

O (DES)PREPARO PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS VOZES DE CONCLUINTE DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

Ana Paula de Araujo CUNHA

Cleide Martinez da Silva MARTINS

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

Resumo: Este artigo compreende o recorte de pesquisa a partir de cujos dados pretende-se discutir acerca de quão preparados se sentem futuros professores para o exercício efetivo da docência, sobretudo no que diz respeito ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como recursos potentes a serem agregados às práticas de sala de aula. A investigação em foco analisou as percepções de graduandas em fase de conclusão de um curso de licenciatura em Letras sobre a sua formação inicial, incluindo o período de estágio de regência de classe, com especial atenção ao preparo para a inserção tecnológica no planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas. Neste texto, apresentam-se, como constituintes do *corpus* empírico, os dados oriundos de entrevistas semiestruturadas com oito licenciandas em período pós estágio. Tais dados, por seu turno, foram tratados por meio do método de Análise de Conteúdo, alicerçado em base eminentemente qualitativa. De modo geral, a formação foi apontada pelas participantes como sendo falha no que tange ao preparo para o ensino de língua portuguesa mediado pelas TDIC, uma das razões pelas quais a maioria admitiu não ter incluído o seu uso em suas práticas como professoras estagiárias. Como agravante, foi destacada a precária estrutura das escolas. É, portanto, razoável colocar em xeque até que ponto os cursos de licenciatura e as instituições de ensino básico estão alinhados às demandas do século XXI.

Palavras-Chave: Formação docente. Estágio de regência de classe. TDIC.

THE (NON-)TRAINING FOR THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE VOICES OF GRADUATES OF A DEGREE COURSE IN LETTERS

Abstract: Abstract: This article comprises the cut of research from whose data it is intended to discuss about how prepared future teachers feel for the effective exercise of teaching, especially with regard to the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) as powerful resources to be added to classroom practices. The research in focus analyzed the

perceptions of undergraduate students in the process of completing a degree in Letters about their initial training, including the period of internship in class management, with special attention to the preparation for the technological insertion in the planning and development of pedagogical activities. In this text, as a constituent of the empirical corpus, data from semi-structured interviews with eight undergraduate students in the post-internship period are presented. Such data, in turn, were treated using the Content Analysis method, based on an eminently qualitative basis. In general, the training was pointed out by the participants as being unsatisfactory in terms of preparation for the teaching of Portuguese language mediated by DICT, one of the reasons why the majority admitted not having included its use in their practices as trainee teachers. As an aggravating factor, the precarious structure of the schools was highlighted. It is, therefore, reasonable to question the extent to which undergraduate courses and basic education institutions are in line with the demands of the 21st century.

Keywords: Teacher training. Class management internship. DICT.

LA (DES)PREPARACIÓN PARA EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS VOCES DE GRADUADOS DE UN CURSO DE LICENCIATURA EN LETRAS

Resumen: este artículo comprende parte de una investigación a partir de cuyos datos se pretende discutir sobre la preparación que sienten los futuros profesores para el ejercicio efectivo de la docencia, especialmente en lo que respecta al uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) como recursos poderosos para agregar a las prácticas en el aula. La investigación en foco analizó las percepciones de estudiantes en proceso de concluir la licenciatura en Letras sobre su formación inicial, incluido el período de prácticas en gestión de clases, con especial atención a la preparación para la inserción tecnológica en la planificación y en el desarrollo de actividades pedagógicas. Este texto presenta, como componentes del corpus empírico, datos de entrevistas semiestructuradas con ocho estudiantes de Letras en el período posterior a la pasantía. Dichos datos, a su vez, fueron tratados mediante el método de Análisis de Contenido, de base eminentemente cualitativa. En general, la formación fue señalada por las participantes como deficiente cuanto a la preparación para la enseñanza de la lengua portuguesa mediada por TDIC, una de las razones por las que la mayoría admitió no haber incluido su uso en sus prácticas como docentes internos. Como agravante se destacó la precaria estructura de las escuelas. Por tanto, es razonable cuestionar hasta qué punto los cursos de licenciatura y las instituciones de educación básica se ajustan a las demandas del siglo XXI.

Palabras-clave: Formación docente. Pasantía de regencia de clase. TDIC.

INTRODUÇÃO

Por ter pertinência neste lugar, o(a) leitor(a) há de excusar a introdução do presente artigo com o aparente clichê de que a eclosão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) trouxe uma gama de elementos facilitadores de ações das mais diversas naturezas e fins, que permeiam o nosso cotidiano. E, justamente por intermédio de tais tecnologias, foram

reconfigurados os modos de interagir, buscar e compartilhar informações. Barreiras temporais e espaciais foram, então, dirimidas, tornado-se perfeitamente viável acompanhar acontecimentos locais e mundiais com a desejada sincronicidade.

Notadamente, é claro, as facilidades a que nos referimos são desfrutadas, em maior grau de abrangência, por indivíduos e grupos sociais com melhor situação financeira e econômica, e em espaços nos quais tem havido investimentos significativos, dispondo de infraestrutura e dispositivos do tipo high-tech. Não obstante, para além dos espaços ocupados por essa camada de ditos privilegiados, as tecnologias digitais vêm sendo difundidas e acessadas quase que massivamente, sobretudo por meio de dispositivos móveis, servindo de veículos para transações bancárias, comerciais, entre outras.

Mas, e quanto aos espaços acadêmicos e escolares? Ora, o uso cada vez mais naturalizado de ferramentas tecnológicas no cotidiano parece também impulsionar a sua difusão em contextos educacionais, porém em passos bem menos céleres, e com limites bastante perceptíveis. Em que medida as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) têm, efetivamente, mediado ações que extrapolam o escopo meramente administrativo, como a consolidação de matrículas e a gestão do acervo bibliotecário, por exemplo? E quanto à dimensão didático-pedagógica? Até que ponto os recursos digitais vêm incrementando as práticas docentes e discentes? Tão importante quanto responder a essas questões é voltar o olhar e o pensar para a capacitação profissional. Neste aspecto, as instituições de formação de professores têm o compromisso de formar profissionais capazes de buscar caminhos de atuação em ambientes cada vez mais dinâmicos e interativos de produção de conhecimentos e de mudanças constantes.

