O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PLANEJAMENTO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM PERÍODO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE ENGLISH TEACHERS' PLANNING IN SUPERVISED INTERNSHIP PERIOD

Michael Gouveia Sousa Júnior[*]
Francisco Gabriel Cordeiro Silva[**]
Marco Antônio Margarido Costa[***]

Resumo: Este trabalho tem o objetivo geral de analisar o uso das tecnologias digitais contidas no planejamento de atividades de professores de inglês em período de estágio supervisionado. Especificamente, pretende-se (i) identificar o uso de tecnologias digitais contidas no planejamento de professores de inglês em período de estágio supervisionado e (ii) refletir sobre as implicações desse uso no desenvolvimento das atividades planejadas para o período de regência. Esta pesquisa alinha-se ao paradigma interpretativista, possui abordagem qualitativa, tipo documental e tem como *corpus* os planos de aula dos estagiários do curso em estudo. Como aparato teórico que norteia nossa análise, utilizamos as contribuições de Baladeli (2013), Boeres (2018), Imbernón (2011), Marzari e Leffa (2013), Marzari (2014), Perrenoud (2002), dentre outros. Na análise, foi possível perceber que a maneira como as tecnologias digitais foram mobilizadas revela que esse uso resultou na produção e divulgação de poemas, em ambiente virtual, para além do espaço escola.

Palavras-chave: Tecnologia. Planejamento. Estágio supervisionado.

Abstract: This paper aims to analyze the use of digital technologies in the planning of activities of English teachers during the supervised internship period. Specifically, it is intended (i) to identify the use of digital technologies in the planning of supervised English teachers and (ii) to reflect on the implications of this use in the development of activities planned for the period of teaching. This research is in line with the interpretive paradigm, qualitative approach and documentary type and has as *corpus* the lesson plans of the trainees. As theoretical apparatus that guides our analysis, we use the contributions of Baladeli (2013), Boeres (2018), Imbernón (2011), Marzari and Leffa (2013), Marzari (2014), Perrenoud (2002), among others. In the analysis, it was possible to notice that the way digital technologies were used reveals that there were production and dissemination of poems, in a virtual environment, beyond the school space.
Keywords: Technology. Planning. Supervised Internship.

1 Introdução

A sociedade contemporânea tem sido caracterizada por diferentes modificações nos seus mais diversos setores e, consequentemente, no cotidiano dos indivíduos que dela fazem parte. Dentre esses indivíduos, estão os professores, formados ou em formação, que se deparam com novas realidades, perspectivas de mundo e possibilidades de (re)construir o conhecimento.

[*]Graduado em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba, Mestrando pelo PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande e membro do grupo de estudos de formação docente em línguas estrangeiras. E-mail: mikesousajunior@gmail.com

[**] Graduado em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba e mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: gabrielcordeiro@mail.com

[***] Doutor em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Docente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG). E-mail: marcoantoniomcosta@gmail.com

Nesse sentido, a formação de professores passa ser diretamente afetada e torna-se um processo com um grau maior de complexidade em função das transformações proporcionadas pelo desenvolvimento constante dos dispositivos tecnológicos (cf. MARZARI; LEFFA, 2013). Dessa forma, conforme aponta Marzari (2014), faz-se necessário que a formação docente comece a ser repensada, levando em consideração as novas tecnologias, especialmente as digitais, que demandam dos profissionais de ensino diferentes posturas e hábitos concernentes ao seu fazer pedagógico.

Nessa linha de pensamento, os processos de formação de professores, sejam eles iniciais ou continuados, precisam desenvolver novas estratégias que possibilitem a capacidade para tomada de decisões referentes às ações de processar, sistematizar e comunicar as informações para a construção do conhecimento, formando sujeitos com um repertório maior de habilidades e atitudes para com o uso dos novos meios tecnológicos, por exemplo (IMBERNÓN, 2011).

Nesse sentido, compartilhamos da visão sobre a formação de professores de Monte-Mór (2009), que defende a necessidade de discussões que envolvam mais filosofias e pedagogias educacionais do que metodologias de ensino nos cursos de formação docente. Com efeito, diante das crescentes possibilidades de usos das tecnologias digitais, entendemos a importância da criação de espaços na formação que possibilitem novas formas de se construir conhecimentos no processo de ensino/aprendizagem.

Retomando a noção de desenvolvimento de habilidades, enfatizamos a importância da formação inicial por meio do Estágio Supervisionado (doravante ES), o qual fomenta a formação de futuros profissionais em todas as áreas. O estágio, além de ser um componente curricular obrigatório nos cursos de graduação em todo território brasileiro, constitui-se como um campo de construção de conhecimento abrangente e propício à pesquisa e que não deve se ater, somente, ao período de atividades práticas e instrumentais. Segundo Pimenta e Lima (2005, 2006), o ES é concretizado por meio da interação entre o campo de atuação do futuro profissional com as diferentes áreas de seu curso de formação.

