

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL DOUTORADO**

**ANA PATRÍCIA SÁ MARTINS**

**PROCESSOS DE (TRANS) FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES E A  
CONSTRUÇÃO DE *LETRAMENTOS DIDÁTICO- DIGITAIS***

**SÃO LEOPOLDO**

**2020**

**Ana Patrícia Sá Martins**

**Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de  
*letramentos didático- digitais***

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2020

M386p Martins, Ana Patrícia Sá.  
Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático- digitais / por Ana Patrícia Sá Martins. – 2020. 201 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2020.

“Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch”.

1. Formação inicial de professores. 2. Curso de Letras. 3. Língua materna. 4. Escrita reflexiva. 5. Letramentos didático-digitais.

I. Título.

CDU: 801:371.13

**ANA PATRÍCIA SÁ MARTINS**

**"PROCESSOS DE (TRANS) FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES E A  
CONSTRUÇÃO DE LETRAMENTOS DIDÁTICO- DIGITAIS"**

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor, pelo  
Programa de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

**APROVADA EM 26 DE FEVEREIRO DE 2020.**

**BANCA EXAMINADORA**

**PROF. DR. JÚLIO CÉSAR ROSA DE ARAÚJO - UFC  
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. ANGELA DEL CARMEN BUSTOS ROMERO DE KLEIMAN -  
UNICAMP  
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

*Anderson Carnin*

---

**PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNISINOS**

*Dorotea Frank Kersch*

---

**PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS**

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

(FREIRE, 1995, p. 58)

*Dedico este trabalho aos meus pais e aos meus  
irmãos, sem vocês nada seria possível.  
Agradeço a Deus pela família que tenho.*

## MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido saúde, física e emocional, durante o processo de doutoramento. Foram muitos os desafios, mas com as bênçãos e Sua misericórdia, EU VENCI!

Aos meus pais, Ana Maria e José João, pelo exemplo de garra e humildade na vida. Agradeço a vocês pelo alicerce da nossa família.

Aos meus irmãos, *Leth* e *Lega*, pelo companheirismo de sempre. Ainda que por vezes separados geograficamente, vocês sempre estão comigo.

Ao meu companheiro Igor, pelo apoio e cumplicidade ao longo desses nove anos. Mesmo nos momentos mais difíceis, você não largou minha mão. Obrigada por fazer parte da minha vida.

Aos meus alunos, de ontem e de hoje, que me ensinaram e ensinam a ensinar. Em especial, aos meus alunos da turma 2016.1, pela colaboração no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus orientandos e membros do grupo de pesquisa Multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa – MELP. Muito obrigada pelo apoio e compreensão das minhas ausências. Agradeço, principalmente, à Ana Cleides, pelo compromisso e engajamento ao longo de três anos de pesquisa na Iniciação Científica. Você *copilotou* este trabalho comigo.

A todos os professores que tive ao longo da minha vida escolar e acadêmica. Vocês me inspiraram a ser uma professora pesquisadora.

À Universidade Estadual do Maranhão, pela oportunidade de cursar o Doutorado.

Aos colegas professores da UEMA, campus Balsas, pelo apoio necessário nas ausências ocasionadas durante o Doutorado.

Aos colegas professores da UEMA da turma 2016.1 do Doutorado em Linguística Aplicada: Cláudia, Marta, Soraya, Valbert, Melquíades, Ilza e Elizabeth. Obrigada pelas oportunidades em dividirmos as angústias e as alegrias desse processo grandioso, mas difícil, que é o doutoramento.

Aos colegas da Casa Cardoner, em São Leopoldo. Em especial, à Erica, Cláudia, Suely, Edward, Malu e Dantas, pela convivência e compartilhamento de suas histórias de vida. Trago em mim um pedacinho de cada um de vocês.

Aos meus familiares e amigos que cobraram a minha ausência, mas sempre me apoiaram a realizar e concluir este sonho.

À professora Dra. Dorotea Frank Kersch, minha orientadora, por tudo que me ensinou de maneira tão generosa durante esses quatro anos de convivência, ensinamentos estes que vão muito

além das discussões sobre as pesquisas e estudos acadêmicos. Serei eternamente grata por ter pegado na minha mão quando mais precisei no Doutorado. Nunca esquecerei o que fez por mim. Obrigada por me ensinar, na prática e com exemplo!, o que é fazer pesquisa COM pessoas. Que o fim deste ciclo seja o início de novas parcerias.

