um melhor entendimento do que é, de fato, *bullying*.

1º - Momento (30 minutos):

Brainstorming: O QUE É *BULLYING*?

- I. Visão dos alunos;
- II. Definições a respeito da palavra (etimologia);
- III. Discussão: “Antes, a escola; agora, as redes sociais: as duas faces do *bullying*”.

2º - Momento (30 minutos):

- I. Texto “*WHAT IS BULLYING?*”;
- II. Acompanhar os alunos na leitura e explorar vocabulário novo (termos/palavras/expressões);
- III. Copiar atividade.

3º - Momento (30 minutos):

- I. Atividade escrita;
- II. Vistos;
- III. Avisos finais: proposta de seminários com este e próximos temas abordados;

A avaliação respalda-se nas discussões, bem como nos exercícios orais e escritos propostos pelos estagiários. O desempenho nas atividades propostas é percebido tanto por meio dos vistos quanto por uma auto-avaliação, num viés crítico-reflexivo.

## Referências:

STOP BULLYING. “WHAT IS BULLYING” Disponível em <<https://www.stopbullying.gov/what-is-bullying/index.html>> Acesso em 06/05/2018;

Wikipedia a enciclopédia livre. “Bullying”. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying>> Acesso em 06/05/2018.

## ANEXOS

## “What Is Bullying?”

Bullying is unwanted, aggressive behavior among school aged children that involves a real or perceived power imbalance. The behavior is repeated, or has the potential to be repeated, over time.

Both kids who are bullied and who bully others may have serious, lasting problems. In order to be considered bullying, the behavior must be aggressive and include:

**An Imbalance of Power:** Kids who bully use their power—such as physical strength, access to embarrassing information, or popularity—to control or harm others.

**Repetition:** Bullying behaviors happen more than once or have the potential to happen more than once.

Bullying includes actions such as making threats, spreading rumors, attacking someone physically or verbally, and excluding someone from a group on purpose.”

## PROPOSTA DE ATIVIDADE:

A classe será dividida em grupos de 04 pessoas e, tomando como base a leitura do texto “*What is bullying?*”, cada grupo deverá compartilhar ao menos um sinônimo para o termo *bullying*. Em 10 minutos, o grupo entrará num consenso sobre o sinônimo e explicará o motivo de tal escolha. Embora aos alunos seja permitido usar o sinônimo em Português, os estagiários possuem uma lista com os possíveis sinônimos em Inglês. A intenção é perceber quais grupos conseguiram encontrar um sinônimo equivalente aos que os estagiários já possuem, quais sejam:

BAD MOUTH • EMBARRASS  
SMEAR • JEST • TORMENT •  
TAUNT • DEVALUE • ISOLATE  
UNDERMINE • RIDICULE •  
HUMILIATE • BACKBITE •  
BERATE • OVERLOOK • SHUN  
PATRONISE • AGITATE • INSULT  
DISCREDIT • HARM • IGNORE •  
VILIFY • CHASTISE • ABUSE  
INTIMATION • INFER •  
INSINUATE • EXCLUDE •  
BOTHER • MOCK • DEFAME

### “Etimologia

No Brasil, o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa indica a palavra "bulir" como equivalente a "mexer com, tocar, causar incômodo ou apoquentar, produzir apreensão em, fazer caçoada, zombar e falar sobre, entre outros". Por isso, são corretos os usos dos vocábulos derivados, também inventariados pelo dicionário, como bulimento (o ato ou efeito de bulir) e bulidor (aquele que pratica o bulimento). Incluído na proposta de reforma no Código Penal brasileiro, foi tipificado primeiramente sob a denominação de "intimidação escolar" e depois preferiu-se "intimidação vexatória", por a escola não ser o único local de ocorrência.”



Universidade Federal  
de Campina Grande

Unidade Acadêmica de Letras  
Estágio de Língua Inglesa no 3º ano do Ensino Médio  
Discentes: [nomes dos licenciandos L4 e L10]  
Docente: Marco Antônio Margarido Costa

### **Plano de Aula (02) – 08/06/2018**

Tema: *CYBERBULLYING*

Objetivo Geral: Construção de uma visão crítica a respeito de atitudes (online que fazem parte do cotidiano dos alunos, como forma de conscientização e distanciamento de práticas que incitem o *cyberbullying*.

Objetivos Específicos:

- IV. A origem do termo *Cyberbullying*;
- V. Apresentar, de forma impressa, textos que retratem o *cyberbullying*, como forma de promover a reflexão crítica dos alunos;
- VI. Realizar questões diretamente relacionadas à temática que promovam não só reflexão crítica, mas uma conscientização com vistas ao fim de tal prática;

#### **1º - Momento (30 minutos):**

Brainstorming: O QUE É *CYBERBULLYING*?

- IV. Breve atividade: aos grupos serão distribuídas figuras que dizem respeito à prática de *cyberbullying*. Cada grupo ficará responsável por analisar e tecer comentários a respeito das figuras;
- V. Incentivar a discussão em pequenos grupos;

#### **2º - Momento (30 minutos):**

- I. Breve texto para ser explorado em sala;
- II. Destaque ao vocabulário novo (termos/palavras/expressões);
- III. Proposta da atividade escrita.

#### **3º - Momento (30 minutos):**

- IV. Atividade escrita;
  - a. Produção escrita: “Como lidar com o *cyberbullying*? / How to deal with *cyberbullying*?”. Aos alunos serão distribuídas palavras-chave (em Inglês) para que elaborem um pequeno manual sobre como lidar com *cyberbullying*. Neste momento, estes usarão de conhecimento prévio acerca do tema e/ou familiaridade com as palavras trazidas (“*block*”, por exemplo).
- V. Dúvidas sobre os seminários
  - a. Explicar formato; (10 minutos pra cada grupo, falar do tema, trazer exemplos).
  - b. Relembrar temas e grupos;

A avaliação respalda-se nas discussões, bem como nos exercícios orais e escritos propostos pelos estagiários. O desempenho nas atividades propostas é percebido tanto por meio dos vistos quanto por uma auto-avaliação, num viés crítico-reflexivo.

Referências:

STOP BULLYING. “WHAT IS BULLYING” Disponível em <<https://www.stopbullying.gov/what-is-bullying/index.html>> Acesso em 13/05/2018;

Wikipedia a enciclopédia livre. “Bullying”. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying>> Acesso em 13/05/2018.

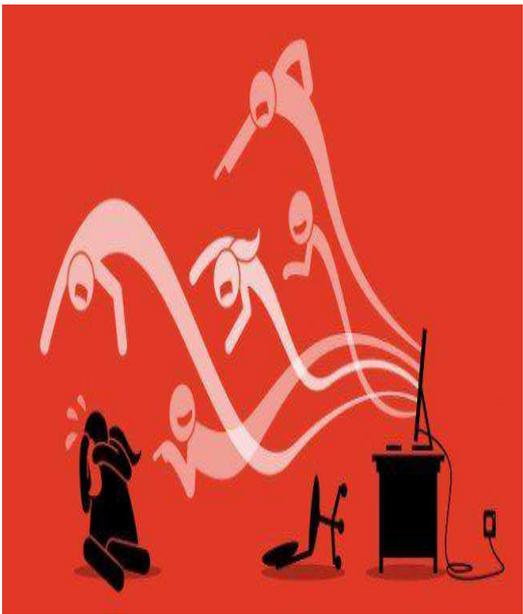
## ANEXOS

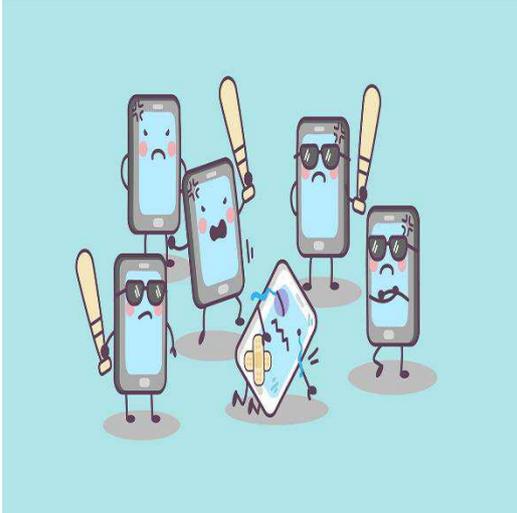
### CYBERBULLYING

Cyberbullying is bullying that takes place over digital devices like cell phones, computers, and tablets. Cyberbullying can occur through SMS, Text, and apps, or online in social media, forums, or gaming where people can view, participate in, or share content. Cyberbullying includes sending, posting, or sharing negative, harmful, false, or mean content about someone else. It can include sharing personal or private information about someone else causing embarrassment or humiliation. Some cyberbullying crosses the line into unlawful or criminal behavior.

The most common places where cyberbullying occurs are:

- ✓ Social Media, such as Facebook, Instagram, Snapchat, and Twitter;
- ✓ SMS (Short Message Service) also known as Text Message sent through devices;
- ✓ Instant Message (via devices, email provider services, apps, and social media messaging features);
- ✓ Email.





***SAVE / LOG OFF / TALK / BLOCK***



Universidade Federal  
de Campina Grande

Unidade Acadêmica de Letras  
Estágio de Língua Inglesa no 3º ano do Ensino Médio  
Discentes: [nomes dos licenciandos L4 e 10)  
Docente: Marco Antônio Margarido Costa

### **Plano de Aula (03) – 15/06/2018**

Tema: *SUICIDE*

**Objetivo Geral:** Construção de uma visão crítica a respeito de dados, perpassando os altos índices de suicídio entre jovens e adolescentes no Brasil e no mundo, como forma de conscientização e reflexão a respeito de possíveis causas do suicídio e de sua prevenção.

#### **Objetivos Específicos:**

- VII. Questionar a visão dos alunos a respeito do suicídio;
- VIII. Apresentar um texto que traga a definição e possíveis causas e consequências do suicídio, de forma a promover a reflexão crítica dos alunos acerca do tema;
- IX. Realizar questões diretamente relacionadas ao texto que promovam não só reflexão crítica, mas uma conscientização com vistas a prevenção desta prática.

#### **1º - Momento (30 minutos):**

Brainstorming: *SUICIDE*

- VI. Breve texto para ser explorado em sala;
- VII. Destaque ao vocabulário novo (termos/palavras/expressões);
- VIII. Perguntas específicas relacionadas ao vocabulário do texto;

#### **2º - Momento (30 minutos):**

- IV. Divisão nos grupos: diferentemente das duas aulas anteriores, nesta, a turma será dividida em 03 grandes grupos;
- V. Momento “Precisa de ajuda?”: Aqui, serão apresentados dados do CVV (Centro de Valorização da Vida);
- VI. Também neste momento, os estagiários incitarão os alunos a relacionarem o suicídio com os temas das aulas anteriores.

#### **3º - Momento (30 minutos):**

- VI. Proposta da atividade escrita. Após serem formados os 03 grupos, serão distribuídas 03 imagens contendo “*Suicide Warning Signs*” (figura 01), “*Some Important Risk Factors for Suicide*” (figura 02) e “*Protective Factors*” (figura 03). Todas as figuras possuem informações importantes sobre sinais de alerta, fatores de risco e prevenção ao suicídio. De acordo com estas informações, aos alunos será dada a tarefa de elaborar um pequeno texto sobre o tópico específico. O texto pode ser em Português e os alunos usarão de conhecimento prévio acerca do vocabulário, além da ajuda dos estagiários, que estarão

disponíveis para auxiliá-los na feitura da atividade, solucionando dúvidas e aproveitando o ensejo para discutir um pouco a respeito de cada *signal/factor*.

- VII. Dúvidas sobre os seminários:
- a. Explicar formato
  - b. Lembrar temas e grupos.

A avaliação respalda-se nas discussões, bem como nos exercícios orais e escritos propostos pelos estagiários. O desempenho nas atividades propostas é percebido tanto por meio dos vistos quanto por uma auto-avaliação, que culmina num viés crítico-reflexivo.

Referências:

*HEALTHY FAMILIES BEYOND BLUE*. “Warning signs for suicide”. Disponível em: <<https://healthyfamilies.beyondblue.org.au/age-13/mental-health-conditions-in-young-people/suicide/warning-signs-for-suicide>> Acesso em 20/05/2018;

Wikipédia, a enciclopédia livre. “Suicide”. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Suicide#cite\\_ref-WHO2014Pre\\_1-2](https://en.wikipedia.org/wiki/Suicide#cite_ref-WHO2014Pre_1-2)> Acesso em 20/05/2018;

## ANEXOS

“Suicide is the act of intentionally causing one's own death. Risk factors include mental disorders such as depression, bipolar disorder, schizophrenia, personality disorders, and substance abuse — including alcoholism and the use of benzodiazepines. Other suicides are impulsive acts due to stress such as from financial difficulties, troubles with relationships, or bullying. Those who have previously attempted suicide are at a higher risk for future attempts. Suicide prevention efforts include limiting access to methods of suicide — such as firearms, drugs, and poisons; treating mental disorders and substance misuse; proper media reporting of suicide; and improving economic conditions. Even though crisis hotlines are common, there is little evidence for their effectiveness.”

FIGURA 01:

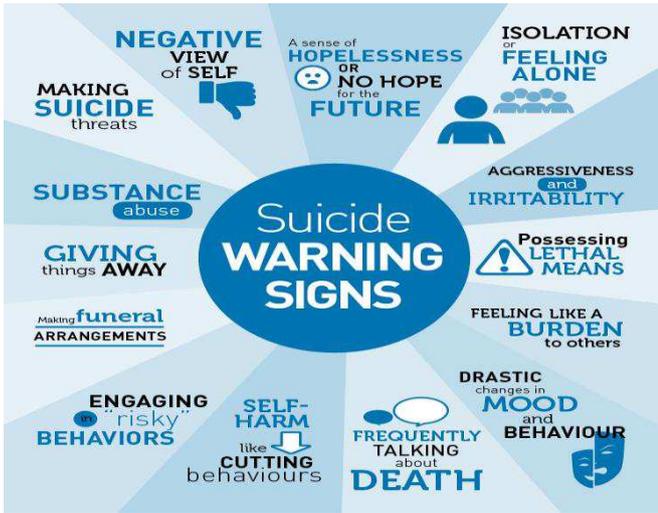


FIGURA 02:

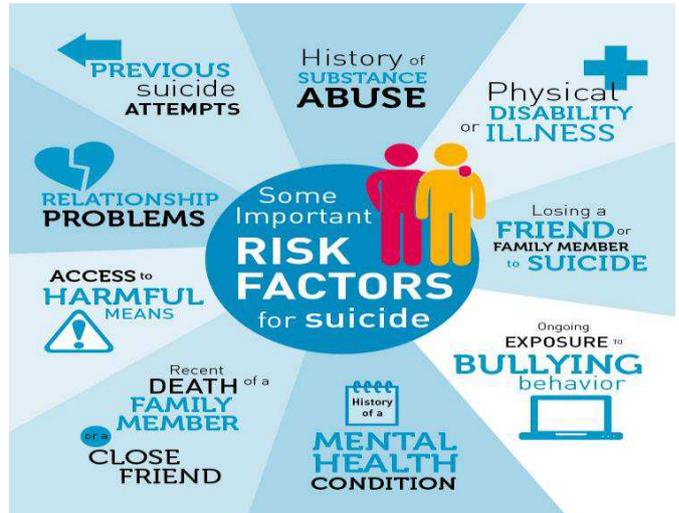


FIGURA 03:





Unidade Acadêmica de Letras  
Estágio de Língua Inglesa no 3º ano do Ensino Médio  
Discentes: [nomes dos licenciandos L4 e L10]  
Docente: Marco Antônio Margarido Costa

Plano de Aula (04) – 20/06/2018

**Temas:** Bullying, Cyberbullying, Suicide e Fake News.

**Objetivo Geral:** Construir uma visão crítica e problematizadora sobre os temas abordados nas aulas anteriores, enfatizando a conscientização geral dos alunos a respeito dos temas estudados anteriormente.

**Objetivos Específicos:**

- I. Discutir com os alunos a respeito da experiência da regência;
- II. Conduzir a atividade de seminários propostos no início da regência, finalizando a experiência com a turma;
- III. Debater, de maneira sucinta, a respeito de cada tema trazido para a sala de aula, enfatizando a importância da discussão destes, não apenas em sala de aula, mas em qualquer espaço social propício à conscientização da população.

**Momentos:**

**1º momento (20 minutos):**

- I. Discussão inicial sobre as atividades anteriores: Aqui, os estagiários realizarão um apurado dos assuntos das aulas anteriores. Vale salientar que, por motivos maiores, a aula de “Fake News” não pode ser realizada; mesmo assim, o assunto será trazido, ainda que de maneira superficial, para que isto sirva de introdução aos dois grupos que têm este tópico como tema e que, assim como os demais, irão apresentar os seus seminários;
- II. Agradecimento e conclusão da disciplina: Os estagiários usarão este breve momento para concluir suas funções na regência, agradecendo à professora titular e aos alunos pela oportunidade e atenção dos mesmos.