A propósito, uma vez tendo a apropriação de conhecimentos gerais e específicos, bem como relativo domínio de um conjunto de ferramentas tecnológicas, o professor estaria potencialmente capacitado para integrar ao seu fazer recursos diversificados, de modo a transpor metodologias obsoletas e práticas desconectadas da era digital. Neste sentido, coloca-se na berlinda o papel dos cursos de licenciatura no que tange à natureza dos processos de formação que têm promovido e aos meios de que tem lançado mão para a contemplação de tal fim. E, como possibilidade concreta de investigação, um dos caminhos eleitos para a obtenção

de indicadores é a interlocução com licenciandos e licenciandas, futuros profissionais da educação.

Nessa perspectiva, para a construção deste artigo, procedemos ao recorte de uma pesquisa¹ mais ampla, cujo escopo abarca questões pertinentes à formação inicial de futuros professores de língua portuguesa, incluindo, sobretudo, o período de estágio de regência de classe (ERC). Nesta senda, destacamos, como objetivo precípuo, investigar em que medida os licenciandos participantes estavam sendo contemplados com oportunidades efetivas de acesso teórico e prático a abordagens de ensino e aprendizagem que previam a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em contextos de sala de aula.

1. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

No que concerne à formação voltada para professores de línguas (quer materna, quer estrangeira), uma miríade de aspectos deve ser implicada, pois, além de incluir o domínio da língua alvo a ser ensinada, segundo Leffa (2008), é necessário ao docente o domínio da ação pedagógica que utiliza para que a aprendizagem em sala de aula ocorra de maneira efetiva.

De certo modo, ao iniciar no campo de trabalho, o profissional docente levará consigo algumas das concepções adquiridas no intercurso da formação inicial, principalmente aquelas alinhadas aos princípios teóricos enfocados na licenciatura. Entretanto, em que pese o atendimento às necessidades impostas pelo contexto escolar, adaptações precisarão ser realizadas, assim como, possivelmente, ressignificações teóricas, tornando os conhecimentos mobilizados objetos próprios da circunstância pedagógica.

Entendemos como importante que, já na sua formação inicial, o futuro professor de língua(s) tenha conhecimento das competências e habilidades exigidas para a condução da(s) disciplina(s) que irá ministrar, para que, então, possa articular os conteúdos com as teorias estudadas no curso. E é justamente a apropriação desse conhecimento que conferirá ao profissional subsídios para estabelecer relações e compreender (e fazer compreender) a funcionalidade dos conteúdos que desenvolverá junto aos alunos.

¹ Trata-se de pesquisa de Mestrado, desenvolvida e orientada pelo(a)s autore(a)s deste artigo.

Nesse diapasão, caberia também aos cursos de licenciatura em Letras criar oportunidades para o desenvolvimento de tais competências e habilidades. Além disso, é premente promover estudos e práticas que envolvam as novas tecnologias como requisitos para a contemplação da competência tecnológica, subsidiando, assim, a integração das TDIC, pelos futuros professores, como recursos para o incremento de suas práticas pedagógicas, um dos pontos focais da pesquisa que embasa este texto.

2. INTEGRAÇÃO DAS TDIC ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Com as tecnologias digitais estando cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, conforme destacado anteriormente, torna-se imperativo discutir tal fato nos espaços formativos e em sala de aula, ponderando e (re)dimensionando os meios de sua inserção no contexto educacional. Esse proceder, por sua vez, seria um passo de capital relevância para auxiliar na mediação de processos de construção de conhecimentos e saberes, em consonância com os eixos temáticos, conteúdos e objetivos traçados no âmbito dos componentes curriculares de cada nível de ensino. Nessa direção, o desafio proposto às instituições de ensino é o de prover condições e fomentar estratégias para incorporar, de maneira efetiva e eficaz, as TDIC como recursos auxiliares no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista o necessário preparo do professor para lidar com os desafios impostos pelos novos tempos, atravessados pelo uso das tecnologias digitais, Lira (2016, p. 106) cita seis eixos norteadores e passíveis de reflexão durante a formação docente, a partir dos quais os licenciandos poderão observar traços pertinentes à profissão, abarcando as demandas sociais vigentes. Tais eixos incluem: ter boa formação, usar as novas tecnologias, atualizar-se nas novas didáticas, trabalhar em equipe, planejar e avaliar sempre e ter atitude e postura profissionais.

Para que a integração tecnológica em contexto educacional ocorra de maneira produtiva e significativa, Lira (2016) reitera a importância da formação docente (inicial e continuada), a partir da atualização didática, que precisa ser constantemente ressignificada, levando em consideração o público com o qual se está desenvolvendo o trabalho, bem como a organização e o planejamento das atividades que serão desenvolvidas, que se tornam contextuais e dinâmicas na medida em que mudam em consonância com o desenvolvimento do aluno e da turma, estando intrinsecamente atreladas ao currículo.

Em meio à realidade tecnológica de nossos tempos, e como artifício para solucionar problemas presentes no contexto educacional, como a suposta falta de preparo de alguns docentes, acabamos por criar uma grande expectativa ou a ilusão (NÓVOA, 2011) de que os recursos midiáticos poderão garantir a qualidade da educação. Ora, vale ressaltar que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramentas pedagógicas poderá ser significativamente eficaz desde que se dê a partir de um planejamento pensado com base na contemplação de objetivos específicos e na adequada mediação do professor, haja vista que apenas o aparato tecnológico *per se* não é capaz de modificar, de modo positivo, o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o preparo e a criteriosa mediação do professor são cruciais para que as TDIC sejam incorporadas, de maneira significativa e enriquecedora, ao desenvolvimento das aulas. Isso exige, por certo, conhecimento que extrapole os limites da superficialidade, conforme afirmam Cunha e Marchand (2018), caso contrário o seu uso indevido poderá levar à frustração do professor e ao desinteresse do aluno. Na acepção dos autores:

O docente, ao fazer uso das diversas tecnologias existentes, deve se apropriar delas, numa atitude bastante consciente e coerente com os objetivos a serem atingidos. A renovação do seu trabalho não acontece pelo simples uso do computador, mas vai além, a julgar quando e se essas ferramentas de acesso ao ciberespaço alteram de maneira acentuada o olhar do professor frente a sua prática, suas percepções do que seja educar e suas concepções de ensino e aprendizagem. Aos alunos cabe buscar, no meio virtual e nas tecnologias digitais, outras possibilidades de interação e construção do conhecimento, de forma autônoma e dinâmica. (CUNHA; MARCHAND, 2018, p. 39)

A preocupação quanto ao uso das TIC na escola não é tão recente. No contexto brasileiro, tal questão é oficialmente abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, no ano de sua publicação, em 1997. Reportando-se ao primeiro e segundo ciclos, o Documento aponta, em um de seus objetivos, a preocupação de o aluno obter propriedade suficiente para utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Tendo em conta que um dos documentos oficiais do Ministério da Educação, os PCNs, em seus diferentes ciclos, já discutia, há mais de vinte anos atrás, as demandas de mudanças no cenário educacional para a inserção das “novas” tecnologias, razoável seria presumir que os cursos de formação de professores se remodelaram para suprir carências e se abriram para o

estudo de novas concepções pedagógicas e metodológicas, que conferem ao professor o papel de mediador das relações com e entre discentes, conteúdos e recursos digitais. Bem, na percepção dos sujeitos participantes da pesquisa a ser descrita, a hipótese aventada não se confirma, pelo menos no contexto investigado.

Ao que parece, mesmo frente a todo um discurso pedagógico de que as tecnologias digitais precisam e devem estar integradas às práticas de sala de aula, como auxiliares no processo de ensino e aprendizagem, pensamento reiterado em documentos oficiais como os PCNs, muitas escolas ainda temem a utilização de tais ferramentas, haja vista, entre outros motivos, o despreparo docente para tal, para não citar a infraestrutura precária de que dispõem.

A propósito, Piva Jr. (2013, p. 16) ratifica importância de o docente ter conhecimento dos recursos existentes e de sua finalidade e aplicabilidade, pois, segundo assevera, “só pode orientar aquele que conhece, aquele que possui uma boa base teórica e comunicacional, aquele que consegue caminhar diante de tantas mudanças.” Assim, parece encontrar eco a premissa de que o professor precisa estar atualizado e aberto para as novidades que surgem para, então, sempre que possível, incorporá-las no seu fazer pedagógico. O mesmo autor entende que se manter atualizado não significa utilizar as ferramentas midiáticas no mesmo ritmo e intensidade dos alunos, mas as conhecer para ter discernimento, a partir da compreensão dos conceitos e princípios norteadores de tais recursos, avaliando se podem ou não ser utilizadas nos processos de ensinar e aprender.

Ao discorrerem sobre a maneira como as licenciaturas deveriam abordar a temática das tecnologias na formação docente, Marinho e Lobato (2008, p. 22) reforçam a ideia e a necessidade de que se tenha “professores capacitados para que o computador seja utilizado na educação de maneira adequada, criteriosa, inclusive para que se evite a sua sub-utilização, o que é imperioso e exige uma nova postura nos cursos que os formam.” Muito embora estivessem se referindo ao computador, nos dias atuais, o mesmo cuidado deve ser dispensado quanto ao uso de outros artefatos tecnológicos, incluindo dispositivos móveis, no sentido de também evitar que sejam subutilizados nas classes acadêmicas e escolares.

3. RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Idealmente, o professor em formação inicial tem a oportunidade de cursar disciplinas cujos conteúdos são fontes profícuas para o conhecimento e a reflexão acerca de teorias e metodologias de ensino, culminando na desejável articulação entre teoria e prática, ainda que isso demande considerável tempo de maturação. Nesse sentido, alguns cursos de licenciatura, desde o início, oportunizam diversos momentos em que os licenciandos estarão em sala de aula, vivenciando a experiência de ser professor, tendo, primeiramente, no estágio de observação, a oportunidade de conviver com a comunidade escolar. Uma vez inserido em tal contexto, o licenciando tem a oportunidade de aprender a partir de observações e anotações das dinâmicas de sala de aula. Eis um importante momento para reflexão, em que é possível estabelecer relações entre o aprendizado acadêmico e a realidade escolar. Todavia, não raramente, são perceptíveis distanciamentos abismais entre um contexto e outro.

De modo geral, é no momento do estágio de regência de classe que o licenciando se encontra como autor da prática pedagógica e suas implicações e atribuições, tais como planejar, traçar metas e trabalhar conteúdos. Ademais, deverá lidar com situações que necessitarão de flexibilidade e criatividade, reverberando em possíveis alterações no seu fazer. Daí a relevância dessa etapa no processo de formação docente.

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

Importa fazer a ressalva de que o estágio como componente curricular poderá não ser suficiente, devido a sua carga horária limitada, para que o futuro professor se sinta totalmente seguro para desempenhar o seu papel dentro de uma sala de aula, mas é uma oportunidade para que, nesse espaço, professores, alunos, comunidade escolar e universidade trabalhem “questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade

em que vivemos, a escola concreta, a realidade dos alunos de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras” (PIMENTA E LIMA, 2012, p.100).

Segundo essas autoras, é no espaço escolar que os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores permitem que estes se apropriem de instrumentais teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Nesse viés, acrescentam que

essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela. (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 102)

Levando-se em conta a importância do estágio de regência de classe, este deixa de ser considerado apenas um dos componentes, e mesmo um apêndice do currículo, e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação dos professores, podendo, inclusive, permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Tendo em vista a compreensão de parte de tal universo, foram buscados dados pertinentes ao exercício de práticas pedagógicas de estagiários de um curso de licenciatura em Letras para a constituição do *corpus* analítico da pesquisa alvo de descrição neste artigo.