À Professora Dra. Ângela Kleiman, pelas valiosas contribuições a todos que pesquisam sobre o letramento do professor. Foi uma imensa honra tê-la em minhas bancas de avaliação.

Ao professor Anderson Carnin, pelas sugestões enriquecedoras na leitura atenta do meu trabalho na banca de qualificação. Suas observações tiveram grande relevância para conclusão desta tese. Obrigada por compor novamente minha banca de avaliação e contribuir com esta professora pesquisadora.

Ao professor Júlio Araújo, por aceitar participar da minha banca de avaliação e poder contribuir na formação desta professora pesquisadora.

Às professoras Carla Coscarelli e Delaine Cafieiro, da Universidade Federal de Minas Gerais. Obrigada pelo acolhimento no período que estive com vocês durante o doutorado-sanduíche. Embora o tempo tenha sido curto, foram valiosas as leituras nas participações das aulas e do projeto Redigir.

Aos meus professores no PPGLA, em especial à professora Ana Maria Zilles, que muito me ajudou durante minha construção enquanto pesquisadora.

À professora Dra. Cátia Fronza, coordenadora do Programa de Pós Graduação de Linguística Aplicada da UNISINOS, pelo apoio e incentivo dado às pesquisas realizadas no PPG.

Ao grupo de pesquisa FORMLI, pelas enriquecedoras discussões e reflexões às sextas-feiras. Obrigada pelo acolhimento e compartilhamento de histórias de vida do ser professor. Obrigada pelas parcerias nos eventos acadêmicos.

## RESUMO

Desconsiderar a influência que as tecnologias digitais vêm ocasionando nas práticas sociais de leitura e escrita é também desconsiderar a possibilidade de serem pensadas como vetor essencial na promoção do saber e do letramento crítico. Nesse sentido, tendo em vista que os discursos na esfera acadêmica são portadores de valor e a escrita reflexiva é espaço de manifestação de práticas discursivas, objetivamos compartilhar uma experiência pedagógica desenvolvida com alunos do curso de Letras de uma universidade pública estadual na cidade de Balsas – MA. Nosso trabalho visa a analisar processos de (trans)formação de futuros professores de língua materna no curso de Letras para práticas de *letramentos didático-digitais*, a partir dos mecanismos de responsabilidade enunciativa na escrita reflexiva sobre e para o local de trabalho docente. A partir de uma pesquisa-ação, de abordagem intervencionista, investigamos a escrita situada no e para o local de trabalho em três gêneros textuais: relatos autobiográficos, projetos didático-digitais e resenhas críticas. Situados no campo interdisciplinar da Linguística Aplicada e alicerçados na concepção dialógica da linguagem, na perspectiva da responsabilização enunciativa (BRONCKART, 1999, 2006), nos estudos de Letramentos (STREET, 2012; BARTON & HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 1995, 2014), e em pesquisas acerca do uso da escrita reflexiva no processo de (re)construção identitária do professor (REICHMANN; BURTON, 2009; REICHMANN, 2015), empreendemos um programa de multiletramentos didáticos (PROMULD) que oportunizasse o engajamento de futuros professores em projetos didáticos colaborativos desenvolvidos em contextos escolares reais. Nossas investigações revelaram que o letramento didático-digital do futuro professor pode ser desenvolvido a partir das representações de ser e agir docentes, orientado para os modos como esses sujeitos significam, projetam e operam a escrita reflexiva nas práticas de ensino e aprendizagem de língua materna para os multiletramentos didáticos. Argumentamos que estas práticas podem orientar os professores em formação inicial para a compreensão de que o trabalho do professor encontra-se em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um contexto sócio histórico situado que possibilita apreender traços de sua identidade profissional. Ademais, os resultados obtidos na pesquisa podem contribuir para que formadores de professores (re)pensem sua atuação na formação docente inicial e continuada e para o (re)planejamento de políticas públicas que têm em vista o professor.

**Palavras- chave:** Formação inicial. Curso de Letras. Língua materna. Escrita reflexiva. Letramentos didático-digitais.