No caso deste estudo, focamos nos estagiários do curso de licenciatura em Letras – Língua Inglesa de uma universidade pública no interior da Paraíba. Assim, este trabalho busca responder o seguinte questionamento: Que uso os professores em formação inicial em período de estágio supervisionado atribuíram às tecnologias digitais para elaborar suas atividades? Para tanto, estabelecemos o objetivo geral de analisar o uso das tecnologias digitais contidas no planejamento de atividades de professores de inglês em período de estágio supervisionado. De forma específica, objetivamos (i) identificar o uso de tecnologias digitais contidas no planejamento de professores de inglês em período de estágio supervisionado e (ii) refletir sobre as implicações desse uso no desenvolvimento das atividades planejadas para o período de regência.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, esta pesquisa alinha-se ao paradigma interpretativista, de abordagem qualitativa e de tipo documental (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; WILLIAMS; CHESTERMAN, 2009), a qual tem como *corpus* de análise os planos de aulas de estagiários do referido curso que são alocados no ensino médio durante o primeiro semestre de 2019.

O presente artigo divide-se em seis seções, a saber: (1) introdução, abrangendo a contextualização e os aspectos gerais da pesquisa; (2) discussões teóricas referentes à formação docente inicial e o estágio supervisionado (ES); (3) discussões teóricas concernentes às tecnologias digitais na formação docente inicial; (4) metodologia, contendo, de forma detalhada, os aspectos e procedimentos metodológicos deste estudo;

CC BY

(5) análise dos dados, que contém a análise do *corpus* à luz das teorias; e, por fim, (6) as considerações finais.

2 A formação docente inicial e o estágio supervisionado

Muitos cursos de formação inicial para professores estão fundamentados em visões prescritivas do fazer docente, esquecendo de que há uma realidade fora deles que precisa ser reconhecida e analisada. De acordo com Perrenoud (2002), para que essa formação possa evoluir, é necessário que ela antecipe as transformações e descreva as condições e limitações reais do trabalho, enfatizando os abismos existentes entre as prescrições e as realidades empíricas dos professores.

Levando em consideração o compartilhamento da visão de uma formação que se preocupe mais acentuadamente com aspectos filosóficos e pedagógicos (cf. MONTE-MÓR, 2009), a partir da reflexão de Perrenoud (2002), entendemos que o estágio supervisionado deve ser um momento privilegiado para discussões que problematizem situações concretas do contexto escolar, por exemplo, as diversas formas que os alunos da educação básica possam se relacionar (ou não) com as tecnologias digitais.

Nossa compreensão dialoga com as contribuições de Nascimento (2014), que afirma que a atualidade é um cenário caracterizado pelas incertezas e recorrentes mudanças proporcionadas por diferentes movimentos, dentre eles o uso das tecnologias da informação e comunicação, por exemplo, computadores e a internet. Diante dessa conjuntura, a autora afirma que novos saberes e formas de aprendizagem são demandados e materializados e, nesse sentido, as práticas relacionadas ao processo de educação precisam ser revisadas, pois a sociedade atual tem como característica a crescente utilização de diversas formas de expressão que vão além do texto escrito.

Nessa perspectiva, Nascimento (2014) ressalta que se faz necessário o desenvolvimento de novas práticas que sejam capazes de levar em consideração os contextos nos quais os indivíduos estão inseridos e a multiplicidade dos meios de comunicação, informação e mídia que expandem a diversidade linguística e cultural e ajudam na formação de cidadãos mais conscientes de seus papeis, concordando com Perrenoud (2002), no que concerne a evolução da formação docente ao considerar a realidade na qual ela está situada.

Diante desta realidade, salientamos a importância do período de atuação de professores em formação inicial, isto é, o estágio supervisionado, que pode funcionar como a conexão do processo de formação com a realidade fora das paredes universitárias, o que Pimenta e Lima (2005, 2006) classificam de estágio que coaduna a teoria com a prática. As autoras partem do pressuposto de que o componente curricular de ES deve estabelecer relação entre o curso e seu respectivo campo de atuação profissional, e que também pode ser compreendido como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica.

Sendo assim, diante dessa concepção de estágio, não se deve percebê-lo como um apêndice curricular realizado de forma obrigatória, mas como um instrumento pedagógico que contribui para a compreensão de que a teoria e a prática se inter-relacionam. Especificamente em relação à formação de professores de línguas, a prática de ensino sem respaldo teórico-metodológico resulta, senão, "em um empobrecimento das práticas nas escolas" (PIMENTA; LIMA, 2005, 2006, p. 11).

É com base nessa perspectiva que o desenvolvimento do ES se constitui por meio de constante reflexão envolvendo a escola, os professores, os alunos e a sociedade. A prática de ensino, nesse viés, contempla uma atitude investigativa, e isso não pode

ocorrer caso o momento da prática docente esteja permeado por lacunas de conhecimento teórico-metodológico que inviabilizam a investigação no âmbito educacional (cf. PIMENTA; LIMA, 2005, 2006).