**2º Momento ( 80 minutos):**

- I. Apresentação dos Seminários relacionados aos temas previamente discutidos em sala:

Como explicitado no início das atividades de regência, a turma foi dividida em 08 (oito) grupos, ficando dois grupos responsáveis por 01 (um) tema (Bullying, Cyberbullying, Suicide e Fake News);

- II. A atividade final baseia-se na feitura de um cartaz de conscientização sobre cada um desses temas, respeitando o tempo de 10 (dez) minutos para a apresentação deste cartaz diante da turma. Foto-colagem, grafismo e/ou colagem em geral estão permitidos, desde que não haja um desvio do tema proposto para cada grupo.

### **Avaliação:**

A avaliação respalda-se nas discussões, bem como nos exercícios orais e escritos propostos pelos estagiários. O desempenho nas atividades propostas é percebido tanto por meio dos vistos quanto por uma auto-avaliação, que culmina num viés crítico-reflexivo.

Planos de aula da dupla L5/L9



Universidade Federal de Campina Grande  
Centro de Humanidades – Unidade Acadêmica de Letras  
Estágio do Ensino Médio: 3º ano  
Alunos: [nomes dos licenciandos L5 e L9]

### **Tema Geral: Curiosidades sobre a Universidade**

**Contextualização da aula:** Aula pautada na ideia de promover o ensino da Língua Inglesa tendo como princípio norteador promover e desenvolver o senso crítico a partir das referidas temáticas.

#### **Objetivos da aula:**

- **Geral:** Através da língua Inglesa, temos como intuito promover uma reflexão crítica nos alunos e despertar o interesse e curiosidade por meio de textos sobre o seguinte tema: Universidade.
- **Específicos:**
  - Promover a participação dos alunos e reflexão sobre o tema apresentado;
  - Aquisição de vocabulário na língua alvo;
  - Conhecimento do âmbito acadêmico para futuro ingresso na universidade.

#### **Procedimentos/atividades:**

1. Brainstorming: Universidade (10min);
2. Responder perguntas frequentes de alunos com relação à universidade (15-20min);
3. Leitura do texto em inglês com possível tradução após o término (15-20min);

4. Trabalhar a tradução e uso de false friends no texto (25min);
5. Elencar as áreas/cursos de ingresso à universidade escolhidas pelos alunos para elaboração da próxima aula (5-10min).

**Material utilizado:** Material impresso e textos retirados da internet

**Cronograma:** Até o presente momento, disponibilizamos de dois planos de aula, um para cada dia de aula:

Dia 08/06/2018 (Aula sobre curiosidades sobre a universidade);

Dia 15/06/2018 (Trabalho com as áreas escolhidas pelos alunos para ingresso à universidade);

**Referências:**

<<http://nomadesdigitais.com/9-fatos-curiosos-sobre-como-e-fazer-faculdade-nos-eua/>>  
 acessado em 12/05/2018 às 18:49

<<https://www.stoodi.com.br/blog/2017/12/06/10-curiosidades-sobre-universidades-do-brasil/>> acessado em 12/05/2018 às 19:01

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP – Pontes 1993.

COOK, V. Second Language Learning and Language Teaching. Arnold, 1997. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

ELLIS, R. (1997). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

**Curiosities about university (UFCG)**

**About UFCG:** It is a public university in Campina Grande, with a huge variety of academic areas that you can get into with the grade of Enem. There are also some opportunities concerning projects for students to improve their skills and gain some money. About the schedule, the students generally spend the morning and afternoon studying, and this is one difference compared to UEPB, because it is only necessary to stay half of the day. UFCG is well known all around the world, especially because of computer sciences and electrical engineer courses.

**Differences among the three main areas:**

<b>Humanas</b>	<b>Exatas</b>	<b>Saúde</b>
<p>People generally says that students and teachers from this area thinks a lot before getting into an answer, because they consider the maximum of possibilities. And it is also necessary to read a lot.</p>	<p>One main difference compared to the other areas of studies, it is that there is only one answer. If you like math and physics, that's where you want to be.</p>	<p>This field has a lot in common with the human one, because you have a big amount of books to read in order to be aware of the diseases and how to treat them. And it is important to know how the human body works.</p>



Universidade Federal de Campina Grande  
Centro de Humanidades – Unidade Acadêmica de Letras  
Estágio do Ensino Médio: 3º ano  
Alunos: [nomes dos licenciandos L5 e L9]

**Tema Geral: Analisando a relação de prestígio e desvalorização de acordo com as profissões.**

**Contextualização da aula:** Iniciaremos a aula com uma breve retomada no assunto debatido na última aula cujo tema era: Curiosidades sobre a universidade. A partir disso, adentraremos em uma temática voltada para as profissões de prestígio, e as que não possuem o mesmo reconhecimento dentro a sociedade. Para desenvolvimento da aula, utilizaremos a língua inglesa como ponto de encontro entre conhecimento e propagação de conteúdo para os alunos. Nosso objetivo, é promover a reflexão dos estudantes a partir da referida temática e do texto que será apresentado aos mesmos.

**Objetivos da aula:**

- **Geral:** Conscientizar os alunos da importância de cada profissão existente, tendo como referência o texto desenvolvimento e a utilização do inglês como elo de aprendizado.
- **Específicos:**
  - Promover a participação dos alunos e reflexão sobre o tema apresentado;
  - Aquisição de vocabulário na língua alvo;
  - Realizar a tradução do texto, a fim de aguçar os conhecimentos gramaticais/estruturais a partir da temática sugerida.

**Procedimentos/atividades:**

6. Retomada do assunto debatido na aula anterior cuja temática foi em torno do tema Universidade (5min);
7. Realizar perguntas referentes ao tema, tendo por objetivo observar a perspectiva dos alunos se de fato existem diferenças ou não de acordo com as profissões escolhidas. (15-20min);
8. Leitura e escrita do texto em inglês (15-20min);
9. Trabalhar a tradução do texto (25min);
10. Retomar brevemente o debate do texto a fim de observar se a opinião dos alunos permaneceu as mesmas ou ocorreu alguma mudança (10min)

**Material utilizado:** textos retirados da internet como fonte de referência e elaboração de um outro texto do qual será utilizado em sala de aula.

**Referências:**

- <http://gazeta-rs.com.br/profissoes-a-margem-do-preconceito/> acesso em: 20/05/2018 às 14:00
- COOK, V. *Second Language Learning and Language Teaching*. Arnold, 1997. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- SKINNER, B. F. (1974). *About Behaviorism*. New York: A. Knopf
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP – Pontes 1993.
- ELLIS, R. (1997). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio [nome da escola]

Professores: \_\_\_\_\_

Alunos: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

### What I want for my life?



**Figura 1** <http://profissoesinfor.blogspot.com.br/2010/04/sobre-as-profissoes-gari.html>

Some students got dressed like some workers in order to express their "probably jobs" if nothing goes right. It is a clear form of prejudice against some professions. They got dressed like waiters, Mc Donald's attenders, trash-takers, motoboys, housekeepers and so on.

The fact is, among society most of the times, you are just respect according to the professional you are. If someone that works as a builder goes into a car store, all dirty, and after comes a person dressed as a doctor, which one will probably be treat well? However, the main idea it is to respect all kinds of jobs, and it doesn't matter what people says, just work with things you love.



Universidade Federal de Campina Grande  
Centro de Humanidades – Unidade Acadêmica de Letras  
Estágio do Ensino Médio: 3º ano  
Alunos: [nome dos licenciandos L5 e L9]

**Tema Geral: Conclusão do estágio a partir dos textos trabalhos em sala de aula  
(15/06/2018)**

**Contextualização da aula:** A aula será iniciada com uma breve retomada sobre os dois primeiros textos trabalhos em sala de aula. O primeiro referente as curiosidades no âmbito acadêmico, o segundo, voltado para as profissões de prestígio e as que são vistas de forma marginalizada dentre a sociedade.

A título de conclusão do estágio, realizaremos a tradução do texto sobre profissões a fim de estabelecer uma ponte de ensino a partir do uso de celular no contexto de sala de aula, tomando como base as leituras acerca do letramento digital e ensino, bem como a utilização dos textos previamente escritos pelos alunos referente as profissões/universidade.

**Objetivos da aula:**

- **Geral:** Conscientizar os alunos da importância de cada profissão existente, tendo como referência o texto desenvolvido e a utilização do inglês como elo de aprendizado.
  
- **Específicos:**
  - Promover a participação dos alunos e reflexão sobre o tema apresentado;
  - Aquisição de vocabulário na língua alvo;
  - Realizar a tradução do texto usando o celular como ferramenta pedagógica;
  - Leitura e correção dos textos escritos pelos alunos, a fim de aguçar os conhecimentos gramaticais/estruturais a partir da temática sugerida.

**Procedimentos/atividades:**

11. Retomada do assunto debatido na aula anterior cuja temática foi em torno do tema Universidade e profissões de baixo prestígio na sociedade (10min);
12. Realizar perguntas referentes ao tema, tendo por objetivo observar a perspectiva dos alunos se de fato existem diferenças ou não de acordo com as profissões escolhidas (15min);
13. Trabalhar a tradução do texto das aulas anteriores (20min);
14. Retomar brevemente o debate do texto a fim de observar se a opinião dos alunos permaneceu as mesmas ou ocorreu alguma mudança (10min);
15. Trabalhar a construção do texto elaborado pelos alunos na última aula, ajudando em possíveis erros gramaticais; elaboração de dicas para uma melhor escrita (15min).

**Material utilizado:** Textos retirados da internet utilizados nas aulas anteriores; textos elaborados pelos alunos; tradutor online/off-line.

#### **Referências:**

<<http://gazeta-rs.com.br/profissoes-a-margem-do-preconceito/>> acesso em: 20/05/2018

COOK, V. *Second Language Learning and Language Teaching*. Arnold, 1997. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

SKINNER, B. F. (1974). *About Behaviorism*. New York: A. Knopf

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP – Pontes 1993.

COOK, V. *Second Language Learning and Language Teaching*. Arnold, 1997. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

**Anexo D – Relatos de experiência elaborados pelos licenciandos participantes desta pesquisa.**

Relato de experiência da dupla L1/L7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

**A IMPORTÂNCIA DA MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE  
LÍNGUA INGLESA NO VIÉS DO LETRAMENTO CRÍTICO**

Campina Grande - PB

2018.1

[Nomes das licenciandas L1 e L7]

Relato de conclusão da disciplina Estágio de Língua Inglesa: 3º ano do Ensino Médio, ministrada pelo Prof. Dr. Marco Antônio Margarido da Costa e ofertada pelo curso de Letras da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande no semestre de 2018.1.

## SUMÁRIO

### **1. Apresentação da experiência**

1.1 Contextualização do tema

1.2 Justificativa para a experiência

1.3 Apresentação dos objetivos

### **2. Estabelecimento de pressupostos teóricos**

2.1 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio

2.2 A multimodalidade e o letramento visual na sala de aula de inglês

### **3. Metodologia**

3.1 Metodologia da disciplina

3.2 Metodologia das aulas

### **4. Apresentação e avaliação dos resultados**

4.1. Apresentação das aulas

4.2 Reflexões das aulas

### **5. Referências**

### **ANEXOS**

## **1 - Apresentação da experiência**

### **1.1 Contextualização do tema**

Durante muitos anos, era comum a prática dos professores levarem textos escritos para a sala de aula, após a leitura do texto, eram entregues perguntas para que os alunos respondessem levando em consideração o que tinham lido, porém, as respostas para as perguntas eram sempre óbvias, pois estavam respondidas no próprio texto. Esse método gerava, muitas vezes, alunos preguiçosos e irreflexivos, pois estavam sempre buscando respostas prontas e não desenvolviam o senso crítico. Com o passar dos anos, esse método foi sendo mudado e de acordo com Silva e Araújo (2015):

diante de uma sociedade bombardeada pela imagem, dentre outros recursos semióticos, essa é uma realidade muito aquém das necessidades dos aprendizes. Por esse motivo, não podemos deixar de prover os alunos de instrução para que desenvolvam a habilidade de ler e compreender códigos outros além do escrito. (SILVA; ARAÚJO, 2015, p. 316).

Para incentivar argumentos de vários tipos e promover discussões na sala de aula, sentimos que precisamos de assuntos atuais, que façam parte da realidade dos alunos, que sejam relevantes de serem discutidos, e que alimentem de maneira produtiva o perfil dos cidadãos que estejam nas aulas. Pensando nesses aspectos supracitados e que vão de encontro com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira (OCEM-LE), decidimos abordar a temática “Violência Contra a Mulher na sociedade contemporânea”.

A princípio, quando pensamos sobre o tema, parece ser simples e com pouco conteúdo disponível. Porém, ao realizar uma rápida busca online, nos deparamos com as diversas categorias de violência contra a mulher, seus tipos, seus prejuízos, e dados alarmantes que causam preocupação e, ao mesmo tempo revolta.

### **1.2 Justificativa para a experiência**

Durante o nosso período de observação da turma na qual escolhemos para ministrar as nossas aulas, o professor da disciplina de estágio sugeriu que partíssemos de algum aspecto específico que estivesse relacionado ao contexto dos alunos e que pudéssemos associar com os pressupostos dos novos letramentos que havíamos estudado. Dessa forma, ao observar uma das aulas na qual a professora regente estava lecionando, notamos que um dos alunos fez um

comentário de natureza machista, pois a professora pediu que os alunos que estavam conversando fizessem silêncio e disse que voz de homem conversando é pior do que a voz de mulher, levando em consideração que a voz de homem é mais grave. No momento em que ela virou de costas e continuou a copiar a atividade no quadro um dos alunos falou: “mas quando falamos no ouvidinho de vocês é bom, não é?”. Refletimos bastante sobre esse comentário e muitas ideias surgiram para trabalharmos com os alunos algo que fosse relacionado à esse tipo de comportamento que ocorre com frequência dentro e fora das salas de aula.

Como professoras em formação, ao refletirmos acerca do ensino de língua inglesa no viés do letramento crítico, percebemos a importância de se discutir o tema violência contra a mulher, sendo que muitas das vezes ele acaba sendo atrelado apenas a violência de natureza física, esquecendo que existem outros tipos que agredem a mulher de forma simbólica, psicológica e sexual. Para que isso fosse possível, nós recorremos a multimodalidade e o letramento visual, pois achamos necessário incluir essas novas formas de leitura no ambiente da sala de aula, uma vez que elas possibilitam trocas de informações de maneira rápida e instantânea, seja através da mídia, da internet dos cartazes nas ruas etc; e muitas das vezes constituem-se de ideologias políticas, sociais ou religiosas.

### **1.3 Apresentação dos objetivos**

1. Ensinar a língua Inglesa através de práticas de letramento crítico no contexto do ensino médio;
2. Promover a participação dos alunos nas discussões geradas em sala de aula com o suporte de textos em inglês;
3. Trabalhar o tema ‘Violência Contra a Mulher’ através de textos multimodais

## **2 - Estabelecimento de pressupostos teóricos**

### **2.1 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Inglesa (OCEM-LE)**

O ensino de Língua Estrangeira (LE) no contexto da escola básica é orientado por parâmetros que visam nortear os professores nas suas práticas na sala de aula. No ensino médio, o documento oficial destinado para essas séries de ensino é as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Os seus objetivos centrais visam retomar as discussões sobre a função educacional do ensino de LE nessa modalidade de ensino, reafirmar a relevância de uma formação cidadã por meio da LE, discutir o problema da exclusão e da inclusão causados pelas relações de poder no cenário globalizado, e introduzir novos conceitos da linguagem como os de Letramento, Multiletramentos, e Letramento crítico no viés do ensino de LE.

Nessa perspectiva, o ensino de LE, especificamente de Língua Inglesa (LI), não se restringe a prática de sentenças linguisticamente organizadas. A leitura, a escrita, a compreensão e a produção oral são as habilidades sugeridas pelo documento a serem trabalhadas na sala de aula, sendo todas atreladas aos novos letramentos. O quadro abaixo exemplifica melhor como as OCEM está dividida.

<b>As OCEM-LE</b>
Introdução
Inclusão/exclusão - global/local
Letramento
Orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre o letramento)
Considerações finais

## **2.2 A multimodalidade e o letramento visual na sala de aula de inglês**

A sociedade está em constante evolução, assim como os indivíduos em que nela habitam. As formas de leitura, que antes eram restritas a códigos linguísticos escritos, hoje, se apresentam de demasiadas maneiras nos levando a construção de significados. Os anúncios

publicitários, os infográficos, as charges, as tirinhas etc. são gêneros textuais que misturam formas imagéticas com textos escritos, e que podemos chamar de *multimodalidade*. De acordo com Silvino (2012) “o termo multimodalidade surge pela necessidade de explicar os novos fenômenos que aparecem diante do aprendizado da leitura e da escrita” (SILVINO, 2012, p. 02).

Ao considerar que esses textos fazem parte dessa nova configuração em que vivemos, não podemos desconsiderar o seu papel fomentador de reflexões no ensino de uma língua estrangeira no ambiente da sala de aula (nesse caso, de língua inglesa). Apresentar um texto multimodal para o aluno, é saber que letrar visualmente vai além de mostrar a imagem e chamar atenção para as suas cores e os seus elementos estilísticos, mas incitar os seus conhecimentos prévios para que então possa construir sentido (SILVA; ARAÚJO, 2015).