4. A PESQUISA E SUA METODOLOGIA

A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa em tela é de natureza qualitativa, a qual é compreendida com “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2014, p. 37). Já o método adotado para o tratamento dos dados coletados foi a Análise de Conteúdo, definida por Bardin (2011, p.44) como

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

Inicialmente, a análise dos dados da pesquisa mais ampla, cujo recorte embasa este artigo, recaiu sobre a grade curricular de dois cursos de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português e suas respectivas literaturas, tendo como objetivo específico verificar a existência ou inexistência de disciplinas que dizem respeito ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação em contexto educacional. Ademais, foram analisadas, a partir da aplicação de questionários, em uma etapa piloto, as perspectivas de licenciandos cursando o último semestre da Licenciatura, no ano de 2015. Esses, por seu turno, oriundos de uma universidade pública e uma privada, ambas localizadas na Metade Sul do Rio Grande do Sul. Neste sentido, a ideia foi contemplar o objetivo de investigar as percepções dos participantes acerca de sua formação para a docência e em que medida foi propiciada a sua preparação para o uso das TIC como recursos mediadores do ensino e da aprendizagem de Português em sala de aula.

Ao verificar que as universidades participantes da pilotagem aproximavam-se quanto ao trabalho realizado com as TIC, levando-se em consideração o que fora exposto pelos sujeitos informantes e o que continha nos Projetos Pedagógicos (PP) e na grade curricular dos cursos, a partir dessa etapa do estudo, optamos por prosseguir a coleta de dados e as análises junto aos licenciandos da universidade pública, em virtude da demonstração de maior disponibilidade de contato, além da constatação de um número superior de formandos.

Ao prosseguir a investigação, a análise dos relatórios de *estágio de regência de classe* em Português também se tornou foco e instrumento de coleta de dados destas pesquisadoras, pois, através da observação do registro, pudemos ter uma ideia mais real do evento ocorrido, já que este não seria observado diretamente, além de oportunizar a verificação da metodologia, dos procedimentos e recursos utilizados pelos graduandos, complementando, deste modo, as informações obtidas por outras fontes (PPCs, questionários) e fornecendo base para a triangulação dos dados.

Importa ressaltar que, para aprofundar as questões levantadas nos questionários, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, durante as quais foram dadas oportunidades para que as licenciandas² falassem sobre a sua formação, sua experiência em sala de aula e, principalmente, sobre sua atuação durante a prática de estágio de regência de classe em Língua

² A partir deste ponto, passamos a usar o gênero feminino, haja vista o fato de os sujeitos participantes da etapa de entrevistas, em número de oito, serem do sexo feminino.

Portuguesa, abordando, ainda, a inserção ou não das TDIC em seus planejamentos e nas atividades efetivamente desenvolvidas. Neste caso, as entrevistas, realizadas no mês de abril de 2016, gravadas em áudio e degravadas, tornaram-se um instrumento importante para compor a pesquisa, por permitirem a interação entre as pesquisadoras e as informantes, na busca por descrições mais detalhadas sobre as questões pesquisadas, para que, dessa forma, o estudo fosse aprofundado e enriquecido. Eis, pois, a razão pela qual elegemos, para discussão neste texto, a análise dos dados emergentes exclusivamente das entrevistas. Por seu turno, a ordem de apresentação leva em conta as categorias analíticas, que foram estabelecidas em consonância com os objetivos da investigação.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COM FOCO NAS ENTREVISTAS

5.1. CATEGORIA I – EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS VIVENCIADAS NO ERC

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

Nessa senda, Pimenta e Lima (2012, p.63) destacam que “o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade.” Por certo, o objetivo dessa prática é a aproximação do licenciando à realidade escolar, para que possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá e compartilhando informações e experiências.

5.2. CATEGORIA II – PERSPECTIVAS QUANTO ÀS DIFICULDADES ENCONTRADAS DURANTE O PERÍODO DE ERC

Por se tratar de um momento de aplicação prática, com implicações avaliativas, é compreensível que, no *estágio de regência de classe*, em que o estudante se coloca na posição de professor em exercício, a insegurança se manifeste como um sentimento comum entre os

licenciandos, pois estes começam a lidar com as demandas e dificuldades reais que uma sala de aula impõe. A propósito, Pimenta e Lima (2004, p. 45) ressaltam que, com base nas dificuldades enfrentadas, os alunos estagiários acabam por refletir sobre o seu fazer, o que também implica repensar outros caminhos de abordagem dos conteúdos, adaptando-os de acordo com o contexto em que estão inseridos, em um processo de ação-reflexão, diálogo e intervenção.

Em princípio, diferentemente do esperado, a maioria das licenciandas entrevistadas destacou, nos seus relatos, não ter encontrado muitas dificuldades ao serem inseridas no contexto de sala de aula, por já terem tido a oportunidade de conhecer a organização escolar e os alunos com os quais iriam trabalhar, quando da realização do *estágio de observação*, como fora mencionado anteriormente.

Não obstante, algumas informantes relataram ter enfrentado determinadas dificuldades, que precisaram ser ponderadas durante conversas com suas respectivas orientadoras e em discussões com as demais colegas de estágio. Um exemplo disso diz respeito à Licencianda 2, a qual destaca a dificuldade em trabalhar com os alunos de uma forma diferente da abordagem da professora titular da turma, conforme é possível observar a seguir.

Dificuldade, dificuldade, não! Na verdade, tem assim, o que foi um pouco difícil foi quebrar a rotina deles, porque eles tavam acostumados com exercícios sabe, de receber material e fazer por conta própria, “ah, vocês têm tanto tempo para fazer isso aí e depois eu vou corrigir!” Mas as aulas não eram assim no estágio; eles tinham que falar, aí eles adoraram isso porque eles tinham voz, eles sempre diziam: “ah, que legal a gente vai discutir, não sei o quê” – “vocês vão responder as perguntas sabe, vocês tem tempo pra pensar e depois a gente vai conversar”, “a gente vai conversar professora?” – é, a gente vai conversar (risos). (L2)

A modificação na forma do direcionamento das suas aulas, a partir de diálogos e discussões, trouxe um estranhamento inicial aos alunos, que estavam acostumados a receber os exercícios, realizá-los por escrito e, logo após, corrigi-los no quadro, sem abertura para questionamentos ou tomada de posicionamentos diversificados.