Assim, faz-se necessário investigar as ações oriundas das práticas didático-pedagógicas (CELANI, 2002) que o ES proporciona aos professores em formação inicial que, no caso dessa pesquisa, refere-se aos estagiários de língua inglesa alocados no ensino médio. Destarte, a fim de contribuir para pesquisas e investigações dentro da formação docente atrelada ao uso de tecnologias digitais, Albuquerque-Costa e Mayrink (2015) corroboram os estudos voltados às práticas docentes viabilizadas por meio da aproximação dos estudantes de graduação às novas práticas pedagógicas e à pesquisa; o ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais; elaboração de materiais didáticos digitais, por exemplo, as sequências didáticas; a utilização de diferentes ferramentas para a reflexão acerca das formas de interação e mediação, entre outros.

Em síntese, ressaltamos nossa concordância com a defesa de Celani (2002), Perrenoud (2002), Monte-Mór (2009) e Nascimento (2014), de que a formação de professores precisa ser reconfigurada no intuito de atender as demandas da realidade da sociedade pós-moderna, um contexto perpassado por diversas mudanças, sendo muitas delas proporcionadas pelos aparatos tecnológicos que trazem outras maneiras de contato com/na construção do conhecimento. Nesse sentido, reconhecemos o ES como um momento propício para estabelecer relações com a realidade circundante, reflexões sobre o fazer e o agir docentes e o planejamento que leve em consideração as tecnologias digitais como ferramentas para promover o ensino de línguas. Diante disso, apresentamos considerações a respeito da formação docente frente às novas tecnologias.

3 Tecnologias digitais na formação docente inicial

Com o avanço dos aparatos tecnológicos, muitos aspectos da sociedade mudaram e, consequentemente, da vida dos indivíduos que dela fazem parte. Entre eles, está o processo de formação de professores. Diante desse cenário de mudanças, o professor precisa estar atento a como elas se apresentam em seu local de trabalho, como também no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Marzari e Leffa (2013) afirmam que a formação docente de profissionais de línguas sempre foi uma atividade complexa e ainda asseveram que, na sociedade atual, a complexidade desse processo tem sido acentuada por causa da diversidade de instrumentos de mediação didático-pedagógicos, ou seja, dos dispositivos tecnológicos digitais à disposição.

Nesse contexto, Boeres (2018) assevera que, em função da era digital, uma série de competências tecnológicas precisa ser agregada ao perfil do profissional de línguas, sendo ele perpassado pelo letramento digital que demanda uma apropriação das várias ferramentas tecnológicas digitais. Ou seja, ser capaz de reconhecer e de utilizar as diversas possibilidades que esses recursos tecnológicos proporcionam alcançar (MARZARI; LEFFA 2013). Nessa perspectiva, Boeres (2018) defende que a formação de professores disponha de investimentos que possibilitem aos professores o aprendizado e a oportunidade de levar os aparatos tecnológicos para os seus ambientes de trabalho, integrando o saber pedagógico às habilidades técnicas referentes aos novos dispositivos.

Nesse sentido, Vianna *et al*. (2016) asseveram que se faz necessário levar em consideração na formação de professores as práticas sociais das quais eles já fazem parte e que estão além dos muros das instituições de ensino, ou seja, reconhecer as práticas cotidianas realizadas pelo professor e que são perpassadas e possibilitadas pela tecnologia, levando esse saber do dia a dia para a sala de aula. Para tanto, Boeres (2018)

ressalta que os professores precisam estar abertos para o aprendizado durante toda a vida, culminando na possibilidade de adaptação de contextos existentes ou de criação de novos.

Assim, torna-se imprescindível a preparação de professores digitalmente letrados que, de acordo com Marzari e Leffa (2013), sejam capazes de reconhecer os recursos tecnológicos à sua disposição e de apropriarem-se deles de maneira coerente, isto é, para propósitos pedagógicos e ensinar os alunos a desenvolverem suas habilidades também no ambiente digital de maneira significativa. Nessa linha de pensamento, Freitas (2010) assevera que os recursos digitais precisam receber significados e funções a serem desenvolvidas, o que implica no reconhecimento de que as ferramentas digitais necessitam ser utilizadas para alcançar objetivos específicos.

Em decorrência das implicações causadas pelo avanço da tecnologia, é possível perceber que novas características emergem no perfil dos professores, por exemplo, professor como guia, orientador etc.; pois surgem cada vez mais possibilidades de pesquisar, ler, escrever e de conhecer sobre/os mais diversos assuntos através dos atuais dispositivos tecnológicos, como o computador e a internet, retirando do docente o monopólio do conhecimento (FREITAS, 2010).