Silva e Araújo (op. cit.), conduziram uma pesquisa com questionários que foram aplicados com professores de escola pública, nos níveis fundamental e médio de ensino, na qual tinham como objetivo compreender a opinião desses professores a respeito da abordagem de imagens nas aulas de inglês. Ao final concluíram que o maior número desses professores percebiam as imagens apenas como recursos atrativos, tradutórios e/ou explicativos para o texto verbal. A partir desse estudo, nota-se que o letramento visual e o letramento crítico não fizeram parte das metas e objetivos a serem desenvolvidos com os alunos, ficando a imagem apenas no nível parcial das suas camadas de sentido.

Partindo dessas considerações, nos remetemos ao termo *letramentos* (no plural), definido por Soares (2002) como “o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de *interpretação* dessa interação (SOARES, 2002, p. 145, *grifo nosso*). Nesse sentido, entendemos que para letrar é necessário dar espaço para o aluno seja um leitor ativo, que participa dessas práticas sociais adentrando nas camadas mais profundas da construção de significado, percebendo as ideologias impostas a determinados textos.

### **3. Metodologia**

#### **3.1 Metodologia da disciplina**

A disciplina de estágio em língua inglesa 3º ano do ensino médio é oferecida anualmente pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). No ano de 2018, especificamente entre os meses de abril e agosto, ela foi ministrada

pelo professor Dr. Marco Antônio Margarido Costa, e teve duração de 105 horas, sendo dividida em três momentos: discussão de teorias sobre o letramento, regência dos professores-estagiários em uma escola pública e escrita do relato.

No primeiro momento fomos incentivados a ler textos relacionados a formação de professores e letramentos digitais, dessa forma, pudemos criar um ambiente de discussão em sala e gerar reflexões acerca do que iríamos trabalhar no nosso último estágio, seja relacionado à temática, ou mesmo ao tipo de abordagem e recursos que iríamos utilizar. Para nos dar um apoio extra nas discussões em sala e durante a prática de estágio, recebemos em nossas aulas a participação de um estagiário docente que já havia passado pelo mesmo estágio, dessa forma, pôde nos orientar em muitos momentos, nos ajudando a repensar, a ampliar as aulas, nos questionando sobre os materiais que escolhemos, assim como o tipo de abordagem que planejamos aplicar. Sua participação foi de extrema importância, pois além do professor responsável pela disciplina, o estagiário estava à nossa disposição em todos os momentos, nos deixando mais seguras e confiantes antes e durante nossa prática na escola.

Para o segundo momento, a ideia inicial que o professor responsável pela disciplina nos propôs, era que trabalhássemos com o letramento digital, especificamente com o uso Smartphone em sala de aula. Porém, devido à falta de recursos, não tivemos como fazer uso da tecnologia durante nosso estágio, pois a escola não possui rede wi-fi disponível para que os alunos possam acessar. Além disso, a maioria dos alunos não possuem, ou mesmo não levam seus Smartphones para escola por medo de furtos, considerando que a localidade é conhecida por frequentes assaltos, principalmente de celulares.

O terceiro momento, o qual se refere a escrita deste relato, tivemos o apoio do professor da disciplina e do estagiário docente através de questionamentos realizados por um grupo no WhatsApp. As discussões geradas no grupo foram relevantes para que pudéssemos dar continuidade a produção escrita, a qual tem por objetivo relatar sobre a nossa experiência de estágio como professoras em formação, ressaltando algum aspecto específico que foi abordado/observado durante nosso estágio, nesse caso, o uso de textos multimodais na aula de LI.

### **3.2 Metodologia das aulas**

A metodologia que adotamos durante as nossas aulas foi baseada nos pressupostos dos novos letramentos presentes nas OCEM-LE. Dessa maneira trabalhamos com uma temática (violência contra a mulher), através da multimodalidade (anúncios publicitários), no viés do

letramento crítico. Nesse contexto, o ensino da língua inglesa foi tido como um meio para promover discussões voltadas para práticas sociais e valores concernentes à cidadania.

#### **4. Apresentação e avaliação dos resultados**

##### **4.1. Apresentação das aulas**

###### **1º aula**

Em nossa primeira aula, 07/06/2018, nos apresentamos como professoras estagiárias, explicamos o que iríamos trabalhar com eles, e falamos sobre nosso período de regência. Em seguida, aplicamos um *brainstorming*, ou seja, pedimos que os alunos falassem palavras que pudessem relacionar com a temática sobre a violência contra a mulher. Com isso, tivemos a possibilidade de verificar o que os alunos entendem pelo tema e o grau de aprofundamento dentro dessa temática que poderíamos trabalhar em sala. Como resultado tivemos palavras como “harassment”, “fear”, “struggle”, “chauvinism” etc. Logo após, pedimos que os alunos formassem duplas ou trios e entregamos as seguintes frases para serem discutidas: “it is normal to be scared of walking alone”, “women should not wear short shorts”, “women’s place is in the kitchen”, “women should earn less money than men”, “women must obey men”, “women should always use makeup” e “women should always dress up fashionably”.

O intuito foi para que os alunos lessem as frases em voz alta e dissessem se concordam ou não com a afirmação da frase. Assim, pudemos observar as diversas opiniões e argumentos dos alunos relacionado à violência contra a mulher. Ficamos surpreendidas ao ver que alguns dos alunos, apesar de serem jovens, possuem ideias que condizem com repressão em relação à mulher. Por exemplo, um dos alunos acha errado uma mulher que está em um relacionamento sério sair sem o marido ou namorado, outros acham que mulher de shorts curto quer “aparecer” e gosta de ser “cantada”.

Consideramos que a ideia de provocar essa interação entre a turma e fazê-los debater sobre o assunto, foi uma forma eficaz de começar a discutir essa temática, pois percebemos que os alunos possuem interesse pelo assunto e já têm um bom nível de informações para compartilhar, o que fez com que a aula fosse bastante produtiva e enriquecedora. Após isso, fomos para a segunda parte da aula, entregamos um texto intitulado “Violence against women” para cada aluno e, enquanto os mesmos faziam a leitura, copiamos quatro questões relacionadas ao texto no quadro, para que eles passassem para o caderno e respondessem. Infelizmente não tivemos tempo para fazer a correção das questões durante a aula pois o tempo foi insuficiente,

sendo assim, pedimos que eles trouxessem as questões prontas na próxima aula para que pudéssemos aplicar o visto no caderno, pois a professora que trabalha com a turma pediu que sempre colocássemos o visto quando eles fizessem atividades, dessa forma, ela teria um controle para dar as notas de cada um.

## **2ª aula**

Em nossa segunda aula, 14/06/18, tivemos como objetivo discutir e problematizar o tema da violência simbólica e sexual contra a mulher na sociedade contemporânea. Para isso, levamos textos multimodais em língua inglesa, mas especificamente anúncios publicitários. (ANEXOS 4, 5 e 6).

Para darmos início às discussões, entregamos a cada aluno uma folha contendo os três anúncios publicitários. Em um primeiro momento, perguntamos que gêneros textuais eram aqueles, e os alunos afirmaram que correspondiam a anúncios. Pedimos para que eles observassem o texto 1 atentamente (ANEXO 4), prestando atenção na imagem, na cor, na forma como a mulher aparece, nos pequenos detalhes etc; e que associassem ao texto verbal. Ao lermos a frase “Brown never looked so tasty”, pedimos para que identificassem as palavras conhecidas por eles para que produzissem significado. Alguns alunos conheciam “brown” e associaram a cor da garrafa de cerveja, e, logo após, pedimos que comparassem com a mulher que aparece na imagem. Feito isso, ajudamos os alunos a compreenderem o resto da frase para que pudessem construir sentido.

No momento que compreenderam o a frase em inglês, puderam identificar que o anúncio estava comparando o gosto da cerveja a cor e ao corpo da mulher. Fizemos algumas perguntas como “você acham que esse anúncio pode ser considerado um tipo de violência contra a mulher?” Uma parte da turma respondeu que sim, uma vez que a mulher estava sendo objetificada e comparada a um objeto. De outro lado, um dos alunos disse “Não. Não é uma violência porque ela aceitou se sujeitar a isso.”, e então uma das alunas retrucou “não é só uma violência contra ela, mas contra nós todas! Você gostaria de ser comparado a uma comida?”. Nesse momento até a professora regente entrou na discussão, concordando com a aluna e explicando que essa é uma prática recorrente na sociedade que diminuem as mulheres.

O aluno que fez o comentário, juntamente com outros alunos que compartilhavam os pensamentos iguais aos dele, ainda tentaram contra argumentar dizendo que os homens também são colocados em anúncios de cervejas, que também são objetificados etc. Nesse momento, pedimos para que eles comparassem a forma que a mulher aparece nos anúncios e a maneira

que os homens são retratados neles. Alguns alunos ainda responderam dizendo que os homens estão sempre de roupa, enquanto que a mulher está despida para “favorecer” um certo público masculino.

As discussões estavam um tanto densas, e alguns dos alunos (homens), permaneciam na defensiva, foi então que passamos para a discussão do texto 2 (ANEXO 5). Procedemos da mesma maneira com alunos para a discussão desse anúncio. Ao observarem a imagem, a primeira coisa que disseram foi “tem uma mulher na praia”, “tem mar”, “é um anúncio de biquíni!”. Nesse momento pedimos que associassem com o texto verbal e tentassem associar aos detalhes, que fossem mais além. Alguns identificaram a palavra “beach”, entando não entenderam as demais. Ajudamos os alunos entenderam que o que tava escrito significava “corpo de praia agora”. Perguntamos o que aquilo significava pra eles (homens e mulheres), o que eles achavam dos padrões estabelecidos na sociedade e os problemas que isso tudo pode gerar. Alguns alunos argumentaram que pra ir a praia só é necessário ter um corpo e que muitas mulheres sofrem devido a essa repressão.

Por outro lado, os meninos ainda na defensiva falaram algo como “mas o problema é que as próprias mulheres se odeiam e falam uma das outras”. Nesse momento, sentimos a necessidade de promover momento reflexivo, e então pedimos para que os alunos imaginassem uma sociedade na qual a mídia, a internet, a televisão não existissem, e que nesse mundo as mulheres não fossem ensinadas desde cedo a se compararem ou a seguir um determinado padrão. Nesse contexto, perguntamos aos alunos, “será que as mulheres ainda iriam se odiar ou tentar seguir um padrão? Foi então que notamos os alunos um tanto reflexivos, e a resposta deles foram não. Nesse momento, percebemos que foi possível, de fato, promover um letramento crítico na aula de inglês.

Por fim, o texto 3 (ANEXO 6) foi o último a ser discutido com os alunos. Ao pedirmos para que eles observassem as imagens, notamos que foi um pouco difícil para identificarem do que se tratava. Começamos falando que era um anúncio de jeans para mulheres, e dissemos para observarem a relação entre o jeans, a mulher e o homem que está deitado ao lado dela. Demos algumas dicas em relação ao vocabulário do texto escrito e finalmente entenderam que a frase significava “você passa mais tempo com a seu chefe”. Mesmo com a frase em português, notamos que os alunos demoraram pra associar que a propaganda sugeria que as mulheres deveriam comprar a calça jeans para parecerem mais atrativas e, assim, seduzir os seus chefes. Novamente as reações na turma foram diferentes, e os meninos afirmavam que não havia nenhuma diferença na maneira que a mulher e o homem estavam sendo expostos na imagem, que o homem também estava sendo objetificado etc.

Não tivemos mais tempo adicional para continuar e dar por encerrado as discussões com a turma, uma vez que a aula acabou e houve alguns eventos na escola que impediram a nossa volta na escola e uma conversa final com os alunos.

#### **4.2 Reflexão das aulas**

Apesar de termos tido a oportunidade de lecionar apenas duas aulas durante esse estágio, pudemos perceber depois das discussões a importância de se trabalhar textos multimodais no contexto do ensino médio. Notamos que a posição dos alunos diante desses textos (no caso dos anúncios publicitários), ainda acaba ficando na superfície das diversas camadas de significado que um texto pode ter.

Entretanto, acreditamos que foi possível levar um pouco do letramento crítico para a nossa sala, pois possibilitamos questionamentos e discussões acerca de práticas ideológicas presentes na linguagem dos anúncios e promovemos o espaço para que os alunos pudessem se posicionar e expressar as suas opiniões e pensamentos acerca de textos escritos em língua inglesa.

Dessa forma, acreditamos que o nosso último estágio no ensino médio foi produtivo e ficamos satisfeitas em relação à escolha do tema, pois é um assunto que infelizmente ainda é atual em nossa sociedade e precisa ser exposto para que novos casos de violência contra a mulher evitem de ocorrer, e caso ocorram, as pessoas o reconheçam e saibam como denunciar.

#### **REFERÊNCIAS**

BRASIL/SEMTEC. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC.2006.

SILVA, M. Z. V; ARAÚJO, A. D; Multimodalidade e ensino sob a óptica de professores de língua inglesa da escola pública. **Antares**, v.7, n.14,jul/dez 2015.

SILVINO, F. F; Letramento visual. **ANAIS – Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS**. Nov/2012

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

## ANEXO 1

### 1 ° aula 07/06/2018

**Objetivo geral:** discutir criticamente com os alunos sobre a temática da violência contra a mulher na sociedade contemporânea.

**Objetivos específicos:**

- Desenvolver a consciência crítica dos alunos acerca das diversas formas de violência contra a mulher;
- Promover a leitura e participação dos alunos nas discussões geradas em sala de aula com o suporte de textos em inglês.

**Procedimentos:**

- Apresentação das professoras estagiárias e dos alunos;
- *Brainstorming* para verificar o que os alunos entendem sobre a violência contra a mulher;
- Entrega de frases em inglês para duplas ou trios para que possam discutir e expor suas opiniões acerca do tema;
- Leitura do texto individual e coletiva com os alunos em sala de aula;
- Resolução de questões sobre o texto.

**Materiais:** quadro, pincel, folha.

**Referências:**

- <http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women> (Adaptado)
- <http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>

## ANEXO 2

**It's normal to be scared of walking alone**

**Women should not wear short shorts**

**Women's place is in the kitchen**

**Women should earn less money than men**

**Women must obey men**

**Women should always use makeup**

**Women should always dress up fashionably**

**Women can do the same job as men**

## Violence against women

Introduction:

The United Nations defines violence against women as "any act of gender-based violence that results in, or is likely to result in, physical, sexual, or mental harm or suffering to women, including threats of such acts, coercion or arbitrary deprivation of liberty, whether occurring in public or in private life.

### Scope of the problem

Population-level surveys based on reports from victims provide the most accurate estimates of the prevalence of intimate partner violence and sexual violence. A 2013 analysis conducted by WHO with the London School of Hygiene and Tropical Medicine and the South Africa Medical Research Council, used existing data from over 80 countries and found that worldwide, 1 in 3, or 35%, of women have experienced physical and/or sexual violence by an intimate partner or non-partner sexual violence.

### Health consequences

Intimate partner (physical, sexual and emotional) and sexual violence cause serious short- and long-term physical, mental, sexual and reproductive health problems for women. They also affect their children, and lead to high social and economic costs for women, their families and societies.

**Glossary:** Against=Contra/ Harm=Prejuízo/ Threats=Ameaça/ Whether=Se/ Scope=Âmbito/  
Surveys=Pesquisas/ Reports=Relatório/ Accurate=Preciso/ Worldwide=Mundial/  
Health=Saúde/

Responda as seguintes questões de acordo com o texto acima:

1. Quais tipos de violência existem?
2. Em que lugares a mulher está sujeita à violência?
3. A mulher tem mais chances de sofrer violência se tiver um parceiro?

4. Você sabe como denunciar um ato de violência contra a mulher?

Reference: <http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>

### **ANEXO 3**

2º aula

Plano de aula - 14/06/2018

Objetivo Geral:

Discutir e problematizar o tema da violência simbólica e a sexual contra a mulher na sociedade contemporânea.

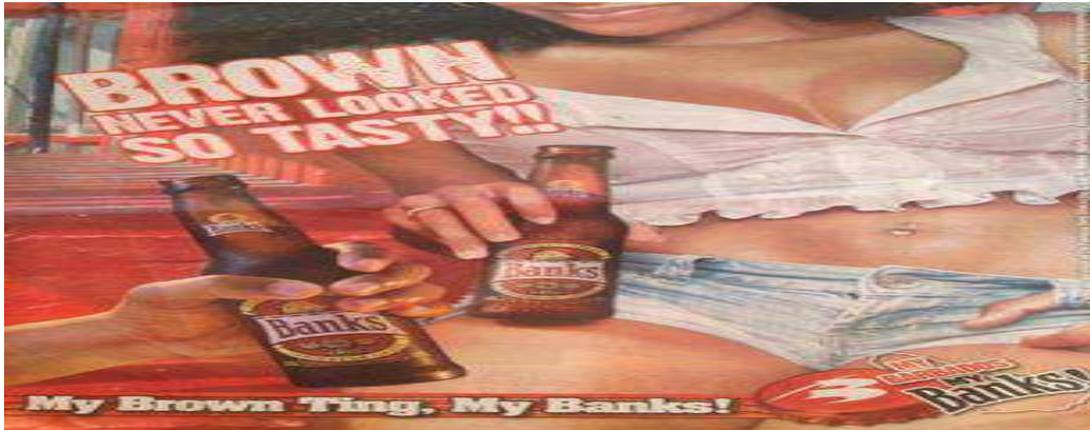
Objetivos específicos:

- Abordar textos multimodais em língua inglesa para serem discutidos criticamente em sala de aula;
- Analisar e discutir a visão da mulher nos anúncios publicitários;
- Destacar a diferença existente entre paquera e assédio sexual.