Em relação à abordagem mais dialógica de ensino, a turma questionava, seguidamente, a estagiária quanto à validade da atividade que estava sendo realizada e sobre como iriam ficar somente “conversando”, sem cópias de regras gramaticais, por exemplo, em sala de aula. Atitudes de tal natureza representam fortes indícios de que os alunos ainda estavam

direcionados a uma abordagem mais tradicional de ensino de Português. Já as licenciandas L6 e L7 encontraram dificuldades devido às frequentes faltas dos alunos. Na visão das estagiárias em questão, esse fato era corrente em virtude de se tratarem de contextos de EJA, em que os estudantes já estavam inseridos no mundo do trabalho. Logo, em meio a demandas profissionais e familiares, muitos acabavam não comparecendo às aulas e, com isso, a cada novo encontro, era necessário retomar o que havia sido trabalhado no anterior para que todos pudessem acompanhar o desenvolvimento das atividades, o que tornava o processo mais lento e, para alguns, repetitivo.

5.3. CATEGORIA III – PERSPECTIVAS QUANTO AO USO DAS TDIC NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

Ao ser abordada a questão tecnológica no ambiente de sala de aula, todas as informantes concordaram que a integração de tecnologias digitais às práticas pedagógicas se torna positiva à medida que o professor traz para a escola a realidade que está sendo vivenciada pelos alunos em seu dia a dia. Essa percepção reflete a compreensão de que a sociedade se tornou informatizada e que a escola não pode ficar à parte, mas deve lançar mão de tais recursos para trabalhar atividades voltadas ao ensino e à aprendizagem.

Nesse sentido, a inserção das TDIC no ambiente educacional pode proporcionar aos estudantes múltiplas possibilidades de interação, para além daquelas que conhecem como forma de entretenimento, fomentando, por conseguinte, o compartilhamento de conteúdos de pertinência e a construção de novos conhecimentos e saberes.

Ao questionar as licenciandas sobre a inserção das TDIC no período de estágio, a intenção era obter informações referentes a como essas percebiam as possibilidades de seu uso e se teriam conseguido integrá-las à prática de sala de aula, em consonância com os objetivos traçados, pois “ela (a tecnologia)³ somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem, que, no caso, serão de aprendizagem” (PIMENTA, 1999, p.144). O dizer da Licencianda 7, a seguir, denota razoável lucidez quanto a isso.

³ Parêntese nosso.

Acho que uma aula bem planejada, né, com objetivos claros, porque de repente tu: “ah pessoal, tragam o celular, baixem o aplicativo tal”; e aí tu planeja cinco minutos de aula dentro dos 50 minutos, né, o que eles vão fazer? A primeira coisa ir pro Face, ir pro Instagram; então, eu acho que a seu favor tu ter aquilo bem claro, pra quê que tu tá utilizando aquilo ali? Não é usar por usar [...], mas é a continuidade e o objetivo, né? (L7)

Por seu turno, a Licencianda 1 destaca que, hoje em dia, todos os alunos têm acesso às redes sociais e que, nesses espaços, eles estão interagindo, compartilhando e publicando, mas nem sempre eles têm plena convicção sobre o significado de suas postagens, ressalta a estagiária, acrescentado que percebeu isso ao trabalhar com a interpretação textual em sala de aula. Já L2 reforça a importância do uso das TDIC, pois, para ela, algumas práticas, tais como copiar do quadro, tornaram-se obsoletas e desinteressantes, uma vez que os alunos têm a sua disposição acesso a muitas informações, em frações de segundos, a partir do uso de seus celulares, conseguindo, inclusive, “fabricar conteúdos, estudar e aprender” (L2, em entrevista).

Nesse viés, L6 menciona a utilização de vídeos curtos como um dos recursos que poderiam ser explorados, sendo complementada por L7, que aborda as TDIC como elementos motivacionais para as aulas, já que estariam presentes na vida do aluno, não devendo ser excluídas do contexto educacional.

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

Nessa mesma linha, L4 destaca ser importante a inserção tecnológica, mas que, antes disso, deveria ocorrer uma reformulação nas escolas, por constatar não haver recursos disponíveis nem tampouco capacitação docente para seu uso, acrescentando que não adianta ter as ferramentas se o professor não as sabe utilizar. Por fim, L8 relata ter consciência da necessidade da inserção das DTIC na educação. Para tanto, afirma que é urgente a atualização do professor para que este saiba como lidar com os recursos tecnológicos, em suas aulas, de forma produtiva.

Sobre a atualização docente, Pimenta (1999) complementa que é de suma importância que o professor saiba o que exatamente deseja ensinar e, para isso, recorra, além dos livros, ao mundo digital, que produz informações instantâneas aos acontecimentos e que deixa os alunos em constante conexão com os fatos que estão acontecendo no mundo. Logo, essa informação (a partir das tecnologias) deverá ser processada pelo professor, que ensinará como deverá ser feita a leitura crítica dos fatos e sua aplicação social.

5.4. CATEGORIA IV – MOTIVAÇÕES PARA A INSERÇÃO DAS TDIC NO PLANEJAMENTO DAS AULAS

Quando questionadas sobre o preparo supostamente oportunizado pelo curso de Licenciatura em Letras (Habilitação em Português e Literatura), para o uso das TDIC, as licenciandas foram unânimes ao dizerem não existir uma disciplina específica, no curso, em que os alunos são preparados para essa integração tecnológica em sala de aula.

De acordo com Behrens (2012, p.72), “espera-se que os docentes universitários possam contemplar dois polos em suas práticas pedagógicas: formar para a cidadania como sujeito histórico e transformador da sociedade, e contribuir para a produção do conhecimento compatível com o desenvolvimento tecnológico contemporâneo.” Ora, isso implica o raciocínio de que a universidade já deveria estar adaptada para trabalhar com situações de aprendizagens tendo em vista uma formação consonante com as exigências do mundo contemporâneo.