Diante dessas implicações, Baladeli (2013) ressalta que as tecnologias, a exemplo do computador e da internet, não foram criadas e configuradas para finalidades pedagógicas. Por isso, é inevitável que os professores se tornem digitalmente letrados, conforme defendem Marzari e Leffa (2013), e saibam como adaptar seus objetivos, metodologias, conteúdos e formas de avaliação, considerando a gama de recursos que têm a sua disposição. Consoante a essas ideias, Imbernón (2011) afirma que o uso de recursos tecnológicos requer que o docente tenha conhecimento e clareza dos prós e contras que as possibilidades de ensino e aprendizagem por meio das tecnologias proporcionam, e que a formação docente deve "dotar" o professor de instrumentos intelectuais úteis para o seu conhecimento e para a interpretação das situações nas quais ele está situado.

Para tanto, faz-se necessário ressaltar que as novas tecnologias demandam que os professores disponham de interesse, planejamento, autonomia e reflexão sobre a necessidade de adicioná-las ou não as suas práticas pedagógicas. Diante disso, Boeres (2018) e Baladeli (2013) corroboram o entendimento de Imbernón (2011), ao afirmarem que é essencial o oferecimento de condições materiais e de formação reflexiva ao professor, para que ele desenvolva uma postura crítica em relação às tecnologias e ao seu uso.

Além da oferta das condições materiais, o docente precisa dispor de conhecimentos operacionais e metodológicos que embasem a utilização de suportes tecnológicos, resultando na revisão de paradigmas como os da escola, sua função na sociedade e quanto ao que é ser professor. Diante da necessidade dessa revisão paradigmática, Baladeli (2013) destaca que o papel do professor necessita ser reconfigurado, no sentido de que ele passa a ser o agente responsável pela promoção do desenvolvimento da habilidade de analisar crítica e reflexivamente as informações disponibilizadas pelos aparatos tecnológicos para que elas sejam transformadas em conhecimento posteriormente.

Nessa perspectiva de reconfiguração do papel do professor em função dos aparatos tecnológicos, Marzari (2014) assevera que os docentes, ao fazerem uso das tecnologias, devem apropriar-se delas por meio de atitudes conscientes e coerentes com os objetivos a serem alcançados, concordando com Baladeli (2013), no que concerne ao desenvolvimento de posturas críticas e reflexivas sobre como e para que usar as tecnologias no processo de ensino. Dessa forma, segundo Baladeli (2013), o professor

deixa de ser entendido como a única fonte de conhecimento, já que o corpo discente dispõe de diversos dispositivos tecnológicos que lhe proporcionam o acesso a várias informações, cabendo ao professor ser o responsável pela articulação e transformação dessas informações em conhecimento.

Diante dessas considerações, compreendemos e defendemos a concepção de um professor que age como problematizador e orientador, capaz de transformar as informações fornecidas, também pelas novas tecnologias, em conhecimento de forma significativa e alinhada às necessidades da sociedade contemporânea. Dessa forma, encaramos a discussão sobre as tecnologias digitais na formação de professores e na experiência docente realizada por meio do estágio não como uma substituição dos recursos já existentes, mas como uma ampliação das possibilidades de abordagem e trabalho com a língua, tendo em vista as dificuldades que muito alunos têm de acesso e de uso de recursos digitais por diversos fatores, por exemplo, a ausência de computadores, problemas de conectividade, falta de condições econômicas para a compra de dispositivos tecnológicos etc.

4 Contexto e aspectos metodológicos da pesquisa

Este estudo é fruto de um questionamento ocorrido durante realização do Estágio Docência[1] na disciplina "Estágio de Língua Inglesa: 3º ano do ensino médio" (ELI), da graduação em Letras – Língua Inglesa de uma universidade pública no interior do estado da Paraíba, no período 2019.1, compreendendo os meses de março a junho, com encontros semanais que totalizaram 30% da disciplina. Tal estágio foi realizado sob a supervisão de um docente efetivo da referida instituição e membro do programa de pós-graduação do qual os autores do presente texto estão vinculados.

O ELI tem como público-alvo os graduandos em fase de conclusão do curso de Letras mencionado e contou com cinco discentes matriculados no primeiro semestre de 2019. Desse total, apenas uma aluna não pôde participar das aulas e atividades por estar afastada e em período de licença maternidade. As aulas focaram nas discussões sobre a tecnologia digital e suas implicações na formação e atuação docente na educação básica, com foco no ensino médio.

No decorrer dos encontros, o mestrando percebeu que os estagiários dispunham de entendimentos convergentes a respeito do uso das tecnologias e práticas letradas digitais nas aulas de línguas e decidiu investigar como os dispositivos tecnológicos influenciam e manifestam-se em seus planejamentos. Diante disso, um dos autores solicitou ao professor da disciplina e aos graduandos o uso de seus planejamentos como *corpus* de análise para este estudo. Os planejamentos são analisados à luz dos usos das tecnologias digitais na formação docente inicial e nos ancoramos em estudiosos como Baladeli (2013), Mazari e Leffa (2013), Marzari (2014) e Boeres (2018) contidos no corpo teórico deste trabalho.