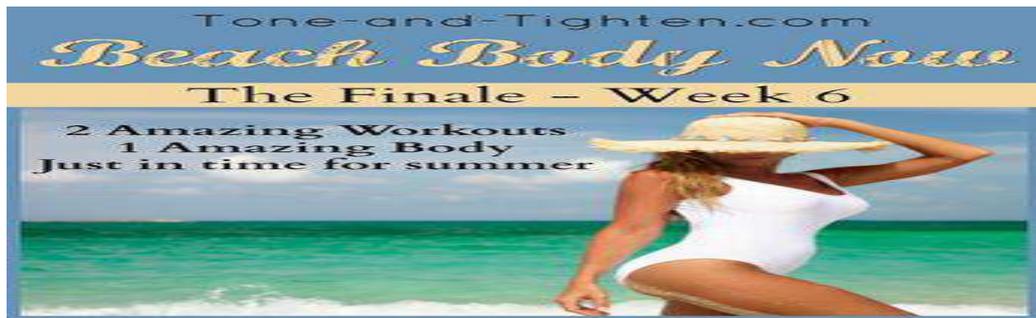
Procedimentos:

- Entregar aos alunos os anúncios publicitários para que eles possam analisar;
- Discutir juntamente com a turma as impressões e opiniões sobre os anúncios;
- Copiar as questões no quadro, referentes às imagens, e pedir para que respondam no caderno;
- Discutir as questões em sala de aula;
- Leitura e discussão coletiva e do texto 2 com a turma;
- Copiar as questões referentes ao texto 2 no quadro;
- Resolução das questões pelos alunos;
- Discussão final.

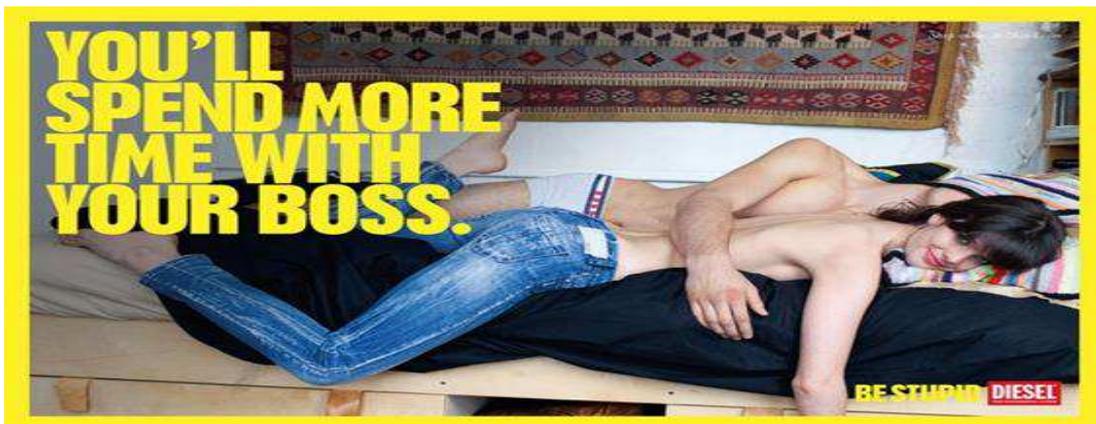
ANEXO 4



ANEXO 5



ANEXO 6



## ANEXO 7

### Questões relacionadas aos anúncios publicitários

6. Na sua opinião, qual a visão que os anúncios publicitários tem da mulher?
7. Observe atentamente a imagem 1. Qual a relação entre o texto, a imagem e as cores? Qual é a mensagem?
8. O que você entende por “beach body now”? Já passou por alguma ocasião em que tentou se espelhar em alguém? Se sim, porquê?
9. Na imagem 3, qual a relação entre o jeans, a mulher e a mensagem “you will spend more time with your boss”?
10. Você acha que esses anúncios representam algum tipo de violência contra a mulher? Explique.

### Referências:

- <http://www.bbc.com/news/uk-41665049> (*adapted*)  
<http://workouts.susumeviton.com/summer-ready-workouts/>  
<http://chicadekyoto.blogspot.com.br/2010/07/estas-son-las-primeras-fotos-de-la.html>  
<http://mastercom.over-blog.com/article-diesel-be-stupid-sexy-print-advertising-campaign-55249151.html>  
<http://www.bbc.com/news/uk-41665049> (*adapted*)  
<http://workouts.susumeviton.com/summer-ready-workouts/>  
<http://chicadekyoto.blogspot.com.br/2010/07/estas-son-las-primeras-fotos-de-la.html>  
<http://mastercom.over-blog.com/article-diesel-be-stupid-sexy-print-advertising-campaign-55249151.html>

Relato de experiência da dupla L2/L6

Universidade Federal de Campina Grande  
Centro de Humanidades - Unidade Acadêmica de Letras  
Estágio de Língua Inglesa 3º ano do Ensino Médio  
Professor: Marco Antônio Margarido Costa  
Alunas: [nomes das licenciandas L2 e L6]

**Relato de Experiência Didática**  
**3º ano do Ensino Médio**

Campina Grande, 2018

## SUMÁRIO

<b>Unidade I - Apresentação da Experiência .....</b>	<b>3</b>
1.1 Contextualização e justificativa do tema	
1.2 Objetivos e plano organizacional	
<b>Unidade II - Estabelecimento de pressupostos teóricos .....</b>	<b>4</b>
2.1 (algum título referente as OCEM)	
2.2 Letramento crítico	
<b>Unidade III - Apresentação da metodologia .....</b>	<b>5</b>
3.1 Quanto ao ambiente e aos sujeitos	
3.2 Quanto ao planejamento das aulas	
<b>Unidade IV - Apresentação e avaliação dos resultados .....</b>	<b>11</b>
4.1 Quanto à aprendizagem dos alunos	
4.2 Quanto aos procedimentos adotados como sugestão para reformulação	
<b>5. Referências Bibliográficas .....</b>	<b>13</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>14</b>

## **Unidade I**

### **Apresentação da experiência**

#### **1.1 Contextualização e justificativa do tema**

A experiência de estágio permite a observação e regência de aulas em escolas públicas, no caso deste relato específico o terceiro ano do ensino médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental [nome da escola] – localizada em um dos bairros centrais de Campina Grande, Paraíba -, onde iremos falar um pouco da importância do uso da literatura nas aulas de Língua Inglesa.

Como nas experiências anteriores, houve um planejamento primordial quanto ao assunto a ser abordado tanto nas aulas, como no relato aqui presente. Porém, com o passar do tempo e da experiência a ideia é amadurecida, ou até mesmo trocada por outra. Neste caso inicialmente queríamos abordar o letramento digital, junto com o uso da *hashtag* #3MBProject, porém nosso tempo de regência foi reduzido substancialmente comprometendo nosso plano inicial. Até que nos foi lembrado de um ponto que nos chamou a atenção durante as observações, em uma das aulas da Professora Supervisora levou para seus alunos um poema em língua inglesa, com uma breve introdução sobre também na língua inglesa. Tal poema foi trabalhado, pela turma e discutido.

Daí surgiu a ideia de abordar a literatura no ensino de língua inglesa, mesmo que tal ato não foi possível em nossa breve regência, nos focando mais na observação.

#### **1.2 Objetivos e plano organizacional**

Nossos objetivos são: primeiro traçar um perfil da educação pública em Campina Grande, nos apropriando como exemplo a escola onde a experiência se passou; fazer um breve relato de nossa experiência, dando ênfase as aulas que mais nos chamaram atenção; identificar o porque poucos professores abordam a literatura em suas aulas, seguindo as OCEMs; e por último uma avaliação da experiência por completo.

Nosso relato se divide em unidades, cada qual com suas seções e subseções para o melhor entendimento do leitor. Assim como também dispõe nos anexos todas as aulas observadas e os planos de aula executados para a regência - entendendo-se que cada semana um plano era elaborado em média uma semana antes da regência ocorrer.

## Unidade II

### Estabelecimento de pressupostos teóricos

A experiência de Estágio de Língua Inglesa que antecedeu o período de regência na Escola Estadual de Ensino Fundamental [nome da escola] consistiu em ler e entender os documentos oficiais, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Além de reafirmar a importância do ensino de língua estrangeira no Terceiro ano do Ensino Médio, as OCEM lançam uma proposta de ensino em que a noção de cidadania e globalização esteja presentes, principalmente através de teorias de linguagens e novas tecnologias, como o letramento digital.

O que as OCEM entendem por *cidadania* vai além de noções cívicas (direitos, deveres, pátria, etc). O conceito adotado defende o sentido de que “‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade” (p. 91). Assim, as aulas de língua estrangeira ganham um novo significado, em que o ensino de inglês, por exemplo, não foca mais única e exclusivamente na gramática descontextualizada. A preferência, no momento, é de gerar discussões sobre a sociedade e sobre os alunos enquanto cidadãos que vivem dentro dessas realidades sociais. Através de textos literários que promovem discussões construtivas ou a inserção dos alunos na comunidade digital.

## Unidade III

### Apresentação da metodologia

#### 3.1 Quanto ao ambiente e aos sujeitos

Nesta subunidade, descreveremos características observadas na escola em que atuamos divididas em três pontos: (1) Escola Estadual de Ensino Fundamental [nome da escola]; (2) Perfil dos alunos; e (3) Aulas observadas.

(1) Quanto a Escola Estadual de Ensino Fundamental [nome da escola]

Localizada em Campina Grande, Paraíba, a EEEF [nome da escola] dispunha de uma sala de vídeo, uma sala de informática, biblioteca, salas de aula de tamanhos variados, um pátio amplo (que também era refeitório), secretaria e diretoria. Embora tenhamos visto algumas marcas de vandalismo (e.g. carteiras e banheiros pixados), também vimos um envolvimento dos alunos, num geral, em relação à projetos desenvolvidos na escola. Havia desenhos referentes a filmes clássicos nas paredes, cartazes de projetos de turmas, desde trabalhos em cartolinas ao anúncio de trabalhos audiovisuais.

### (2) Quanto ao perfil dos alunos

Devido a proposta da disciplina da graduação, nos limitaremos a traçar um perfil geral dos alunos da turma em que estagiamos. De acordo com a caderneta de chamada da professora, a turma que observamos tinha 30 alunos, aproximadamente. Entretanto, em nenhum dos dias de observação e da aula ministrada tivemos todos os alunos presentes na sala.

Os alunos do terceiro ano do ensino médio se mostraram dispersos nas duas aulas que observamos. Entretanto, notamos que, na maioria das vezes, a dispersão era causada por pequenos grupos que conversavam mais do que os outros. Além da dispersão, outro aspecto nos chamou a atenção: a falta de educação de alguns alunos, que, coincidentemente, eram os mesmos que causavam dispersão na turma. Em diversos momentos a professora, ao pedir silêncio, foi respondida com comentários petulantes desses alunos, como “A senhora não manda em mim!” dentre outros exemplos.

Contudo, nos curtos momentos de envolvimento com as atividades trazidas pela professora, percebemos que os alunos participavam. Inclusive, alguns alunos que se mostravam desinteressados na maior parte das aulas participavam significativamente nesses momentos de concentração da turma.

### (3) Quanto às aulas observadas

Nosso período de observação foi de quatro aulas. Descreveremos aqui as atividades realizadas nessas aulas. Entretanto, é importante destacar um projeto desenvolvido pela professora supervisora em que ela pretendia realizar atividades ao longo do ano envolvendo leituras e músicas sobre diferentes temas (e.g. respeito; amizade; solidariedade; paz; não-violência). Além das atividades de leitura e de escuta a professora supervisora, em cada aula, tirava fotos da turma, a fim de formar um acervo de momentos ao longo do ano com a turma

do terceiro ano. Este acervo, segundo a professora, se transformaria em um vídeo, produzido por ela e os alunos, com alguma das músicas trabalhadas ao longo do ano.

Nosso primeiro dia de observação, a professora realizou uma atividade de revisão sobre o *Present Perfect Tense* através de um poema intitulado “The Web of Life” cujo tema é a relação *Homem vs. Natureza* sob o ponto de vista de um indígena norte-americano. Antes de apresentar o poema, a professora fez perguntas de contextualização para os alunos, como “Vocês acham que as coisas na natureza estão interligadas?”. Após algumas respostas dos alunos, a professora pediu para que eles sublinhassem no texto as estruturas que representassem a do *Present Perfect Tense*. Ela mencionou uma estratégia de leitura – já ensinada na turma – de entender o sentido do texto através das palavras cognatas.

Após a primeira tarefa, a professora leu o poema junto com os alunos. À medida que ela lia os versos, ela não só apontava as estruturas do *Present Perfect Tense*, como também traduzia as palavras que os alunos não sabiam o significado. Depois da leitura coletiva, a professora escreveu nove perguntas no quadro e pediu que os alunos as copiassem e respondessem no verso da folha com o poema que tinham em mãos. O quadro a seguir se refere às perguntas escritas pela professora.

<b>Perguntas sobre o poema “The Web of Life”</b>
1. Qual o título do texto?
2. Sublinhe as cognatas.
3. Você acha que todas as coisas que existem estão interligadas?
4. Como pensam os índios da tribo Pueblo?
5. Onde fica esta tribo?
6. Na sua opinião, nós serviremos de alimentos para outros seres?
7. A forma como o homem vem “quebrando” as linhas da teia da vida influencia na nossa sobrevivência no planeta?
8. Qual a fonte do texto?
9. Fale um pouco sobre sua relação com os outros seres da natureza.

**Quadro 1 Perguntas que a professora supervisora escreveu no quadro sobre o poema “The Web of Life”.**

Os alunos copiaram e responderam as perguntas na folha em que estava o poema. Ao término da aula, eles entregaram as respostas para a professora, que nos informou depois que essas atividades em sala compunham uma parte da nota dos alunos.

No segundo dia de observação, a aula ocorreu na sala de vídeo, pois a professora levou a música “You’ve got a friend” interpretada por James Taylor. No primeiro momento, a professora contextualizou o tema da música – amizade. Ela questionou o significado da amizade na vida dos alunos, e eles se mostraram participativos com o questionamento. Em seguida, entregou a folha com a letra da música “You’ve got a friend” para os alunos e colocou um vídeo de James Taylor tocando-a ao vivo. Na primeira vez que a professora passou a música, ela pediu que os alunos apenas assistissem ao vídeo. Na segunda vez que ela passou a música, ela ativou as legendas, em inglês, da música para que os alunos acompanhassem a letra cantada com a escrita na legenda. Depois da segunda passagem, a professora realizou uma leitura e tradução coletiva da letra da música, destacando as estruturas pertencentes ao *Present Perfect Tense*. Após isso, ela propôs que os alunos respondessem e discutissem as perguntas posteriores a letra da música, na apostila que lhes foi entregue. Os alunos deviam escrever suas respostas, uma vez que, ao término da aula, a professora recolheu as atividades respondidas, assim como na aula anterior.

Durante as duas aulas de observação, nos chamou a atenção o fato da professora ter utilizado um poema em língua inglesa em sala de aula. Trabalho que aproxima a cultura da língua inglesa do aluno. Além de que segundo MARTINI, LIMA (2013), os alunos são apresentados a um novo quadro de ensino onde os tais estabelecem relações entre a palavra e sua realidade, além de alimentar sua criatividade e atividade cognitiva.

### **3.2 Quanto ao planejamento das aulas**

Nesta subunidade, descreveremos o processo de planejamento das aulas de estágio em dois momentos: (1) orientação e acompanhamento do professor orientador; e (2) as aulas planejadas.

#### **(1) Da orientação e o acompanhamento do professor orientador**

Além do professor orientador, contamos com a presença do mestrando Walter Barros, que estava realizando um estágio docente na nossa turma de graduação. Inicialmente, o professor e mestrando propuseram que o grupo trabalhasse, nas aulas a serem ministradas, o uso de smartphones nas aulas de estágio. Durante o período de observação, o grupo de graduandos discutiu em sala textos sobre letramentos digitais e as propostas dos documentos oficiais da educação (e.g. OCEM).

Durante a disciplina da graduação, o professor orientador e o mestrando estagiário propuseram orientar as duplas do estágio via o aplicativo *Whatsapp*. Desta forma, além do grupo criado para toda a turma, foram criados grupos menores, cujos integrantes eram a dupla do estágio e o mestrando. Ao mandarmos por e-mail, para o professor orientador, o mestrando e a professora supervisora, o planejamento de nossas aulas, o mestrando nos chamava no grupo para quaisquer esclarecimentos sobre pontos do plano de aula que não ficaram claros.

## (2) Das aulas planejadas

Diante do projeto da professora supervisora, sobre abordar temas recorrentes e pertinentes na sociedade (e.g. respeito; amizade; solidariedade; paz; não-violência) (conf. subunidade 3.1.3), e da proposta da disciplina de Estágio em Língua Inglesa, sobre abordar noções de letramento digital e o uso de smartphones nas aulas, decidimos planejar nossas aulas de modo que atendessem a esses dois fatores.