No contexto pesquisado, para ilustrar, L1 explica que os professores universitários até utilizam o *datashow* como um dos principais recursos para apresentar os conteúdos, mas que essa utilização se restringe a leituras, mesmo que o discurso seja o de que é necessário “sair do tradicional” e conferir espaço à inovação.

O professor, ele chega em sala de aula com a tecnologia dele, porque na universidade a gente tem lá o datashow, para apresentar os slides dele, mas, ele não dá uma aula direcionada à tecnologia, não. Eles sempre nos dizem, aí eles vêm com aquela cartilha que tu tem que sair do tradicional, que tu tem que inovar, mas tu sempre cai na sala de aula com o mesmo... É lá embaixo assim, em um patamar bem tradicional mesmo. (L1)

Já a Licencianda 2 explica que, por ter ingressado em um curso de programação visual, mesmo não o tendo concluído, buscou utilizar os ensinamentos obtidos, primeiramente lá, para as tarefas da licenciatura. Desta forma, por ter mais conhecimento sobre as TDIC, ao apresentar trabalhos na universidade, utilizava-se desses recursos para enriquecer as suas abordagens, além de ainda conseguir auxiliar alguns colegas que não sabiam como fazê-lo. Por meio de seu discurso, observa-se que, na licenciatura, a estudante em questão não teve oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos, pois, segundo ela, as tecnologias digitais não foram efetivamente trabalhadas nas disciplinas que compunham a grade curricular.

Por outro lado, L3, L5, L7 e L8 salientaram que aprenderam a lidar com os recursos tecnológicos a partir de suas próprias iniciativas, em seu dia a dia, e que, conforme a necessidade, inclusive enquanto estudantes em semestres anteriores ao estágio, buscaram mais qualificação, propondo-se a conhecer novas ferramentas para aplicar em sala de aula.

Vale acrescentar que L6 menciona a disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa (optativa para quem optou pela habilitação em Português e Literatura), destacando que esta lhe deu a oportunidade de conhecer e aprender a lidar com ferramentas de áudio, com a utilização da plataforma *Moodle*, bem como a produzir *blogs* e páginas na internet, por exemplo. Porém, isso não ocorreu em relação à disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Português, durante a qual houve apenas discussões acerca da importância da adaptação dos conteúdos de acordo com o público-alvo, no caso, alunos que estariam supostamente imersos no universo digital. Similar colocação foi feita pela Licencianda 5.

Na verdade, eu não sabia nada disso (sobre o ensino mediado por TDIC) antes de entrar; isso foi pouco trabalhado na graduação; eu diria que isso foi mais provocativo por parte do meu orientador, o orientador de iniciação científica, a partir do momento que eu tive Linguística Aplicada da Língua Inglesa, que é bem diferente da Linguística Aplicada de Língua Portuguesa. Por sinal, a gente viu (na LA de Inglês) toda essa questão da existência das tecnologias e como elas podem ser usadas; a gente discutia muito isso na Linguística Aplicada, e depois que eu entrei no grupo de pesquisa, isso abriu uma grande janela, sabe; tinha tudo a ver, então, toda a pesquisa que eu fiz até então tinha a ver com isso, mas não foi porque havia uma disciplina que trabalhasse isso, enfim. (L5)

A Licencianda 4, ao comentar sobre a questão em foco, faz uma crítica à forma como as tecnologias eram abordadas na graduação, salientando que, ao mesmo tempo em que os professores permitiam e, muitas vezes, incentivavam a utilização de dispositivos tecnológicos, era perceptível a sua não familiaridade com esses. Isso ficava implícito, por exemplo, em atitudes como a exigência de que os trabalhos fossem impressos, e não enviados online, e que os resumos solicitados fossem escritos à mão. Tal posicionamento, segundo a licencianda, era corrente, especialmente por parte dos professores mais velhos, que demonstravam atrelar as TDIC ao lazer, muito mais do que ao estudo ou à aprendizagem.

Levando em consideração esses e outros relatos de similar teor, pertinente se faz a colocação de Lira (2016, p.60) quanto à necessidade de preparar os professores para o domínio técnico “a partir de uma mudança de mentalidade, para que se possa ter uma educação de qualidade na sociedade da informação.”

5.5. CATEGORIA V – PERSPECTIVAS DAS LICENCIANDAS QUANTO A SUA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA DURANTE O PERÍODO DE ERC

Das oito estagiárias participantes da entrevista, somente duas utilizaram algum recurso tecnológico digital em suas práticas de estágio de regência de classe. Paradoxalmente, as demais, as quais tinham destacado anteriormente a relevância da integração das TDIC ao processo de ensino e aprendizagem, ao serem questionadas sobre a questão, justificaram que o motivo de não as terem usado durante o período de estágio foi o fato de as escolas não disponibilizarem de infraestrutura adequada para tal.

A problemática apontada pelas estagiárias encontra respaldo nas considerações de Lira (2016, p. 20) de que “a escola, como parte integrante dessa sociedade, com a preocupação em formar cidadãos críticos, reflexivos e responsáveis pelo seu aprendizado, tem de se adaptar a esse novo ambiente, criando mecanismos didático-pedagógicos que favoreçam o aprendizado de forma dinâmica e contínua”. Ainda segundo o mesmo autor, essas mudanças sociais refletem na educação, pois modificam a concepção de professor, de estudante, de escola, assim como de ambientes universitários e acadêmicos em geral.

Para além dos impeditivos mencionados, em razão da infraestrutura escolar não muito amigável à integração das TDIC na mediação do processo de ensino e aprendizagem, a Licencianda 5 acrescenta uma observação, no seu entender, deveras negativa, quanto à atitude da professora titular da classe em que realizou o estágio, frente ao uso do celular em aula. Isso pode ser verificado a seguir.