No que concerne à sua classificação, esta pesquisa é de abordagem qualitativa e do tipo documental. Segundo Williams e Chesterman (2009), uma pesquisa é compreendida como qualitativa por descrever a qualidade e não a quantidade dos dados contidos no estudo que são analisados de forma elucidativa, ou seja, a partir da interpretação dos mesmos. Os autores ainda ressaltam que por meio desse tipo de pesquisa, há a possibilidade de estabelecer uma descrição do que pode acontecer em

[1] Os alunos regularmente matriculados no Programa de Pós-Graduação da Unidade Acadêmica de Letras da instituição inicialmente referida podem cumprir o Estágio Docência com o objetivo de se aperfeiçoarem para o exercício da docência em nível do ensino superior.

casos específicos. No entanto, não é possível obter conclusões universais, uma vez que os resultados do estudo são relacionados ao contexto no qual os dados são gerados e aos participantes envolvidos, caso haja.

Quanto ao tipo documental, Motta-Roth e Hendges (2010) afirmam que uma pesquisa desse tipo tem função exploratória e trabalha com *corpus*/documentos (arquivos públicos, particulares, imprensa escrita, fontes estatísticas etc.) de análise que sejam relacionados ao problema proposto pelo estudo, neste caso os planejamentos dos graduandos em período de estágio supervisionado no 3º ano do ensino médio. Evidenciadas as características metodológicas desse estudo, apresentamos, a seguir, a seção de análise de dados.

5 Análise dos planejamentos

Nesta seção, analisamos o *corpus* deste estudo que é constituído pelos planejamentos de atividades de estagiários de língua inglesa sob a ótica do uso das tecnologias digitais vinculados às discussões sobre a formação docente inicial. As bases teóricas discutidas nas seções anteriores nos servem como parâmetro de análise a fim de visualizarmos se e de que maneira os planos de aula dos estagiários contemplam, nos aspectos metodológicos/didático-pedagógicos, ações de ensino intercaladas ao desenvolvimento de habilidades e de práticas que contemplam dispositivos tecnológicos digitais.

O *corpus* é composto por quatro planos de aula sequenciais, os quais denominamos de Plano I, Plano II, Plano III e Plano IV. Esses planos correspondem a uma aula de quarenta e cinco minutos e um total de quatro aulas. Há, em cada plano, procedimentos didático-pedagógicos planejados para serem realizados em sala de aula, por exemplo, os *warm-ups*, que são momentos de discussão inicial do tema acerca do que será proposto durante a aula, e os procedimentos como a apresentação de proposta de produção escrita, exposição de conteúdos linguístico-gramaticais, aplicação de atividades, etc.

Concernente ao Plano I, podemos constatar, inicialmente, a prática de ensino sendo mobilizada por temas da literatura por meio de poemas[2]. Como suporte textual, os estagiários utilizam a rede social virtual *Instagram*, típica por se ater, majoritariamente, à comunicação multimídia e multimodal, envolvendo textos escritos, imagens e vídeos nas publicações. Ilustramos, assim, os planos de aula nos Quadros abaixo.

Quadro 1: Plano I

Planejamento de Estágio
Plano de Aula – 22/05

- 15 min - *Warm-up*: perguntas sobre poema/poesia
  - Você sabe o que é poema? E poesia?
  - Quais são as características de um poema?
  - Onde poemas podem ser encontrados?
  - Você lê poemas? Escreve?
  - Quais estilos e temáticas de poemas?
- 10 min - Apresentar definições de poema e contrastar com as dos alunos
- 20 min - Expor exemplos de poemas no Instagram (ANEXO 1)
  - Poemas em português e inglês
  - Eu me chamo Antônio, Pó de Lua, Onde jazz meu coração, Lucão, Poemas que desisti de rasgar.

[2] Este gênero passou a ser conhecido como "instapoema", ou seja, nomenclatura para designar o poema publicado em redes sociais como o *Instagram*.

- Questionar se esses textos podem ser considerados poemas. Sim ou não? Por quê?
- Qual a diferença desses poemas para aqueles que os alunos estão acostumados a ver?

Fonte: retirado do Plano I, 22/05/2019.

Além de aspectos multisemióticos que integram a rede social, tais como imagens, sons, vídeos, ícones que representam sentimentos (os *emojis*[3], por exemplo), entre outros, a plataforma contempla textos escritos que podem ser integralizados às várias linguagens não-verbais presentes, ou não – nessa opção, via legenda ou comentário. Considerando essa premissa, a proposta desse plano foi de mostrar e/ou expor exemplos de poemas (tanto em português quanto em inglês) e, em seguida, indagar os alunos sobre: "poemas publicados em forma de imagem no *Instagram* podem ser assim considerados como poemas?", configurando-se como um momento de sondagem do conhecimento prévio dos alunos.