Inicialmente, tínhamos que planejar cinco aulas, mas, por questões externas (greves, olimpíadas e feriados), só pudemos ministrar uma aula, muito embora já tínhamos pronto o plano da segunda aula.

Pensamos em manter a ideia dos temas nas aulas e as músicas. O tema que escolhemos foi “preservação da natureza”. Na primeira aula, que ocorreu no dia 11 de Junho, buscamos trabalhar o tema através das noções de letramento, sem inserir a ferramenta digital. A professora supervisora pediu que abordássemos o *Future Tense*, então pensamos em situações que envolvessem previsões sobre o meio ambiente. Primeiramente, apresentamos um texto curto de um blog intitulado “What will our climate look like in 2050?” e pedimos que os alunos lessem com atenção para a ideia principal do texto, a fim de responder, em grupos, três perguntas que elaboramos sobre o conteúdo do texto: (1) *Quais mudanças o texto menciona que a Terra sofrerá em 2050?*; (2) *Você percebe essas mudanças já acontecendo em 2018? Se sim, exemplifique.*; e (3) *Você procura preservar o meio ambiente? Se sim, que ações você faz para não prejudicar meio ambiente? Se não, você acha que se preocupar com o meio ambiente é importante?*.

Após responder as perguntas, os grupos receberiam imagens de campanhas do Greenpeace sobre desmatamento e poluição. A atividade consistia em entender sobre o que cada imagem estava protestando, e, posteriormente, os alunos deveriam formular alguma frase em inglês utilizando o *Future Tense* sobre alguma das imagens que eles tinham em mãos. Não

foi possível realizar essa atividade, por questões de tempo. Decidimos pôr ela no plano da aula seguinte.

Nossa segunda aula, que ocorreria no dia 18 de Junho, não aconteceu, uma vez que os alunos não compareceram na escola. Nosso plano de aula consistiu em dar continuidade à aula anterior em relação ao tema, que era “preservação da natureza”. Depois de relembrar o texto discutido na aula anterior para contextualizar os alunos, botaríamos a música “Earth Song” de Michael Jackson, a fim de seguir com a mesma abordagem da professora supervisora de trazer para as aulas músicas que retratassem o tema em questão. Não só queríamos levar a música de Michael Jackson, como queríamos levar o videoclipe, uma vez que poderíamos explorar os aspectos visuais deste com o tema “preservação da natureza”. A música em questão aborda questões reflexivas sobre os efeitos do desmatamento e do desrespeito ao ser humano em diferentes culturas. Após ouvirem a música e discutirem junto com nós as questões visuais do videoclipe, os alunos responderiam questões sobre a música de Michael Jackson: (1) *Quais fatos e acontecimentos da sociedade e da natureza são mencionados por Michael Jackson na letra da música Earth Song?*; (2) *Os fatos e acontecimentos presentes na letra da música se referem ao mundo como um todo. Quais dessas realidades existem no Brasil?*; (3) *Essas realidades da pergunta anterior existem no nosso país da mesma forma que em outros países do mundo? O que é diferente? O que é igual?*; e (4) *Que relação você pode fazer entre a música Earth Song de Michael Jackson e o texto da aula anterior “What will our climate look like in 2050?”?*

Após os alunos responder, em grupos, as perguntas, eles iriam realizar a atividade das campanhas do Greenpeace que não pôde ser realizada na aula anterior. Ao término da aula, iríamos propor para os alunos o uso da *hashtag* #3MBProject para que os alunos, à medida que tirassem fotos em seus smartphones sobre os temas abordados pela professora em seu projeto, adicionassem essa *hashtag* na legenda para que ela os encontrassem nas redes sociais e montasse seu vídeo no fim do ano.

## **Unidade IV**

### **Apresentação e avaliação dos resultados**

#### **4.1 Quanto à aprendizagem dos alunos**

Nesta subunidade faremos uma reflexão sobre alguns aspectos de aprendizagem que pudemos perceber ao longo do estágio do 3º Ano do Ensino Médio.

Nosso objetivo principal era conciliar o trabalho que a professora supervisora vinha fazendo com a turma com o que as OCEM propõem. Além disso, queríamos trazer algo que gostássemos de abordar em sala de aula.

Nossa breve participação nas aulas não nos permitiu averiguar detalhadamente algum processo de aprendizagem dos alunos. Entretanto, pelas aulas observadas e ministradas, pudemos perceber que o fator motivação tem um papel quase principal no contexto da sala de aula. Em vários momentos percebemos a professora cansada por pedir atenção e silêncio para a turma, mas ela sempre se mostrava insistente quanto ao conteúdo que estava ministrando, e à medida que ela incentivava e insistia os alunos a participarem, eles se mostravam cada vez mais envolvidos e participativos.

Na nossa única aula ministrada, buscamos incentivá-los e não nos deixar envolver pelos alunos que eram considerados os causadores das conversas paralelas. Tentamos, também, estabelecer uma relação de respeito, tanto de nós para com eles quanto vice-versa.

#### **4.2 Quanto aos procedimentos adotados como sugestão para reformulação**

Como foi dito na subunidade de planejamento das aulas (ver 3.2.2), buscamos seguir o que é proposto nas OCEM sobre o ensino de língua estrangeira e o que nos foi proposto nas aulas da disciplina de Estágio, sobre o uso de smartphone nas aulas.

Como só ministramos uma aula das cinco esperadas, não temos tantos exemplos de situações de sala de aula que possam ser destacadas para avaliarmos. Portanto, faremos uma reflexão acerca de pequenas situações que ocorreram na aula ministrada. A primeira delas foi nossa surpresa, no início da aula, quando a professora supervisora pediu quinze minutos da aula para fazer a chamada e para corrigir um exercício. Muito provavelmente nossa atividade sobre as campanhas ecológicas do Greenpeace não ocorreu devido ao tempo que nos foi reduzido. Reconhecemos que a autoridade na sala é a professora, porém pensamos que esse tipo de atitude poderia ter sido avisado antes.

Outra situação que nos chamou atenção foi o fato de não termos visto alguma tabela de conteúdo da professora ou algum livro didático, visto que em cada aula ela trazia atividades em folhas impressas. Mesmo não usando o livro, deveríamos ter ido atrás de informações do porquê ela decidir não o usar, por exemplo.

Em relação à ferramenta digital, que nesse caso nos foi proposto ser o smartphone, infelizmente não pudemos explorá-lo. Na verdade, o uso de smartphone na sala de aula era proibido na escola, durante as aulas. Desta forma, pensamos em um uso deste em situações

extraclasse, com o uso da *hashtag* #3MBPROJECT, de forma que parecesse interessante para os alunos. Ao término do período de regência, a professora nos procurou e pediu autorização nossa para utilizar a *hashtag* que sugerimos. Isto nos fez pensar que, mesmo não ministrando as outras aulas, nossa intenção de trabalhar com letramento digital permaneceu na escola em que estagiamos.

### Referências bibliográficas

BUZATO, Marcelo E. K.. Letramentos digitais e formação de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES, 3., 2006, São Paulo. **Memorial da América Latina**. São Paulo, 2006.

KNOBEL, Michele. LANKSHEAR, Colin. Digital Literacies. In: **The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning**. California: SAGE Publications, 2017.

MARTINI, Doriane Aparecida. LIMA, Dhandara Soares de. O Poema Como Estratégia Metodológica Para o Ensino de Língua Inglesa. In: **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Paraná, 2013, Versão online. Disponível em [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_unioeste\\_lem\\_artigo\\_doriane\\_aparecida\\_martini.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_lem_artigo_doriane_aparecida_martini.pdf) (acessado em 25 de Julho de 2018)

MEC. Orientações curriculares para o ensino médio, v. 01. p. 87-123. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) (acessado em 25 de Julho de 2018)

REINALDO, Maria Augusta G. de M.. Didatização de saberes acadêmico-científicos e escrita da prática docente como eixo formador do professor de língua portuguesa. **Leia Escola: Revista de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG**, Campina Grande, v. 1, n. 9, p.173-188, 2010.

Relato de experiência da dupla L3/L8

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

**RELATO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICA**

**[Nome das licenciandas L3 e L8]**

CAMPINA GRANDE

2018

**[Nome das licenciandas L3 e L8]**

Relato apresentado ao final da disciplina de Estágio 3º ano do Ensino Médio ministrada pelo professor Marco Antônio Costa no período 2018.1.

CAMPINA GRANDE

2018

## APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A disciplina de estágio de língua inglesa 3º ano do ensino médio, tem como principal objetivo proporcionar aos graduandos, uma vivência em sala de aula com turmas do terceiro ano do ensino médio. Essa experiência aproxima o graduando da realidade educacional que ele poderá encarar assim que sair da universidade.

A nossa experiência se deu na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio [nome da escola], localizada na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba. A turma do terceiro ano possuía uma média de 35 estudantes, com idades entre 17 e 19 anos, no período matutino.

Para decidir de qual conteúdo abordaríamos com essa turma, o estagiário do orientador de estágio Walter Vieira surgiu com ideias que foram indispensáveis para trabalharmos letramento digital no ensino de inglês. Uma das ideias foi utilizar o smartphone como parte integrante desse aprendizado. Dessa maneira, uma das nossas propostas foi criar um grupo no aplicativo *WhatsApp*, já que era a única forma de utilizar a tecnologia fora da escola, tendo em vista que o espaço escolar não possuía acesso a internet. O nosso objetivo com o grupo do *WhatsApp* era compartilhar material e opiniões acerca do tema trabalhado com a turma em sala. Todo o processo de como funcionou e de como percebemos a importância dessa ferramenta será descrito neste relato.

A ideia de utilizar a tecnologia a nosso favor nas aulas de inglês foi desafiadora, pois jamais havíamos pensado nessa possibilidade. O nosso maior medo era que com a criação do grupo no *WhatsApp*, os alunos desviassem o foco do nosso objetivo, mas o que aconteceu foi uma aceitação enorme por parte deles. Notamos que o grupo serviu até como uma válvula de escape para alguns estudantes, que revelaram preconceitos que alguns membros da família sofriam, devido à religião que possuíam.

Desse modo, através desse relato, iremos narrar nossa experiência como professoras estagiárias de língua inglesa. Além disso, iremos discutir e refletir sobre questões referentes ao que essa experiência nos proporcionou e sobre como ajudou no nosso crescimento pessoal e profissional. No decorrer do relato, faremos uma descrição de como as aulas de estágios aconteceram, e sobre como os materiais de apoio nos auxiliaram nas aulas.

A divisão do nosso relato acontece da seguinte maneira: primeiro apresentamos as teorias que nortearam o desenvolvimento das atividades propostas para os alunos, e também os textos que nos auxiliaram como profissionais, para lidar com o público jovem. Por conseguinte, é feito um percurso que vai desde o funcionamento da disciplina de estágio, até os planos de aula, procedimentos metodológicos e descrição das aulas.

Por fim, como forma de pensar nossa prática, apresentamos as considerações a respeito dessa experiência, e como isso nos ajudou a ver os desafios que cercam a profissão e a prática docente no contexto apresentado. Com o viés da prática reflexiva, ainda faremos um apanhado do que poderia ter sido feito para melhorar a nossa prática. Ao abordar os pontos citados, temos como objetivo perceber a maneira que a disciplina foi trabalhada, tanto nas aulas de estágios, quanto na sala de aula, com os alunos do ensino médio, para assim refletirmos sobre nossa prática.

## **BASES TEÓRICAS**

Pensando nos avanços dos meios tecnológicos nos últimos anos e de como isso está cada vez mais presente na vida dos cidadãos e na própria escola, recebemos a propostas de trabalhar com o letramento digital como meio para o aprendizado da língua inglesa. Um dos objetivos do ensino de língua estrangeira, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) é “introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas.” (SEB, 2006, p. 87).

Para tanto, buscamos incluir o letramento digital nas nossas aulas para esses estudantes da rede pública de ensino brasileira. Os diversos problemas enfrentados na infraestrutura da escola tornaram essa experiência um grande desafio, que infelizmente, poucos conseguem superar. Antes de relatar nossa experiência no estágio e o trabalho com letramento digital e as dificuldades enfrentadas na prática em sala de aula, iremos primeiramente entender o que podemos compreender como Letramento digital.

As definições de Letramento digital são amplas, por isso, as discussões e estudos vêm crescendo em função da nossa sociedade encontrar-se em momento onde a tecnologia toma conta de todas as esferas sociais. Letramentos digitais podem ser entendidos como a construção de práticas sociais que apoiam-se na interação por meios eletrônicos. Podemos compreender, segundo os estudos de Buzato (2006) que:

O letramento, ou mais precisamente, os letramentos são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais. (BUZATO, 2006, pag 6).

Sendo assim, o nosso objetivo com o uso de smartphone, foi exatamente, introduzir os letramentos digitais na aula de inglês e fazer os alunos perceberem uma forma mais consciente de utilizar o smartphone para fins educacionais. Se uma das propostas das OCEM é ensinar as mais diversas práticas de ensino fazendo uso da tecnologia, é indispensável que a instituição de ensino possua estrutura para que a realização de tais objetivos sejam possíveis.

O estudo intitulado “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” realizado pelo British Council em 2015 tem como objetivo identificar as principais características e desafios do professor de inglês na Educação Básica da rede pública brasileira. Nele são abordados, desde as políticas públicas até práticas cotidianas através de discussões dos documentos que orientam o ensino de língua inglesa no Brasil. Todo esse levantamento foi feito a partir da coleta de dados através do uso de questionários respondidos por professores de inglês pelo Brasil.

O capítulo cinco deste estudo trata dos desafios do ensino de língua inglesa. Alguns desses desafios, apontados durante a pesquisa pelos professores, dizem respeito aos recursos didáticos, desvalorização e distanciamento da língua, planejamento das aulas, contratos e salários ruins, além da carga horária insuficiente. No gráfico a seguir retirado do estudo, os números indicam com mais clareza a porcentagem em que cada problema aparece:

## PRINCIPAIS DIFICULDADES VIVENCIADAS

O principal problema do ensino de inglês, segundo os professores, é o acesso a recursos didáticos adequados.



P24.1: Considerando sua realidade atual, quais destas situações você vivencia no seu trabalho como professor de inglês da rede pública? (R.M.)

Fonte: Pesquisa “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” British Council/Plano CDE. Base: 1269 (ponderada)

Diante dessa realidade, nós enquanto estagiárias, pudemos perceber e sentir essas dificuldades de perto, principalmente, aquelas relacionadas aos recursos didáticos: a falta de recursos tecnológicos, falta de materiais complementares e ausência do livro didático. Além disso, as dificuldades relacionadas ao planejamento e execução das aulas.

Pensando nesse levantamento do British Council, fomos capazes de sentir de perto todas as dificuldades que a escola apresentava e que se assemelha muito com esses dados. É uma realidade que está muito próxima a nós. Dessa maneira, um dos principais recursos que seria indispensável para a aplicação das práticas do letramento digital, o recurso tecnológico, até mesmo o acesso à internet, foi um das dificuldades que enfrentamos na regência das aulas.

## COMO FUNCIONA A DISCIPLINA DE ESTÁGIO?

Primeiramente, antes de observarmos e ministrar as aulas, tivemos auxílio do professor-orientador que sempre nos guia com textos indispensáveis para a nossa prática. Além do mais, podemos também contar com a ajuda do estudante de mestrado Walter Vieira que nos acompanhou e nos sugeriu formas de trabalhar a temática do letramento digital. Nesse período,

2018.1, tivemos tempo suficiente para estudar os textos sugeridos e escolher um tema que seria norteador das aulas propriamente ditas na escola pública.

Durante as aulas que tivemos na disciplina junto com o professor-orientador, ocorreu uma dinâmica, que acabou sendo um dos principais motivos de termos escolhido trabalhar “Religious Intolerance” na turma do [nome da escola]. Tudo aconteceu da seguinte maneira: o professor-orientador sugeriu que fizéssemos uma atividade em dupla. Nessa atividade tivemos que escolher um tema, que não precisaria necessariamente ser o tema norteador das atividades de estágio. O principal objetivo dessa dinâmica era fazer com que fossemos capazes de aplicar as práticas de letramento digital nas aulas de inglês.

A partir dessa dinâmica, nós pudemos desenvolver estratégias e atividades que incluíssem o letramento digital em nossas aulas. Após a dinâmica, decidimos continuar com o tema “Religious Intolerance” que foi escolhido para ser base no desenvolvimento das atividades no período de regência. A proposta do estudante de mestrado, de trabalharmos em nossas aulas com o smartphone na vertente do letramento digital foi um dos desafios mais difíceis pelo qual passamos. Especialmente, pelo fato de serem aulas de inglês, pois acreditávamos que o smartphone acabaria se tornando uma distração para aqueles estudantes que não simpatizam com a língua estrangeira.

Sendo assim, buscamos encontrar saídas, junto com nossos colegas de turma, para esse desafio de utilizar o smartphone. Um dos pontos que sempre achamos cruciais nas aulas de estágio é a troca de experiências que acontece entre nós. Pois, uma vez que partilhamos o que deu certo ou não na nossa prática, isso nos ajuda no desenvolvimento das atividades e na reflexão sobre o que pode ser feito para obtermos um resultado significativo.