Sim, eu não tinha necessariamente planejado, mas como eu já estava trabalhando com isso; eu tinha a intenção, mas eu vi que não daria certo. Nas minhas impressões, eu observei que não ia dar certo; inclusive a professora regente não deixa eles usarem o celular em sala de aula, é proibidaço. Assim, aí o dia que eu pedi para eles procurarem uma palavra num texto que eles não tinham entendido, no celular, bah, eles surtaram: “mas a gente não pode usar o celular”. Eu digo: “podem, se for para algo bom, vocês podem, sim!” Porque o gurizinho tava mexendo escondido, né? Aí eu disse: “ah, fulaninho, já que estás mexendo no celular, vamos aproveitar para algo útil. Pesquisa aí para nós o que significa tal palavra”; e ele pesquisou. (L5)

Na mesma linha, a falta de incentivo e de recursos também foi destacada por L3, sendo novamente uma justificativa para a não utilização das TDIC no período do estágio. Apesar disso, a mesma estagiária aponta para o uso de tais tecnologias no planejamento de suas aulas, o que a auxiliou na busca de materiais, tais como textos e exercícios.

Já L8 comenta que nem pensou na possibilidade de inserir as TDIC durante as suas aulas. A falta de incentivo e de experiência é apontada por ela como justificativa para a sua não utilização, explicando que, na universidade, não teve preparo para tal prática, pois o ensino de língua portuguesa sempre foi voltado para o tradicional, para o estudo da gramática. Isso, então, a teria levado a repetir essa prática durante o seu estágio, inclusive incentivada pela sua orientadora, que baseava as suas pesquisas levando em consideração o ensino da gramática normativa.

Segundo a mesma licencianda, os professores da universidade dizem reconhecer a importância de uma mudança de postura e de metodologias consonantes com as demandas do século XXI. Acrescenta que não eram raras as discussões propostas no curso que acabavam por ressaltar a relevância de práticas pedagógicas inovadoras. Porém, faz a ressalva de que isso não chegava a extrapolar o plano discursivo.

Diferentemente das licenciandas anteriores, L1 e L6 inseriram, pelo menos, um dos recursos tecnológicos disponíveis. A primeira retirou das redes sociais alguns textos para trabalhar com os alunos em sala de aula, tais como charges e postagens, além de um vídeo relacionado ao conteúdo que estava sendo abordado. Já a segunda licencianda em questão (L6) relatou ter trabalhado com uma música, justificando não ter explorado outros recursos por falta de tempo. A mesma ainda mencionou que, devido ao grande número de faltas dos alunos, criou um grupo na mídia social *Facebook* para que, ao término de cada aula, pudesse postar o que foi trabalhado naquele dia. Essa iniciativa ocorreu no intuito de possibilitar que todos os alunos tivessem acesso aos materiais e que, nos encontros subsequentes, soubessem sobre o que foi desenvolvido em sala de aula, motivando-os a acompanhar o restante da turma. Porém, a sua proposta não foi produtiva pelo fato de os alunos não acessarem os materiais, tornando-se uma experiência frustrada.

De acordo com Lira (2016, p. 63), “os alunos, neste início de século, já dominam as ferramentas da web e navegam nas várias redes sociais e sites de busca, com desenvoltura”, daí

a importância de se formarem grupos virtuais, a fim de se criar uma conexão acadêmica para compartilhamentos de informações, novas descobertas científicas, retirada de dúvidas, enfim, tudo aquilo que possa facilitar uma aprendizagem mais significativa e sua aplicação social. Nesse caso, em que pese o fato de a experiência de L6 ter sido frustrada, foi importante para refletir sobre como incentivar os alunos a começarem a aproveitar esses recursos para o seu benefício, podendo favorecer, de forma dinâmica e contínua, a sua aprendizagem.

5.6. CATEGORIA VI – PERSPECTIVAS QUANTO À NECESSIDADE DE INSERÇÃO DAS TDIC DURANTE A REALIZAÇÃO DO ERC

Muito embora a maioria das licenciandas não tenha inserido as TDIC em seus planejamentos, a mediação tecnológica pode, provavelmente, tornar-se necessária ao longo do exercício da docência, em que a experiência e o conhecimento do contexto possibilitarão a construção e adaptação de planos e percursos à realidade e às necessidades de seu público-alvo. Para alguns professores, entretanto, a infraestrutura inadequada e a falta de recursos disponíveis no ambiente escolar poderão obstar a realização de seus intentos nesse sentido.

A falta de recursos também foi mencionada por L2, a qual, ao trabalhar com gêneros textuais, durante o *estágio de regência de classe*, gostaria de ter incrementado as suas aulas com o uso das TDIC, tendo em vista reconhecer que o ensino poderia ter se tornado mais produtivo e significativo. Essa necessidade de integração surgiu no momento em que a estagiária, ao solicitar uma produção textual por escrito, foi questionada por uma aluna sobre o seu conhecimento e domínio do aplicativo *Whattpad*, que é uma comunidade que contém ferramentas de escrita de textos online, mostrando que, naquele espaço, esta e alguns de seus colegas produziam, liam e interagiam realizando comentários sobre os textos, o que em sala acabava não ocorrendo com tanta frequência e facilidade. Observemos o relato a seguir.

Aí eu senti falta porque os alunos, eu dei gêneros textuais, aí eu dei uma produção e uma aluna minha me questionou se eu conhecia o Whattpad, que é um app para produção textual, tipo eles pediram, eu sinto falta porque é bem mais fácil o meu trabalho; e um aluno me pediu, fui lá me cadastrei no Whattpad em casa. Assim, olhei as produções deles; seria ótimo ser introduzido dentro da sala de aula, e os alunos mesmos pedem por isso, porque no mundo que eles vivem agora, no caso, é muito chato a sala de aula, copiar do quadro, sendo que tu podes acessar do teu celular ali mesmo, dentro da sala de aula, e fabricar conteúdo e estudar e aprender. (L2)

Neste exemplo específico, ficou ratificado o fato de os alunos estarem não apenas familiarizados como envolvidos com experiências informatizadas, apresentando certa autonomia frente a situações que poderiam ser exploradas na escola.