Dessa forma, compreendemos que há no Plano I uma tentativa de utilização da tecnologia digital, nesse caso por meio da rede social citada, para trabalhar o gênero literário poema. Ressaltamos que esse uso ocorreu com a finalidade de promover as habilidades de leitura, compreensão, interpretação e discussão textuais e, portanto, configurou-se como uma utilização coerente no que diz respeito aos objetivos pedagógicos que o nortearam (BALADELI, 2013; MARZARI; LEFFA, 2013). Nesse caso, o *Instagram*, rede virtual utilizada através de *smartphones*[4], foi incluso em tal plano de aula como uma ferramenta tecnológica para mediar as práticas de leitura e de escrita de textos, isto é, recebeu um sentido e um objetivo para ser tirado da área da comunicação para a sala de aula de língua estrangeira (BALADELI, 2013; MARZARI, 2014).

O Plano II é o início da produção escrita dos poemas pelos alunos. Para isso, esse plano dispõe de um *warm-up* que é constituído de uma atividade de revisão sobre as características composicionais do gênero literário poema, bem como das características de tal gênero inserido na plataforma digital *Instagram*, como pode ser verificado no quadro a seguir.

Quadro 2: Plano II

Plano de aula - 29/05

- As atividades desta aula serão feitas com a turma dividida em três grupos, uma para cada professor.
- 15 min - *Warm-up:* atividade das características dos poemas para revisão
    - Nessa atividade, cada aluno receberá uma característica de poemas e deverão discutir com o grupo se esta é ou não uma característica dos poemas de Instagram. Caso seja, a característica será colada em um cartaz.
    - As características serão escritas em língua inglesa.
        - *Rhymes in every stanza;*
        - *Two stanzas with four lines each;*
        - *At least eight lines;*
        - *Some have titles and some do not;*
        - *Some indicate the name of the author and some do not;*
        - *The author can receive a feedback as soon as the poem is posted on Instagram;*

[3] *Emojis* são representações gráficas usadas, por meio de mensagens, nas redes sociais e em aplicativos disponíveis em dispositivos como o computador e o *smartphone*. Além de atribuir significado e emoção às palavras, os *emojis* podem substituir mensagens curtas.

[4] O *Instagram* também possui uma versão de aplicativo que pode ser acessado em versão *desktop*, ou seja, para computadores, além de ter uma versão em *site*, que pode ser utilizada por meio de navegadores da *web*. Todavia, as funcionalidades da rede virtual são reduzidas em tais versões.

- *The poems usually speak about the author's experiences;*
- *Some poems have drawings related to the subject matter;*
- *Only highly educated people can write poems;*
- *The poets usually hide behind their Instagram profile;*
- *You can share the poems in your personal account;*
- *The poems are extremely complex in language;*
- *Instagram poets are inferior to more traditional poets;*
- *May focus on themes like love, loss, trauma, healing and femininity*

- Início da produção dos poemas (Anexo 2)
  - Os alunos escreverão poemas no estilo dos poemas do *Instagram;*
  - Nessa aula, os alunos farão os três primeiros passos:
    - Passo 1: escolha da temática;
    - Passo 2: escrita do poema em português;
    - Passo 3: início da tradução em inglês (os alunos que conseguirem escrever diretamente em inglês podem fazê-lo).

Fonte: retirado do Plano II, 29/05/2019.

Discutidas essas características em sala de aula, os alunos puderam refletir a respeito de algumas implicações que tal gênero passa a contemplar no ambiente digital, como é o caso de *feedbacks* imediatos após publicação na rede social e compartilhamento dos poemas no perfil pessoal dos usuários. Somando-se a essas implicações, evidenciamos que há, nesse procedimento, a adequação de características formalistas (estrutura) do gênero citado para atender às necessidades funcionais do mesmo em ambiente digital como parte do contexto de produção textual. Em seguida, o Plano II propõe a produção escrita de poemas. Desde o início, os alunos deveriam escrever poemas no estilo composicional de como eles são postados na rede social *Instagram*. Para tal, os estagiários propuseram que os alunos escolhessem a temática e, logo após, escrevessem o poema em língua portuguesa.

Ao término da escrita do poema, os alunos deveriam traduzi-lo para língua inglesa. Todavia, não é explícito nesse plano se a primeira escrita dos poemas (tanto em português quanto em inglês) foi feita diretamente no *Instagram*, mas entendemos que a escrita começou de modo analógico para depois ser transcrita na plataforma digital que, dessa forma, funcionou apenas como um meio de transposição e de divulgação de material produzido em ambiente escolar. Ressaltamos que essa foi uma iniciativa dos estagiários e não dos alunos. Portanto, mesmo usada apenas como meio de transposição e de divulgação, a plataforma foi uma ferramenta para alcançar o objetivo pedagógico de promover a circulação das produções textuais para além do ambiente escolar (BALADELI, 2013; BOERES, 2018; MARZARI; LEFFA, 2013).