Além de todas essas discussões de textos que ocorreram nas aulas de estágio, tivemos um período de observação da turma a qual ministramos aula. Inicialmente, o nosso objetivo era observar cinco aulas, porém só conseguimos observar duas aulas. Com a observação, nosso objetivo era perceber as principais características dos alunos daquela turma, e a maneira como a professora de inglês abordava o assunto.

Todos os pontos que chamaram atenção nas observações eram comentados nas aulas de estágios com o orientador e os demais estagiários. As aulas de observação auxiliaram algumas duplas a definirem a temática. Por exemplo, uma das duplas definiu que temática iria trabalhar a partir de um comentário feito por um aluno, durante a aula de inglês que elas observaram.

Nesse quesito das observações, o apoio da professora-supervisora, ou seja, a professora de inglês da turma na qual estagiamos, é muito importante, tendo em vista que ela vem acompanhando a turma desde o começo do ano, e pode ajudar o estagiário, apontando as principais características da turma.

## **PLANOS DE AULA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Assim que o tema foi decidido, desde a dinâmica feita pelo professor-orientador, começamos a planejar as aulas. Vale lembrar que fizemos isso baseado na premissa do letramento digital e o uso do smartphone. O tema das nossas aulas foi “Religious intolerance”, então desenvolvemos uma atividade inicial, em cima dessa temática. Quanto ao uso do smartphone, foi através da troca de experiência com os colegas de estágios que tivemos uma ideia de como utilizá-lo em sala, especialmente na aula de inglês.

O uso do smartphone também foi feito a partir do momento em que criamos um grupo no aplicativo *WhatsApp* junto ao estudante de mestrado, onde compartilhamos planos e ideias para as aulas. Sendo assim, já tínhamos o tema e uma base de como usar essa ferramenta tecnológica nas aulas, a única dúvida era se daria certo.

## **PASSO A PASSO**

Devido ao fato da professora-supervisora ser responsável por várias turmas, ela opta por ensinar o mesmo conteúdo para todas as turmas do terceiro ano, pois, as diversas turmas impossibilita a criação de um plano diferente para cada uma. O conteúdo trabalhado pela professora-supervisora durante as aulas que observamos era *Soft Drinks*.

Antes de começarmos a ministrar as aulas, nós perguntamos a professora se haveria algum problema em abordar uma temática diferente da que ela já estava trabalhando. A mesma afirmou que não haveria, e que nós estávamos livres para trabalhar qualquer tema com a turma. Diante disso, resolvemos trabalhar a temática já escolhida anteriormente “Religious intolerance”.

Na primeira aula, levamos uma reportagem que abordava a visita ao Brasil, de um representante de uma religião africana. Lemos o texto junto com os alunos, que não se intimidaram quando pedimos para que lessem em voz alta, e logo discutimos as questões propostas. Durante as discussões acerca do texto levado, um dos alunos afirmou ser Ateu, o que gerou uma longa discussão entre os colegas. Vale salientar que a todo momento que estivemos

na sala com os alunos, a professora-supervisora permaneceu, participando da aula junto com os alunos.

Com o intuito de continuar a discussão no grupo do *WhatsApp*, pedimos aos estudantes para copiarem o número do celular. Percebemos que alguns estudantes não estavam nos levando a sério, pois no lugar de colocarem o número, alguns colocaram telefones de serviços de emergência como o 192 e 190. Mas, assim que dissemos qual era o nosso objetivo com a criação do grupo, eles voltaram atrás e copiaram o correto.

O grupo serviu para a continuação da discussão que já havíamos iniciado na sala, porém resolvemos utilizá-lo também para obter material da próxima aula com a ajuda dos alunos. Por isso, pedimos que cada um enviasse uma tirinha, frase, foto, música ou qualquer outro material que servisse para reflexão da temática trabalhada por nós. Pensamos em desenvolver essa estratégia de acordo com a utilização desses meios defendida por Buzato (2006):

Assim, se lembramo-nos aqui de conceber linguagem como sistema/código, meio/tecnologia e uso, veremos que ao levar a escrita para um novo meio (o digital) e/ou ao usá-la em novas práticas (por exemplo, as envolvidas em trabalhos escolares que utilizem computadores e Internet), estaremos diante de novos letramentos os quais, eventualmente, repercutirão também nos letramentos anteriores, sem contudo empurrá-los para um mundo à parte. (BUZATO, 2006, pag, 7)

A participação dos estudantes na construção do material para a nossa segunda aula através do *WhatsApp* foi bem produtiva, pois a partir das discussões, percebemos as opiniões dos estudantes acerca do tema. Eles eram livres para se expor. Nas discussões feitas no grupo, notamos um envolvimento maior por parte dos alunos, inclusive, alguns que mal falavam na aula, expuseram suas opiniões e enviaram um bom material para que pudéssemos trabalhar na aula seguinte.

Desse modo, planejamos a próxima aula utilizando o material fornecido pelos alunos no grupo do *WhatsApp*. Porém, infelizmente, a aula seguinte não ocorreu devido a imprevistos.

Apesar de não termos ministrado todas as cinco aulas, a criação do grupo nos forneceu material para refletirmos e para pensarmos em soluções ou estratégias que de alguma maneira possa contribuir na melhoria de nossas práticas e na mudança do cenário local, através dos nossos alunos que são instrumento de mudança.

### **Avaliação da experiência**

Nessa experiência com o ensino médio, confirmamos os problemas recorrentes no contexto educacional brasileiro que o estudo do British Council aponta: a falta de material de

apoio, o acesso à internet, a carga horária dos professores, além da desvalorização das aulas de inglês, que eram utilizadas para a execução de outras atividades da escola. Desse modo, acreditamos que há muito a se batalhar para conquistar no ensino da língua inglesa, que mesmo as políticas educacionais afirmarem ser uma disciplina indispensável, o modo como ela é tratada nos mostra que na prática não é isso que acontece.

Trazendo para nossa realidade, o governo do estado da Paraíba possui uma plataforma na qual tem o objetivo de auxiliar as aulas de inglês, mas não oferece o recurso mínimo, no caso o acesso à internet para que alunos e professores possam utilizá-la. A própria OCEM fala de uma prática digital no ensino da língua, mas parece que desconhece ou não tem noção da situação em que as escolas brasileiras se encontram, onde o acesso à internet é nulo e o material escolar insuficiente ou inexistente.

Quando se pede que exista um ensino voltado para os letramentos, é necessário compreender que os profissionais muitas vezes não estão preparados para lidar com os avanços da tecnologia. Portanto, é preciso que exista uma capacitação profissional desses professores, o que também é deixado de lado no contexto brasileiro atual. No que se refere à capacitação dos professores, Buzato (2006) afirma que:

O que se espera do cidadão, do professor e do aluno, não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TIC, mas que "pratique" as TIC socialmente, isto é, que domine os diferentes "gêneros digitais" que estão sendo construídos sócio historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação. (BUZATO, 2006, pag 8).

Portanto, se o que os documentos oficiais pretendem é trabalhar os multiletramentos, espera-se que pelo menos, exista a preparação dos professores para lidar com esses novos meios e além da preparação, os recursos disponíveis para as práticas cotidianas. Conforme Buzato (2006):

Porém, sabemos que, na prática, trata-se de algo muito difícil de implantar: o professor precisa aprender letramentos que o aluno domina tanto quanto o aluno precisa aprender letramentos que o professor domina, e ambos precisam fazer isso enquanto dão conta do que seus pais, formuladores de parâmetros e futuros empregadores esperam da escola. (BUZATO, 2006, pag 11).

Nesse sentido, sabemos que além do suporte, as práticas cotidianas devem atender as expectativas relacionadas à família e a sociedade. Ou seja, os letramentos devem atender às demandas sociais através das trocas de experiências entre alunos e professores.

Dessa maneira podemos concluir que as práticas de letramentos digitais são importantes, pois, quando professor utiliza um recurso do qual o aluno tem afinidade as práticas de reflexão

e discussão são mais intensas e motivadoras. Acreditamos que mesmo com as dificuldades enfrentadas por nós, conseguimos entender e fazer uso do letramento digital. E isso foi importantíssimo para nossa formação, aprendemos a entender os desafios do cotidiano, superar as dificuldades e a buscar soluções que aproximem o aluno da sua realidade, para que desse modo, eles sejam capazes de construir pensamentos críticos e ser um cidadão participativo na comunidade.

Referências:

BUZATO, Marcelo E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. III Congresso Ibero-Americano EducaRede:Educação internet e outras oportunidades. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de Inglês: do Planejamento à Avaliação**. São Paulo: Editora Parábola, 2015.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

Relato de experiência da dupla L4/L10

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

**[Nomes dos licenciandos L4 e L10]**

**COMPORTAMENTOS SOCIAIS INVASIVOS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA  
INGLESA DO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DA CONSCIENTIZAÇÃO  
ATRELADA ÀS NOVAS TECNOLOGIAS.**

**CAMPINA GRANDE**

**2018**

[Nomes dos licenciandos L4 e L10]

**COMPORTAMENTOS SOCIAIS INVASIVOS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA  
INGLESA DO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DA CONSCIENTIZAÇÃO  
ATRELADA ÀS NOVAS TECNOLOGIAS.**

Trabalho final da disciplina de Estágio de Língua  
Inglesa: 3º ano do Ensino Médio ministrada pelo  
professor Dr. Marco Antônio M Costa, na  
Universidade Federal de Campina Grande, no  
período 2018.1.

**CAMPINA GRANDE**

**2018**

## INTRODUÇÃO

*Stop Bullying. Stand Up. Speak Out.*

Na atualidade, muito se discute a respeito da necessidade de abordar, em sala, temas que estejam diretamente ligados com o que é vivido pelos alunos no ambiente escolar. Com o avanço da tecnologia, ocorre uma aproximação entre conflitos que antes limitavam-se aos muros da escola e, agora, os ultrapassa.

Visando tais acontecimentos, surge um questionamento: qual o papel do professor de inglês na conscientização voltada ao fim de práticas interpessoais tão maléficas? Nos ocorre que, mesmo que o professor siga um cronograma pré-determinado, faz-se mister que haja um espaço onde as pessoas possam dialogar sobre temas que permeiam o universo em que vivem, num momento quase catártico, o que aliaria as ações pedagógicas à formação cidadã, e é daí que surge o pensamento primário que norteou esta experiência de estágio.

O presente trabalho trata de uma experiência de Estágio com uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública localizada no Município de Campina Grande - Paraíba. Essa experiência está articulada ao desenvolvimento do componente curricular *Estágio de língua inglesa: 3º ano do Ensino Médio*, do curso de Letras - Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e teve como objetivo, trabalhar, durante as aulas de inglês, temas voltados ao comportamento social invasivo, almejando um trabalho de conscientização com os jovens, para que os mesmos olhassem para práticas de *bullying*, *cyberbullying*, suicídio e *fake news* com outros olhos, evitando-as.

O ponto de partida para a escolha da temática de “Comportamentos Sociais Invasivos” deu-se no momento de uma das aulas ministradas pelo estagiário-docente Walter Barros, onde o mesmo sugeriu que os professores-estagiários, em duplas, elaborassem um esboço sobre como utilizar o *smartphone* em sala de aula durante a regência. A proposta inicial trazia o *bullying* como principal tema e, após consenso entre a dupla de estagiários-discentes, houve um “afunilamento” temático, trazendo o *cyberbullying*, o suicídio e as *fake news* para dentro da proposta. A contemporaneidade dos temas e a facilidade com que podem ser atrelados às novas tecnologias é a justificativa mais plausível para tal escolha.

Para organização deste trabalho, discutiremos, a partir de documentos voltados para o ensino de uma língua estrangeira nesta fase do ensino básico, com o letramento digital paralelamente articulado, bem como com que alguns estudiosos discutem sobre a importância de tratar no Ensino Médio sobre temas sociais desta natureza.

Este trabalho está distribuído entre fundamentação teórica, metodologia, apresentação de resultados e considerações finais a respeito de tal experiência.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006, p. 91) afirmam que "a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais." Sendo assim, tratar de temas relacionados ao convívio social em aulas de língua estrangeira faz-se relevante e compactua com as recomendações explicitadas pelas OCEM (Brasil, 2006), já que ser cidadão é, também, respeitar o outro, dentro e fora da escola.

Nossa proposta dialoga com a de Stedile e Cunha (2014) e com o proposto pelas OCEM (Brasil, 2006) ao tentarmos, por meio dos temas escolhidos, despertar nos estudantes um mínimo de senso crítico a respeito de temas sociais que, com a ajuda da globalização, já surgem no contexto brasileiro atual com uma roupagem estrangeira (*bullying, cyberbullying, fake news*, por exemplo). Trabalhamos, da maneira que nos coube, o letramento crítico e, segundo Stedile e Cunha (2014, p. 09), "o resultado disso é o conhecimento que vem com a interação uns com os outros e com o mundo."

A interação – de uns com os outros e com o mundo – apresentada por Stedile e Cunha (2014) é, ao nosso ver, a característica mister da escola na vida dos agentes que dela fazem parte e converte-se no câmbio de saberes, na consciência da mutabilidade das relações humanas e em como as condutas adotadas por cada pessoa interferem na sua vida, na vida dos outros e na vida da sociedade em geral. Esta característica, levada em conta na proposta de uma didática voltada para o despertar de um letramento crítico eficaz, segundo Martinez (2009, p. 43):

[...] não se resume, pois, a uma transformação de objetos (uma língua utilizada em língua ensinada, posteriormente em língua aprendida em língua aprendida, um ato de ensino transformado em ato de aprendizagem), nem em um conhecimento cumulativo, mas implica uma *transformação* dos próprios agentes: o aprendiz, o professor também, em uma trama cultural, social, histórica. (grifo nosso).

Tal transformação, ora grifada, pode ser entendida como uma espécie de lapidação do senso crítico daquele sob o qual esta ação transformadora recai, contribuindo para um aprendizado que traga benefícios não somente no campo linguístico, mas também no campo social, perpassando, sobretudo, sua formação cidadã.

Sobre isso, assinala as OCEM (Brasil, 2006, p. 91):

Nas propostas atuais [...] entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania.

Tendo o *bullying* como o grande influenciador para o acontecimento de outros tipos de comportamentos sociais intrusivos, trazemos aqui a definição da palavra, segundo o dicionário *freedictionary.com*:

Noun: 1. bullying - the act of intimidating a weaker person to make them do something intimidation / aggression: deliberately unfriendly behavior / frightening, terrorisation, terrorization: the act of inspiring with fear.

Adj: 1 bullying - noisily domineering; tending to browbeat others / blustery / domineering: tending to domineer.

De modo geral, *bullying* seria uma prática individual ou coletiva, onde, no ambiente escolar, um ou mais alunos, buscam oprimir, repreender, intimidar, humilhar um ou mais colegas, sem um motivo aparente. Sendo importante ressaltar que o *bullying* difere de atos de violência e dessa forma é considerado muitas vezes pela comunidade escolar como “normal”, sendo ignorado.

Na prática do *bullying* entre os jovens existe uma relação de hierarquia entre o indivíduo que pratica e o que recebe, como bem especifica o site do governo norte-americano *STOP BULLYING* (*stopbullying.gov*):

Kids who bully use their power—such as physical strength, access to embarrassing information, or popularity—to control or harm others. Power imbalances can change over time and in different situations, even if they involve the same people.

A partir desse tipo de comportamento, sobretudo porque são temas que provocam a atenção dos professores-estagiários e por já terem vividos situações do tipo, durante a adolescência, foi pensada a sua abordagem, em inglês, ocorrendo um afunilamento temático que desencadeou no trabalho com o *cyberbullying*, o suicídio e as *fake news*. A sala de aula tornou-se um ambiente não só de troca de conteúdo através da leitura de textos, mas um lugar provocador da reflexão crítica a respeito desses temas, permitindo que os alunos sentissem naquele espaço um local propício para também relatarem suas experiências.

## METODOLOGIA

O presente relato procura compartilhar e discutir uma experiência de estágio do curso de Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), orientado pelo professor Marco Antônio M. Costa e supervisionado pela professora [nome da professor titular da turma], no período 2018.1, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio [nome da escola], em Campina Grande-PB.

A disciplina de estágio no Ensino Médio apresenta como objetivo geral, discutir algumas perspectivas teóricas e metodológicas básicas a fim de contribuir com o desenvolvimento didático-pedagógico do licenciando em Letras: Língua Inglesa, para o seu exercício da docência nos 3º ano do Ensino Médio.

O primeiro momento de estágio teve início com a organização e sistematização da disciplina na sala de aula em discussão com a turma de estagiários-discentes, e, posteriormente, na discussão de textos teóricos e documentos parametrizadores relacionados ao ensino de Língua Inglesa no contexto do Ensino Médio, tais como OCEM (Brasil, 2006). Nesta etapa, também ocorreram momentos de discussão e reflexão acerca do letramento crítico e da possibilidade de uso do *smartphone* em sala de aula, conduzidas pelo estagiário-docente do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino desta universidade, Walter Barros.