Apesar de L5 não ter utilizado tecnologias digitais nas práticas de estágio, essa comenta que, no momento de solicitar uma produção textual por escrito aos seus então alunos, percebeu que alguns se destacavam por possuir um vocabulário diferente dos demais e uma estrutura gramatical bem organizada. Após conversar sobre as suas produções, a licencianda descobriu que eles buscavam na internet, mais especificamente nas *fanfictions* (que são releituras de obras de ficção realizadas por jovens e adultos em sites e blogs, sem caráter comercial ou lucrativo), um incentivo para realizarem as suas leituras e escritas.

Teve algo que me chamou muita atenção, que foi o que eles produziram. Eu pedi para eles fazerem produção textual e duas alunas tinham um texto assim muito diferente do resto dos alunos, um vocabulário diferente, uma estrutura gramatical bem formada, assim: início, meio e fim, tudo boladinho. Eu li aquele texto e pelo vocabulário eu me dei conta, sabe, essa criança lê fanfiction, são aquelas (não sei se tu conheces)... Essa menina lê fanfiction, e quando eu entreguei o texto pra ela eu perguntei pra ela: “tu lê fanfiction?” – “Sim!”, – “como é que tu sabes professora?” (com entonação de surpresa). Estava na cara porque onde ela lê fanfiction? No computador! Então, quer dizer que eles tinham contato com tecnologia, a gente só precisa aprender a como trazer isso pra sala de aula. (L5)

Os exemplos supracitados vêm ao encontro do que Moran (2012, p. 53) coloca sobre a utilização das tecnologias, ao comentar que “a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta se o professor cria um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos.” Por suposto, a recorrência às *fanfictions* serviu de motivação para o exercício e o aperfeiçoamento da leitura e da escrita das alunas mencionadas por L5.

Por fim, a Licencianda 8 revela ter desprezado a possibilidade de trabalhar com as TDIC no ERC, por estar mais familiarizada com o ensino tradicional da língua, além de considerar a sua inexperiência. Ora, a natureza desta escrita não tem, em absoluto, intenções generalistas, mesmo porque se trata de um estudo de caso. Todavia, tais colocações incitam, minimamente, reflexões acerca da resistência à inovação pedagógica, suas causas prováveis e suas implicações.

Compreendemos ser essa uma problemática multifatorial que, por certo, impõe a busca urgente de soluções a partir de estudos de maior abrangência e alcance.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui descrita reitera a ideia de que ainda temos muito a discutir acerca do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em contextos educacionais, principalmente no que se refere à capacitação para a integração tecnológica no processo de ensino e aprendizagem.

Pontualmente, do ponto de vista das participantes da investigação em tela, então concluintes de um curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português, a utilização das TDIC como recursos auxiliares das práticas pedagógicas tem sua pertinência, sobretudo considerando as demandas dos estudantes do século XXI, supostamente conectados com o universo digital, nas mais diversas atividades que compõem o seu cotidiano. Contudo, apesar dos discursos nessa direção, observamos que a integração de recursos digitais em suas práticas de *estágio de regência de classe* foi ínfima, para não dizer inexistente.

Visivelmente relacionado com a problemática discutida, o déficit formativo foi destacado reiteradas vezes. Neste viés, as licenciandas foram unânimes ao apontarem para a não existência de uma disciplina específica, na licenciatura, em que os graduandos são preparados para a integração das TDIC ao fazer pedagógico, o que teria contribuído sobremaneira para que essa prática tivesse sido contemplada no período de estágio de regência de classe. Parece, então, razoável inferir que a formação propiciada pelo curso alvo é falha no que tange ao preparo para o ensino de língua portuguesa mediado ou incrementado pelas tecnologias digitais, pelo menos na percepção das futuras professoras entrevistadas. Como agravante, foi denunciada a precária infraestrutura das escolas nas quais realizaram seus estágios, fato não raro no contexto educacional brasileiro, que acaba por dificultar iniciativas inovadoras.

Para concluir, sublinhamos a importância de o fazer pedagógico ser pensado e ressignificado pelas coletividades acadêmicas e escolares, sendo os cursos de licenciatura um dos espaços privilegiados para tal. Tais cursos, por seu turno, devem ser discutidos e atualizados, no sentido de atenderem às demandas emergentes de nossos tempos, o que pressupõe, entre

outros aspectos não menos importantes, promover uma formação aberta para possibilidades inovadoras de produção de conhecimentos, saberes e aprendizagens.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 3 jul. de 2015.

CUNHA, A. P. A.; MARCHAND, J. M. S. Tecnologias de Informação e Comunicação e suas Implicações na Constituição Identitária e na Prática Pedagógica de Professores de Língua Portuguesa. **REVELLI**, v.10 n.3. Setembro/2018. p. 36 - 56.

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

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

MARINHO, S.P.; LOBATO, W. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós graduação em educação. In: **Colóquio de Pesquisa em Educação**, 6, 2008, Belo Horizonte, 2008, p. 1-9.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

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

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999 (p. 15-34).



PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

Ana Paula de Araujo CUNHA

Doutora e Mestre em Letras (Linguística Aplicada / Aquisição da Linguagem), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Também realizou cursos de aperfeiçoamento no International English Institute (Nashville-Tennessee) e no Institute for Training and Development (Amherst-Massachusetts), nos Estados Unidos. Neste último, participou como representante brasileira do Programa Study of the United States Institutes (Edição 2008), promovido pela Embaixada Americana e patrocinado pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos. Docente titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense/IFSul, tendo atuado no Ensino Médio e no ensino profissionalizante de nível básico, no PROEJA, bem como nos cursos superiores de Tecnologia em Gestão e Saneamento Ambiental e de Licenciatura em Computação. Na mesma instituição, exerceu funções de coordenação de cursos, além de ter integrado comissões institucionais.

Cleide Martinez da Silva MARTINS

Mestre em Educação e Tecnologias pelo Programa de Pós- Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, do Instituto Sul-rio-grandense - Campus Pelotas (IFSUL). Especialista em Linguística, pela Universidade Federal de Pelotas. Graduada no curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas, pela Universidade Federal do Pampa. Membro do grupo de pesquisa Linguagens Verbo/Visuais e Tecnologias. Professora de Língua Portuguesa no Colégio São José - Pelota

Recebido em 08/setembro/2020 - Aceito em 21/dezembro/2020