Em seguida, o Plano III é composto pela segunda parte da produção do gênero literário poema. A fim de que tal procedimento fosse realizado, o grupo de estagiários revisou, de forma oral, as características de poemas no *Instagram*. Depois disso, foi explicado que os poemas produzidos pelos discentes iriam ser publicados nessa rede social. Foi solicitado aos alunos que lessem e interagissem com os poemas escritos em língua inglesa postados em um perfil/conta destinada à publicação de poemas em forma de imagens, contemplando tanto a linguagem verbal (escrita) quanto a não-verbal (desenhos e figuras), como demonstra o quadro apresentado abaixo.

Quadro 3: Plano III

Plano de aula – 05/06

Segunda parte da produção:

- Revisão sobre as características dos poemas de Instagram feita oralmente:
  - Nem sempre têm rimas;
  - Podem ser de vários tamanhos e formatos;

• Podem ou não indicar o nome do autor; • Podem ou não ter títulos; • O autor pode receber *feedback* quase imediato sobre suas produções; • Os poemas geralmente falam sobre as experiências do autor; • Alguns poemas têm desenhos; • Os poemas nem sempre têm uma linguagem complexa; • Divulgar o *user:* @inbetweenstanzas; • Explicar que eles precisam seguir, ler os poemas postados e interagir com os demais alunos no *Instagram* como parte da avaliação contínua; • Explicar que essa interação precisa ser feita até antes da aula posterior (12/06). • Os alunos deverão finalizar os poemas em inglês e em português; • Os alunos também escolherão as legendas que acompanharão os poemas postados.

Fonte: retirado do Plano III, 05/06/2019.

Não está evidente se no Plano III foram os estagiários ou os alunos que publicaram tais poemas em suas versões finais em inglês, considerando as características composicionais de tal gênero, modificadas pelo ambiente digital, o que nos provocou duas reflexões. A primeira é que, caso os alunos sejam os responsáveis pela publicação, compreendemos que os professores em formação inicial conduziram esses alunos, durante o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, para a efetivação de uma prática que demanda uma apropriação da ferramenta digital fora do contexto escolar para promover a atividade realizada no mesmo, utilizando as habilidades de leitura e de escrita em ambas as línguas no meio digital para comunicar diferentes mensagens à comunidade de alcance da rede social citada.

Essa primeira possibilidade evidencia uma postura de mediação e de orientação no processo de aprendizagem de língua estrangeira associada a utilização de recursos digitais por parte dos estagiários, dialogando com que é afirmado por Freitas (2010) e Baladeli (2013) sobre o perfil docente frente a era da tecnologia. Nossa segunda ponderação é que, caso os estagiários tenham publicado tais poemas, compreendemos que tal proposta efetuou-se de maneira a utilizar a tecnologia como uma ferramenta não de ensino e aprendizagem da língua, mas de promoção da atividade realizada em sala de aula para além do ambiente escolar (BALADELI, 2013; MARZARI, 2014), o que demandou dos estagiários, de certa forma, uma adequação da finalidade da plataforma usada para atender a um dos objetivos pedagógicos estipulado no planejamento.

O Plano IV é o encerramento da sequência de atividades planejada e teve como finalidade a exposição aos alunos de suas produções textuais na plataforma digital *Instagram*. Após a exposição, os estagiários solicitaram que os alunos lessem os poemas para seus colegas e que discutissem a respeito de suas características enquanto texto produzido para circular em meio digital, conforme ilustrado no quadro a seguir.

Quadro 4: Plano IV

Plano de aula – 12/06
● Mostrar aos alunos os poemas produzidos por eles que foram postados no Instagram: • Para tal, apresentaremos os poemas em slides; • Os alunos lerão os poemas para turma; • Os alunos discutirão junto aos professores quais características dos poemas de Instagram podem ser encontras nos poemas produzidos por eles. ● Discutir questões do ENEM que apresentam poemas: • Mostrar as questões em slides para que os alunos respondam individualmente (Anexo 4) • Depois que os alunos responderem, perguntar quais são suas respostas. • Responder as questões juntamente com os alunos. • Analisar o poema. • Explicar quais estratégias de leituras podem ser usadas para as questões.

Fonte: retirado do Plano IV, 12/06/2019.

Para que tais ações pudessem ser realizadas, os estagiários utilizaram aparatos tecnológicos como computadores e slides. De acordo com o que está contido no planejamento, esses recursos foram usados de duas formas. A primeira forma tinha o objetivo de expor os poemas produzidos pelos alunos e outros conteúdos. Nesse sentido, entendemos que essa forma de uso se configura no entendimento dos aparatos tecnológicos como ferramentas para facilitar o fazer pedagógico dos estagiários na abordagem e discussão dos conteúdos (BALADELI, 2013; MARZARI, 2014), nesse caso os poemas.