Durante a segunda etapa desta disciplina, ocorreram as observações de aula e regências, momento em que os estagiários foram inseridos no contexto da escola de ensino médio na rede pública de ensino. Nesta etapa, os estagiários-discentes, ministravam as aulas às sextas-feiras, durante 05 (cinco) semanas. As aulas aconteciam apenas uma vez por semana e tinham duração de 2 horas/aula (1h 30 minutos) semanais.

Buscando cumprir com o objetivo definido em sala de aula para ser trabalhado na aula de inglês, visamos buscar temas que, de certa forma, abarcavam tanto a proposta de uso de *smartphones* quanto o letramento crítico. Assim, as discussões foram pensadas na necessidade de fomentar questionamentos críticos em sala de aula, questionamentos estes ligados aos temas *bullying*, *cyberbullying*, *suicide* e *fake news*, todos diretamente ligados à realidade vivenciada pelos alunos.

Cada tema supracitado foi trabalhado durante um encontro, através de textos e atividades que permitiam o envolvimento da turma, bem como numa atividade em grupo ao final da aula. A culminância do período de regência deu-se com a proposta de um seminário em grupo, englobando todos os temas, onde cada grupo se responsabilizou por tratar de um tema

específico em forma de cartazes voltados para a diminuição de práticas desta natureza por meio da conscientização.

Como forma de contribuir com a proposta do estagiário-docente sobre o uso de *smartphones*, foram criados grupos de *whatsapp* com os integrantes de cada equipe de seminário, tendo sido este espaço reservado para discussão, elaboração e solução de dúvidas a respeito do trabalho. É importante ressaltar que das 05 (cinco) aulas reservadas para a regência, 01 (uma) não ocorreu devido à paralisação. Devido a tal imprevisto, os estagiários-discentes se propuseram a enviar materiais através do *whatsapp* contendo textos auxiliares sobre este tema para o grupo responsável e, neste caso, o uso de *smartphone* foi de grande ajuda.

O desfecho da disciplina, deu-se através de discussões e reflexões sobre o estágio a partir de conceitos atrelados ao letramento crítico e, sobretudo, a partir das experiências vividas durante o período de estágio na escola.

Desta forma, entendemos que um outro objetivo desta disciplina se concebe na oferta de subsídios para que o discente, ao adentrar o campo de estágio, possa desenvolver ações embasadas no conhecimento científico e teórico adquirido ao longo dos semestres, uma vez que a metodologia da disciplina é constituída por aulas expositivas; discussões e/ou seminários sobre leituras realizadas; relatos e discussões sobre experiências pessoais de ensino. Assim, as aulas que foram ministradas seguiram a temática central “Comportamentos Sociais Invasivos”, e os subtemas *bullying*, *cyberbullying*, *suicide* e *fake news* e, a última aula, baseada numa revisão geral de todos os temas, a partir da apresentação de seminários desenvolvidos pelos alunos.

De modo geral, as aulas sempre eram expositivas, idealizando a construção de uma visão crítica e problematizadora sobre bem estar social, enfatizando aspectos subjetivos, socioculturais, atrelados às experiências pessoais dos próprios estudantes. Após o término da regência, contamos com encontros reflexivos (rodas de conversa) a respeito das experiências vivenciadas, lembrando práticas desta fase, pensando também em como alguns teóricos puderam auxiliar na construção da última etapa do estágio, o presente relato.

Servindo como auxílio complementar, foram criados grupos de *WhatsApp* entre cada dupla de estagiários-discentes, o professor Marco Antônio M. Costa e o estagiário-docente Walter Barros a fim de fomentar um debate online a respeito de toda a temática da disciplina, a regência em si e a relação desta com os textos trabalhados em sala, inclusive as OCEM (Brasil, 2006). Tal atividade mostrou-se pertinente e eficaz, já que as perguntas elaboradas pelo professor Marco e pelo estagiário-docente Walter serviram como base norteadora aos estagiários-discentes, refletindo diretamente na feitura deste trabalho.

Assim, os resultados dessa experiência se concentram na exposição dos planos de aula elaborados pelos estagiários-discentes aqui mencionadas, e na discussão desses planos tendo em vista a temática central “Comportamentos Sociais Invasivos” à luz do letramento crítico e os multiletramentos.

## APRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Pensando nas concepções de auto agenciamento e na construção colaborativa do saber, decidimos em todas as aulas, iniciar a temática a ser discutida em cada aula a partir da execução de uma atividade de *brainstorming* oral buscando a participação das estudantes e o compartilhamento de vivências sempre voltando a nossa atenção à relação entre essas vivências e tentando fazer com que os próprios alunos construam seus conceitos.

Em nossa primeira aula, discutimos a temática *bullying* no intuito de construir uma visão crítica e problematizadora sobre o tema, enfatizando aspectos subjetivos, e socioculturais articulados às experiências dos próprios estudantes. A pedido da professora, continuamos a oferecer, no início da aula, um breve texto para que com os alunos fosse trabalhada a interpretação textual. Tal texto era copiado no quadro por um dos professores-estagiários e os alunos transcreviam para seus cadernos, seguindo o modelo de aula orientado pela professora-regente, servindo como material auxiliar na discussão e reflexão da temática. É de relevância ressaltar, que durante nossas aulas, um estagiário-docente estava sempre presente observando e tomando notas.

Durante a aula, conceituamos o *bullying*, propusemos uma discussão voltada para a identificação desta prática, suas consequências e de que maneira podemos evitá-las. A classe foi dividida em grupos de 04 (quatro) pessoas e, tomando como base a leitura do texto “*What is bullying?*”, cada grupo deveria compartilhar ao menos um sinônimo para termo *bullying*. Em 10 (dez) minutos, o grupo entraria num consenso sobre o sinônimo e explicaria o motivo de tal escolha. Ao final desta aula, pudemos perceber uma boa resposta dos alunos em relação ao tema trabalhado, sobretudo durante a atividade, como também, uma necessidade dos mesmos em falar de situações já vividas relacionadas ao *bullying* em seu dia-a-dia, ou seja, a reflexão foi instigada e funcionou.

Para o segundo dia de aula, optamos por trabalhar com o tema *cyberbullying*; novamente seguimos a estrutura da aula anterior, com *brainstorming*, apresentação de texto relacionado ao tema e uma atividade de fechamento. A atividade tinha como proposta uma produção escrita (Como lidar com o *cyberbullying?* / *How to deal with*

*cyberbullying?*). Aos alunos foram distribuídas palavras-chave (em inglês) para que elaborassem um pequeno manual sobre como lidar com o *cyberbullying*. Neste momento, os alunos usaram de conhecimento prévio acerca do tema e/ou familiaridade com as palavras trazidas (*block, talk, log off, save*).

Nossa terceira aula, de tema principal “*suicide*”, teve como objetivos o questionar da visão dos alunos a respeito do tema, através da apresentação de um texto base, com causas e consequências do suicídio e, por fim, questões diretamente relacionadas ao texto, que promovessem uma reflexão crítica e uma conscientização a respeito do tema. Desta vez, a atividade propunha a formação de 3 (três) grupos para discutir a respeito de imagens que tratavam de fatores como: “*Suicide Warning Signs*”, “*Some Important Risk Factors for Suicide*” e “*Protective Factors*” (sinais de alerta, fatores de risco e fatores protetivos, respectivamente). De acordo com estas informações, aos alunos foi dada a tarefa de elaborar um pequeno texto sobre o tópico específico. O texto podia ser em Português e os alunos usariam de conhecimento prévio acerca do vocabulário, além da ajuda dos professores-estagiários, disponíveis para auxiliá-los na feitura da atividade, solucionando dúvidas e aproveitando o ensejo para discutirem um pouco a respeito de cada fator. A efetiva participação dos alunos durante a exposição, ora com contribuições na discussão, ora com a demonstração de interesse pelo tema (mesmo em silêncio), nos foi de grande relevância, pois nos mostrou que estávamos no caminho certo.

A última aula, que estava reservada para trabalharmos o tema *Fake News*, ficou reservada para os seminários apresentados pelos alunos envolvendo os mesmos temas que trabalhamos durante o mês. Ficamos, então, responsáveis de dar a assistência necessária sobre o tema *fakenews*, para os dois grupos que dele trataram. Aqui, pudemos experimentar o uso efetivo do *smartphone* como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que, mesmo à distância, mantivemos contato com os alunos e contribuímos da maneira que nos foi possível com a reflexão do tema que, pelo motivo citado acima, não foi exposto em sala.

O último encontro, teve como objetivo principal a apresentação dos seminários, onde orientamos os alunos, que fizessem um trabalho de “*intervenção*” com cartazes para que estes pudessem ser colados nos corredores da escola, como forma de compartilhar a atividade realizada e, também, de reflexão para todos os jovens que convivem no seu dia-a-dia com tais problemáticas. A maioria das apresentações ocorreu de maneira planejada, o grupo falava de modo inicial da terminologia de cada palavra e sua apresentação abordando casos reais envolvendo os temas, com colagem de gravuras e/ou recortes de jornais e revistas, desenhos e até mesmo o uso do *smartphone*, quando este era usado para a visualização de textos ou dados

expostos no momento da apresentação. O resultado da atividade foi satisfatório, porque contamos com a atenção, presença e exposição da maior parte dos alunos (grupos).

Alguns casos específicos nos chamaram atenção durante a apresentação dos seminários dos alunos. O primeiro deles diz respeito ao grupo que ficou responsável por apresentar o tema de *bullying*. Ao não utilizar toda a cartolina, de maneira usual, para desenhar/colar alguma imagem que retratasse o que estava sendo explanado, um dos alunos, ao ser questionado sobre os motivos do espaço em branco, confessou que fez justamente para provocar a prática de *bullying* pelo colegas de classe; tal atitude, curiosamente, surtiu efeito, já que, de fato, todos da sala riram daquele cartaz. Ficamos surpresos – e orgulhosos – diante da reflexão feita pelo aluno, ao encontrar um meio de, propositalmente, provocar a situação e demonstrar, de maneira singela e mais real possível, como o *bullying* surge em situações de sala de aula.

O segundo caso, diz respeito a um dos grupos que tratou de suicídio, onde os integrantes relataram aos professores-estagiários que não haviam feito pesquisas e/ou cartazes para apresentar, mas, mesmo assim, um deles gostaria de falar sobre o tema. Ao ter nosso consentimento (e o da professora-regente), o aluno posicionou-se diante da turma. Naquele momento, apesar das más condições acústicas da sala de aula, interferindo consideravelmente na compreensão daquele momento – agravadas pelo fato de possuir um tom de voz deveras baixo –, o aluno encontrou um espaço para desabafar a respeito de uma situação por ele experienciada; mesmo com todas essas barreiras de comunicação, um dos professores-estagiários conseguiu fazer leitura labial e teve uma razoável compreensão do que era aquela situação e a importância da escolha de tais temas durante esse último estágio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta experiência de estágio, pudemos concluir a importância de se ter, também em sala de aula, momentos efetivos de reflexão, conscientização e, sobretudo, um momento de dar voz aos alunos para que estes relatem experiências próprias sobre determinado conteúdo. Os temas que abordamos mostraram-se completamente atuais e presentes no dia-a-dia daqueles jovens, fazendo com que, durante as nossas explicações, os mesmos atentassem para nossas falas e propostas de atividade. Além do mais, já que muitos afirmaram ter vivenciado alguma situação similar àquelas, sentiam-se tocados para contribuir com a aula, relatando suas experiências, ouvindo os relatos dos demais, demonstrando interesse em compartilhar e disponibilidade para refletir.

Durante a regência, nos deparamos com problemas que iam além da nossa capacidade de conduzir a turma à reflexão dos temas propostos: a acústica do ambiente, a ausência de internet (wi-fi ou até mesmo dados móveis) e a localização (curiosa) de uma quadra esportiva ao lado das salas de aula foram responsáveis pela perda de alguns preciosos minutos, mas não o suficiente para nos afastar do nosso objetivo maior.

Os obstáculos não foram surpresa, já que esta não foi nossa primeira experiência como estagiários da rede pública de ensino do nosso país. Entretanto, o sentimento de termos conseguido plantar a semente da reflexão cidadã a respeito da temática escolhida foi dos melhores e mais satisfatórios; sentimento este reforçado ao recebermos, no final da regência, gratificantes mensagens dos nossos ex-alunos, elogiando nosso trabalho e demonstrando que cumprimos com nosso dever.

## REFERÊNCIAS

HEALTHY FAMILIES BEYOND BLUE. “Warning signs for suicide”. Disponível em: &lt;<https://healthyfamilies.beyondblue.org.au/age-13/mental-health-conditions-in-young-people/suicide/warning-signs-for-suicide>&gt; Acesso em 20/05/2018;

MARTINEZ, P. Didática de línguas estrangeiras. Tradução de Marco Marciolino. Parábola: São Paulo, 2009;

STOP BULLYING. “WHAT IS BULLYING” Disponível em &lt;<https://www.stopbullying.gov/what-is-bullying/index.html>&gt; Acesso em 13/05/2018;

Wikipédia, a enciclopédia livre. “Suicide”. Disponível em: &lt;[https://en.wikipedia.org/wiki/Suicide#cite\\_ref-WHO2014Pre\\_1-2](https://en.wikipedia.org/wiki/Suicide#cite_ref-WHO2014Pre_1-2)&gt; Acesso em 20/05/2018;

Wikipedia a enciclopédia livre. “Bullying”. Disponível em &lt;<https://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying>&gt; Acesso em 13/05/2018.

Relato de experiência da dupla L5/L9



Universidade Federal de Campina Grande  
Centro de Humanidades – Unidade Acadêmica de Letras

Professor: Marco Antônio Costa

Alunos: [nomes dos licenciandos L5 e L9]

**Relato de Experiência: Estágio do terceiro ano do Ensino Médio**

**Campina Grande**

**2018**

## **Relato de Experiência: Estágio do terceiro ano do Ensino Médio**

Este relato foi elaborado a partir dos encaminhamentos metodológicos e orientação do professor Doutor Marco Antônio, juntamente com a orientação do aluno de Mestrado Walter Barros. Contemplando assim, a regência do estágio no terceiro ano do Ensino Médio. Em relação à finalidade desse relato, tivemos como ideia central fazer uso do celular no contexto escolar, a fim de promover a reflexão dos alunos através de uma língua estrangeira, nesse caso, a língua inglesa.

**CAMPINA GRANDE**

**2018**

## **Unidade I – Apresentação da experiência:**

### **1.1 - Contextualização e justificativa do tema:**

Este relato contempla o componente curricular do último estágio (terceiro ano do ensino médio) da grade curricular do curso de Letras – Inglês, pela Universidade Federal de Campina Grande, realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio [nome da escola], localizada na cidade de Campina Grande, Paraíba no ano de 2018.

Quanto a turma, em virtude do horário disponibilizado, ficamos encarregados de ministrar aulas no terceiro ano A do ensino médio. Tocante aos horários, a aula tinha início de 8:20 e se estendia até as 10:15.

Em vista da sugestão do professor Dr. Marco Antônio, concernente ao tema norteador (A utilização do celular no ensino de língua inglesa) buscamos selecionar textos e assim, optamos pela elaboração de textos a serem traduzidos pelos alunos mediante utilização de um sistema de tradução automática, e posteriormente, discussão do tema a fim de promover a reflexão dos alunos a partir dos seguintes temas: a) Curiosidades sobre faculdade e b) Profissões.

### **1.2 – Objetivos e plano organizacional:**

Concernente ao referido trabalho, nos propusemos a alcançar os seguintes pontos: a) Promover a reflexão crítica dos alunos a partir da leitura e compreensão dos textos;

b) Tradução dos textos a partir do uso de sistemas de tradução automática;

c) Utilização do celular para tradução dos textos a fim de estabelecer uma ponte de conhecimento e reflexões tomando como base o uso do celular em sala de aula.

Quanto aos temas dos textos elaborados, tomamos como referência o que foi observado durante o período designado para mapeamento da turma, sendo assim, uma vez que, os alunos estavam em fase de conclusão do ensino médio. Partimos do pressuposto que os mesmos, tinha interesse em entender como ocorre o funcionamento de uma faculdade pública, as bolsas existentes, as características dos cursos ofertados, o que corrobora com o segundo texto que foi elaborado tendo como premissa a relação entre faculdade, e profissões que são prestigiadas e outras que são desvalorizadas e não contam com o mesmo prestígio social.

Tocante a organização do planejamento de aula, seguimos o cronograma estipulado pelo professor responsável da disciplina. Sendo assim, tivemos por objetivo o ministrar aulas nas sextas-feiras.

A partir do cronograma, e do que foi observado durante as observações, resolvemos organizar nosso plano de regência da seguinte maneira:

- 1) Aula introdutória sobre curiosidades do âmbito acadêmico estudantil;
- 2) Elaboração de texto sobre faculdade a partir do relato apresentado pelos professores. (Relato exposto oralmente tomando como base as experiências de curso e textos lidos na internet);
- 3) Tradução do texto do português para o inglês a fim de apontar estruturas gramaticas da língua inglesa, e estratégias de elaboração de textos;
- 4) Leitura do texto sobre profissões e realização da tradução do inglês para o português, recorrendo ao uso do celular para traduzir e compreender o texto;
- 5) Finalização da regência e agradecimentos.