A segunda maneira parte da perspectiva de que os aparatos tecnológicos citados funcionam como meios de acesso a informações sobre os textos produzidos e demais conteúdos discutidos para que os alunos fossem capazes de ler, interpretar, oralizar as informações apresentadas e seus comentários sobre elas. Nesse sentido, a utilização dos recursos digitais não ocorreu apenas de forma instrumental, mas de maneira a promover uma relação entre a tecnologia e diferentes usos/práticas de/da linguagem no ambiente escolar, conforme é afirmado por Baladeli (2013), Marzari e Leffa (2013) e Marzari (2014) sobre atribuir objetivos ao uso das tecnologias, dando-lhes finalidades pedagógicas.

6 À guisa de conclusão

No decorrer deste trabalho, buscamos alcançar o nosso objetivo geral que foi analisar o uso das tecnologias digitais contidas no planejamento de atividades de professores de inglês em período de estágio supervisionado. Nessa busca, é possível constatar que há ausência de um trabalho que enfoque a complexidade, a multiplicidade e as novas relações tecnológicas e digitais que o contexto recente nos impõe, haja vista que ainda há demandas, devido às constantes transformações socioculturais na sociedade contemporânea, na formação inicial e continuada de professores de línguas, a respeito do trabalho docente permeado pelos diversos aparatos tecnológicos digitais.

Para tanto, utilizamos as contribuições teóricas de Perrenoud (2002), Celani (2002), Pimenta e Lima (2006), Imbernón (2011) e Nascimento (2014) que abordam a formação docente sob a perspectiva de que a mesma precisa ser repensada para preparar profissionais alinhados aos tempos atuais que são caracterizados pelas mudanças e incertezas, sendo parte dessas modificações ocasionadas pelos novos aparatos tecnológicos. Também fizemos uso das contribuições disponibilizadas por Baladeli (2013), Boeres (2018), Marzari e Leffa (2013) e Marzari (2014) que possibilitam a compreensão a respeito das implicações das tecnologias e da possibilidade de seus usos na formação de professores.

Nesse sentido, retornando ao nosso objetivo geral já citado, ressaltamos, com base nos dados, que houve a presença de aparatos tecnológicos por parte dos estagiários nos planos de aula analisados. A maneira como esses aparatos foram usados revela que esse uso apresentou algumas mudanças em função do que se pretendeu ser alcançado, como a produção e a divulgação de poemas para além do espaço escola, por exemplo, na rede social *Instagram*.

A análise do Plano I, Plano II, Plano III e Plano IV nos proporcionou observar, através da descrição dos procedimentos didático-pedagógicos e metodológicos, momentos em que os estagiários atribuíram uma finalidade aos recursos tecnológicos

usados diferente da qual eles foram originalmente criados. Em função disso, foi possível conduzir a aula visando o desenvolvimento de práticas de linguagem pelos alunos atreladas ao ensino de língua inglesa.

Por fim, refletimos acerca da relevância do estágio supervisionado como um espaço oportuno de construção conjunta de conhecimento, e de que a questão central que necessita ser explorada, como bem constata Monte-Mór (2009), é a de que não deve haver apenas uma preocupação de cunho metodológico sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula, uma vez que essa noção estaria vinculada a um passo-a-passo, a um tutorial de manuseio e aplicabilidade pedagógica. O que necessita ser (re)pensado é uma questão de natureza epistemológica acerca da construção contextual situada que envolve discernir *o que* se ensina e *por que* se ensina, o que transcende a ideia do como se ensina.

Referências

ALBUQUERQUE-COSTA, H.; MAYRINK, M. A extensão da sala presencial para o Moodle: espaço de aprendizagem, reflexão e pesquisa dos cursos de letras francês e espanhol da USP. *In*: SILVA, K. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PEREIRA FILHO, C. A. *A formação de professores de línguas*: Políticas, projetos e parcerias. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 215-232.

BALADELI, A. P. D. *Desafios na formação continuada de professores de inglês para o uso pedagógico da internet*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

BOERES, S. O letramento e a organização da informação digital aliados ao aprendizado ao longo da vida. *RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação.* Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 483-500, mar. 2018.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. *In*: CELANI, M. A. A. *Professores e formadores em mudança*: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002, p. 18-35.

CHESTERMAN, A.; WILLIAMS, J. *The map***:** a beginner's guide to doing research in translation studies. Manchester: St. Jerome, 2009.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. Tear: *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 2, p. 1-18, 2013.

MARZARI, G. Q. Repensando a sala de aula a partir do letramento digital. *Entretextos,* Londrina, v.14, n.2, p. 07 - 25, jul./dez. 2014.

MONTE-MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. *In*: GONÇALVES, G. R. *et al.* (org.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 177-189.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NASCIMENTO, A. K. O. O Ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais. *In*: ZACCHI, Vanderlei J.; STELLA, P. R. (org.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa.* Maceió: EDUFAL, 2014, p. 53-73.

PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI*: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, p. 11-33, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In. KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs.). *Significados e ressiginificações do letramento*: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

Recebido em 15 de fevereiro de 2020

Aceito em 29 de maio de 2020