## **Unidade II - Pressupostos teóricos:**

Levando em consideração as aulas ao longo da disciplina e as aulas observadas na escola, usamos teorias que foram essenciais para nos guiar durante o estágio. Com o intuito de contribuir para o ensino dos alunos, usamos o método gramática tradução, a abordagem comunicativa, letramento crítico e letramento digital. Abaixo, apresentamos os tópicos referentes à cada teoria utilizada.

### **2.1- Método gramática tradução:**

No que concerne ao método gramática tradução, optamos por utiliza-lo pois sabíamos que nosso tempo de estágio era curto e que precisávamos de atividades didáticas que promovessem o ensino da língua inglesa e, ao mesmo tempo, a reflexão do aluno a partir da temática apresentada. Practor (1979, apud. BROWN, 2000, p. 18) apresenta algumas características do método gramática tradução, tais como aulas ministradas na língua mãe, vocabulário ensinado de forma isolada, atenção voltada à realização dos exercícios e não ao conteúdo do texto, entre outros.

O uso do modelo nas aulas foi de grande ajuda para nós, estagiários, pois conseguimos unir gramática tradução com as demais teorias utilizadas. No que concerne à atenção voltada à realização dos exercícios e não ao conteúdo do texto, essa prática, postulada por Practor (1979, apud. BROWN, 2000, p. 18) não foi utilizada, pois nosso objetivo maior era o de promover o letramento crítico e, para tal, precisávamos enfatizar os textos abordados em sala de aula com o intuito de promover um debate sobre o tema.

Em virtude do tempo, o método gramática tradução pareceu não surtir o efeito desejado. Utilizamos a prática de tradução oral, mas, mesmo assim, encontramos dificuldades no que diz respeito ao tempo, também levando em consideração o barulho externo que impossibilitou diversas vezes nossas aulas. Apenas quando chegávamos perto de um grupo de alunos, conseguíamos ouvir o que eles estavam perguntando e ajudávamos no significado de termos dos quais aparentavam ser de difícil compreensão para a turma.

## **2.2 - Abordagem comunicativa:**

O ensino da língua é dividido em quatro habilidades, sendo elas o speaking, listening, reading e writing. Para Almeida Filho (2013, apud. ABRAHÃO, 2015, p. 26) uma abordagem equivale à

[...] um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo (que orienta o processo de ensino aprendizagem) (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 30).

Levando em consideração o ambiente escolar escolhido para o estágio, nem todas as quatro habilidades puderam ser abordadas. A abordagem comunicativa foi de encontro ao letramento crítico, uma vez que a comunicação com os alunos foi de grande importância para promover o pensamento crítico em cima de determinado tema. O speaking não foi utilizado por parte dos alunos pois sabemos que, no ensino médio (principalmente em escolas públicas) o foco das aulas de inglês é voltado para leitura e compreensão de textos devido ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

## **2.3 - Letramento Crítico:**

Em relação aos textos trabalhados, nosso objetivo enquanto estagiários foi o de promover a reflexão dos alunos a partir dos temas e, para isso, a utilização do letramento crítico nos guiou entre os saberes e o pensamento reflexivo.

Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), a abordagem do letramento crítico (LC) “está fundamentada na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas”, e está associada à ideia de “empoderamento” do sujeito para que ele possa, através da linguagem, atuar nas diferentes práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico e provocar mudanças se assim desejar. “

Considerando a abordagem acima citada, podemos afirmar que o letramento crítico tem como função desenvolver e/ou despertar o senso crítico dos alunos através de atividades que

despertem discussões sobre variados temas, fazendo com que o aluno não seja passivo em sala de aula, mas sim ativo, colaborando, ajudando, reforçando ou até mesmo desconstruindo ideias e paradigmas antes estabelecidos. O letramento crítico tem a função de provocar mudanças, de atribuir novos pontos de vista nas práticas sociais, levando assim o aluno a não esperar apenas um método de leitura e compreensão de texto, mas sim de um pensamento crítico e construtivo acerca do tema abordado.

## **2.4 – Letramento Digital**

O Letramento Digital tem como base o letramento crítico mas tendo como prática o uso de ferramentas tecnológicas que auxiliem no desenvolvimento das aulas. Mark Warschauer (2003, apud. BUZATO, 2006) fala sobre o letramento digital como uma ferramenta humana que pode gerar grandes mudanças nas estruturas macrossociais. A tecnologia, segundo Buzato (2006), deve unir-se à linguagem e a comunicação e, assim, exercer um papel educacional, mas levando em consideração as tecnologias e o propósito delas em escolas, especialmente escolas públicas onde a carência de ensino é relativamente maior. Na escola que estagiamos, sentimos falta dos aparatos tecnológicos e, mesmo fazendo uso do celular para ter acesso a um tradutor online/offline, alguns alunos não tinham acesso ao celular e/ou optavam por não levar à escola, temendo serem assaltados. O Letramento Digital se torna eficaz quando alunos, professores, diretores e a escola em geral se unem para que os aparatos tecnológicos supram as necessidades postuladas.

De acordo com Knobel e Lankshear (2017), a era digital vem influenciando os jovens desde a década de 90, principalmente com jogos de RPG que viralizaram entre os adolescentes. Os usos dos aparatos tecnológicos aumentaram gradativamente desde então e continuam, incessantemente. Podemos afirmar que os meios tecnológicos mudaram, e um exemplo é o celular, de fácil praticidade e portátil, onde podemos acessar redes sociais e não apenas fazer e receber ligações.

A incorporação de tecnologias através de instrumentos criados pelos humanos em sala de aula não é o suficiente para resultar em uma aula proveitosa. O professor deve estar ciente de como usar tais aparatos e motivar os alunos a usar de forma a obter conhecimento (SILVA, 2014), seja em interações em redes sociais com uma atividade extraclasse, ou em sala de aula como, por exemplo, usando o celular para traduzir textos ou procurar significados de palavras isoladas.

### **Unidade III - Da metodologia adotada:**

No que se refere aos pontos metodológicos adotados, vale salientar que tomamos com base o período de observação para elaboração dos seguintes passos:

- 1) Orientação pedagógica junto ao professor responsável por ministrar as aulas na disciplina de estágio (Professor Doutor Marco Antônio);
- 2) Acompanhamento e discussão de textos sobre letramento digital pelo aluno do mestrado Walter Barros;
- 3) Levantamento de textos a serem trabalhados em sala de aula;
- 4) Encontros semanais com o professor responsável pela disciplina de estágio a fim de buscar sugestões para desenvolvimento programático das aulas;
- 5) Elaboração de dois textos, o primeiro voltado para situar os alunos sobre o funcionamento acadêmico estudantil na Universidade Federal de Campina Grande. Já o segundo, teve como finalidade abordar questões voltadas para profissões que são cotadas como prestigiadas e desprestigiadas dentre a sociedade;
- 6) Realização da tradução do texto sobre profissões utilizando o celular como recurso pedagógico a fim de promover a reflexão dos alunos sobre o referido tema.
- 7) Criação de um grupo no WhatsApp a fim de guiar os alunos sobre a elaboração do relato de estágio;
- 8) Elaboração e entrega do relato.

#### **3.1- Espaço escolar e alunos:**

Referente ao espaço físico da escola [nome da escola] (Escola a qual fomos designados a realizar o período de estágio), foi possível identificar falhas na infraestrutura de ensino. Pois, a referida escola conta com apenas um laboratório de informática, porém, desprovido de acesso a internet. Inclusive, essa ausência de conectividade foi um dos fatores que corroborou para mudanças no nosso plano de ensino em virtude da proposta em torno da utilização do celular em sala de aula.

Quanto à localização da Escola [nome da escola], a mesma está situada próximo a faculdade UFCG. Essa proximidade junto á faculdade, contribuiu de forma positiva para o descolamento até a escola para o período de regência que ocorria entre 8:20 até as 10:20.

*[IMAGEM DA FRENTE DA ESCOLA]  
Figura 1- Escola [nome da escola]*

Em relação aos alunos do 3ºA, foi notório o respeito e acolhimento que a turma teve com nós professores. É fato que, alguns dos alunos tentavam desviar do assunto debatido em sala de aula, ou mesmo resistir a participar das discussões estabelecidas.

Outro ponto do qual foi observado gira em torno de serem alunos concluintes do Ensino médio, ou seja, de modo geral, a turma, quase em sua totalidade, tem por objetivo realizar o ENEM a fim de ingressar no ensino superior.

#### **Unidade IV: Apresentação e avaliação dos resultados**

##### **4.1 – Aprendizagem dos alunos:**

Com relação ao nível de inglês que os alunos demonstravam em sala, não tivemos dificuldades para trabalhar com textos em inglês, embora alguns alunos demonstraram desinteresse para com a língua inglesa. A maioria dos alunos aparentavam entender algumas palavras devido ao pouco uso de textos/multimodalidade nas aulas de inglês, alguns afirmavam que estudavam apenas gramática e textos em sala de aula com a professora, num método de copiar textos no quadro, ler e depois responder perguntas sobre o referido texto. Devido a precária infraestrutura da escola, o barulho externo prejudicou demasiadamente nosso objetivo maior: ministrar aulas. Nós, estagiários, optamos por traduzir o texto após a leitura em inglês, o que tornou a aula mais fluida, porém mais demorada. Os alunos não conseguiam ouvir o que falávamos e tivemos que ir de encontro a cada aluno em seus respectivos lugares para explicar os procedimentos das atividades. Percebemos que os alunos entenderam as principais ideias abordadas e se engajaram bastante na discussão dos temas em sala de aula, sempre com opiniões favoráveis.

Na aula sobre universidade e seus respectivos cursos, percebemos que a maioria dos alunos já tinham ‘na ponta da língua’ uma resposta para cada pergunta. Não se sentiram intimidados em discutir e refletir sobre o assunto, e o mesmo ocorreu na aula sobre profissões desvalorizadas.

A turma, em geral, foi muito receptiva e nos tratou com devido respeito, como se realmente fossemos os professores efetivos daquela instituição de ensino. Fizeram o que fora proposto em sala de aula e até mesmo o estagiário de mestrado que nos observou durante as aulas, participou de uma atividade em grupo pois um grupo de alunos queriam um entrosamento maior com ele e conosco. Utilizamos brainstorming no começo de cada aula e essa forma de implementar o conteúdo foi bastante

proveitosa, pois incentivava os alunos a interagir, bem como dava novas ideias para que eles pudessem falar mais sobre o assunto.

No final da aula percebemos que nosso propósito foi atingido, mas que, como professores, temos limitações e não podemos adentrar em assuntos complexos com o objetivo de mudar a concepção de mundo de um aluno, embora as aulas com abordagem de letramento crítico ajudem bastante nesse sentido. Sentimos que os alunos refletiram sobre os temas e que algo, por menor que seja, ficará como lembrança e aprendizado para eles. Avaliando os resultados, gostamos muito do desenvolvimento das atividades, da turma participativa e das discussões. Percebemos que o letramento crítico pode ajudar os alunos a compreender uma língua estrangeira por meio de atividades, mas sem deixar de lado o senso crítico, para que o aluno obtenha conhecimentos linguísticos e também da sociedade e do mundo ao seu redor.

#### **4.2 – Procedimentos adotados como sugestão para reformulação:**

Nesse tópico abordaremos os pontos positivos e negativos do estágio realizado. Considerando os pontos negativos, a infraestrutura da escola impossibilita de forma imensa a ministração de aulas. As janelas quebradas facilitavam a presença de mosquitos e qualquer outro tipo de inseto, e as portas quebradas não nos permitiam o trancamento total da sala de aula, fazendo com que o barulho externo aumentasse consideravelmente. O horário das aulas de estágio também prejudicou os alunos e, principalmente nós, estagiários, pois tínhamos ministração de aula na 3ª e 4ª aula, com um intervalo entre elas. A 4ª aula começava, no mínimo, 10 minutos depois do horário previsto porque os alunos ainda voltavam do horário de intervalo e alguns não retornavam mais para a sala.

Como abordado no relato, o uso de ferramentas digitais não foi possível devido à falta de recursos. A escola não disponibilizava internet e, segundo alguns alunos, no ano passado o professor de inglês pagava a internet para que a escola pudesse ter acesso, mas como ele já não trabalhava mais lá, a internet, enfim, deixou de existir na escola. Alguns alunos levavam celulares para a sala de aula mas a maioria sentia dificuldade em acessar aplicativos de tradução porque, segundo a professora de inglês, nem mesmo o sinal da operadora funcionada em determinadas salas, tornando o celular inútil para o propósito maior desse estágio. O letramento digital pode sim servir como instrumento de suporte para o professor, mas o mesmo depende de recursos que vão além de um simples dispositivo eletrônico.

Como sugestão, temos em vista que apenas a infraestrutura do local e a disponibilidade de uma rede móvel de internet pode fazer com que os usos de aparatos tecnológicos finalmente sejam implantados.

**Referências:**

Buzato, M. E. K. (2001) **“Sobre a Necessidade de Letramento Eletrônico na Formação de Professores”**. *Linguística e Ensino: Novas Tecnologias*. Blumenau: Nova Letra: 229-267.

Knobel; Lankshear. **Out-of-School Learning**. SAGE publications, Inc. (2017).

SILVA, Tiago Tavares. **O uso das novas tecnologias nas aulas de inglês no contexto de escola pública (2014)**. Trabalho de conclusão de curso, UEPB.

Débora Cátrin Navarrete Goulart Fabio Teixeira Franciscat. **O Celular no Cotidiano escolar**. Artigo apresentado ao Curso de Mídias na Educação da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Mídias na Educação.

## Anexo E – Parecer do comitê de ética

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Letramentos digitais: utilizando o smartphone nas aulas de língua inglesa do estágio supervisionado no 3º ano do Ensino Médio

**Pesquisador:** WALTER VIEIRA BARROS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 85575518.5.0000.5182

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.670.494

#### Apresentação do Projeto:

Projeto que aborda o atual tema dos letramentos digitais na formação de professores de língua inglesa. O pesquisador elegeu como a seguinte pergunta como principal questão de pesquisa é: “como os licenciandos em Letras – Língua Inglesa fazem usos pedagógicos do smartphone em práticas orientadas pela perspectiva dos letramentos digitais no contexto de estágio supervisionado do 3º ano do Ensino Médio?” O pesquisador apresenta argumentos atualizados sobre a temática

#### Objetivo da Pesquisa:

O projeto tem como objetivo geral: analisar as contribuições pedagógicas dos usos do smartphone nas práticas orientadas pela perspectiva dos letramentos digitais realizadas por licenciandos em Letras – Língua Inglesa no contexto de estágio supervisionado do 3º ano do Ensino Médio.

Os objetivos específicos são:

- verificar que tipos de práticas os licenciandos fazem do smartphone no contexto investigado;
- identificar as concepções de letramentos digitais subjacentes às práticas pedagógicas realizadas pelos licenciandos;
- avaliar as implicações do uso do smartphone no contexto investigado para o ensino de língua inglesa na contemporaneidade.

**Endereço:** Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n  
**Bairro:** São José **CEP:** 58.107-670  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.670.494

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O pesquisador informa os riscos e estratégias para minimizá-los. Segundo ele, "eventualmente, durante as atividades da disciplina, e ao responder os questionários, o participante poderá sentir algum tipo de constrangimento. Porém, para diminuir esse risco, serão adotadas estratégias visando proporcionar um ambiente dialógico, com tratamento respeitoso. Dessa forma, os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde".

Os benefícios também são claramente elencados: "impactos significativos na qualidade da formação dos professores de língua inglesa para o uso das novas tecnologias, mais especificamente para o uso do smartphone, e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa é relevante socialmente e viável, pois além de ter um custo muito baixo, oferece uma importante contribuição para a melhoria da formação inicial de professores de língua inglesa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O pesquisador apresenta os todos os documentos

**Recomendações:**

Recomenda-se que o cronograma do projeto seja sincronizado com o apresentado no Formulário de Informações Básicas do Projeto, atualizando, portanto, o referido cronograma (do projeto)

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Parecer aprovado na reunião do Colegiado, realizada em 21 de maio de 2018.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

**Endereço:** Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n  
**Bairro:** São José **CEP:** 58.107-670  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.670.494

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1077948.pdf	16/03/2018 11:32:46		Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	16/03/2018 11:22:43	WALTER VIEIRA BARROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	16/03/2018 11:00:40	WALTER VIEIRA BARROS	Aceito
Outros	Declaracao_acerca_do_inicio_da_coleta_de_dados.pdf	07/03/2018 21:15:23	WALTER VIEIRA BARROS	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_institucional.pdf	22/02/2018 00:21:05	WALTER VIEIRA BARROS	Aceito
Outros	Termo_de_divulgacao_dos_resultados.pdf	22/02/2018 00:19:57	WALTER VIEIRA BARROS	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso.pdf	22/02/2018 00:18:03	WALTER VIEIRA BARROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.pdf	22/02/2018 00:14:04	WALTER VIEIRA BARROS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	22/02/2018 00:10:35	WALTER VIEIRA BARROS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 23 de Maio de 2018

Assinado por:  
Januse Nogueira de Carvalho  
(Coordenador)

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n  
Bairro: São José CEP: 58.107-670  
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br