## ABSTRACT

Disregarding the influence that digital technologies have been having on social practices of reading and writing is also disregarding the possibility of them (digital technologies) being thought of as an essential vector in the promotion of knowledge and critical literacy. In this sense, considering that the discourses in academic sphere carry value and the reflexive writing is a space of manifestation of discursive practices, we aim to share a pedagogical experience developed with students of the Language and Literature course of a state public university in the city of Balsas – MA (Maranhão – Brazil). This paper aims to analyze processes of (trans)formation of future mother language teachers in the course of Language and Literature for *didactical digital literacy* practices, from the mechanisms of enunciative accountability in reflective writing about and for the teaching workplace. From an action-research, interventionist approach, we investigated writing in and for the workplace in three textual genres: autobiographical reports, digital didactical projects and critical reviews. Situated in the interdisciplinary field of Applied Linguistics and grounded in the dialogical conception of language, from the perspective of enunciative accountability (BRONCKART, 1999, 2006), in the literacy studies (STREET, 2012; BARTON & HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 1995, 2014), and in research on the use of reflective writing in the process of teacher identity (re)construction (REICHMANN; BURTON, 2009; REICHMANN, 2015), we undertook a didactic multi-course program (PROMULD) that would enable future teachers to engage in collaborative didactic projects developed in real school contexts. The results revealed that future teacher's digital didactic literacy can be developed from the representations of teachers being and acting, oriented to ways in which these subjects signify, project and operate reflective writing in the teaching and learning practices of mother tongue to the didactic multiliteracy. We argue that these practices can guide teachers in initial training to understand that the teacher's work is in a multiple network of existing social relations in a situated socio-historical context which allows to grasp traces of their professional identity. In addition, the results may contribute to teacher trainers (re)think their performance in initial and continuing teacher education and to (re)planning of public policies aimed at the teacher.

**Key Words:** Inicial Training. Language and Literature Course. Mother language. Reflective Writing. Digital didactic literacies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Recursos Educacionais Digitais .....	31
Figura 2 - Recursos Digitais ao professor .....	32
Figura 3 – Representação das quatro fases do ciclo básico da investigação ação .....	91
Figura 4 – Triangulação da construção da pesquisa.....	94
Figura 5 – Esquema originário do PDG .....	101
Figura 6 – Etapas do PDG.....	102
Figura 7 – Modelo TPACK.....	104
Figura 8 – Modelo PROMULD .....	107
Figura 9 – Ciclo do PROMULD .....	108
Figura 10 – Esquema Programático da disciplina de PPP, após o PROMULD.....	109
Figura 11 – Triangulação do <i>corpus</i> da pesquisa para a geração de dados.....	112
Figura 12 – Categorias de análise de dados .....	114
Figura 13 – Vozes enunciativas .....	128
Figura 14 – Percorso cíclico para a construção do Letramento didático-digital.....	173
Figura 15 – Identidade Visual do Letramento didático-digital .....	174

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Letramentos Acadêmico-Profissionais da Autora (2016-2019).....	33
Quadro 2 - Teses com Foco de Investigação na Formação Inicial de Professor de Língua Portuguesa .....	44
Quadro 3 – Artigos selecionados na RELATEC (2002-2017) .....	195
Quadro 4 – Mundos Discursivos e seus Elementos Constitutivos .....	74
Quadro 5 – Planos de dimensão do Agir .....	76
Quadro 6 – Disciplinas de Prática no Curso de Letras do CESBA .....	95
Quadro 7 – Dados sobre Idade, Escolaridade e Sexo dos Futuros professores .....	97
Quadro 8 – Instrumentos de pesquisa para percepção MACRO do contexto Investigado .....	111
Quadro 9 – Perfil dos Colaboradores selecionados .....	118
Quadro 10 – Representações dos mundos físico e sociosubjetivo dos Relatos .....	123
Quadro 11 – Orientações para a Produção do Relato .....	124
Quadro 12 – Segmentos de tratamento temático do discurso misto interativo- teórico nos Relatos I .....	125
Quadro 13 – Segmentos de tratamento temático do discurso misto interativo-teórico nos Relatos II.....	127
Quadro 14 – Personagens recorrentes nos Relatos .....	129
Quadro 15 – Vozes sociais recorrentes nos Relatos .....	132
Quadro 16 – Vozes de Autor empírico recorrentes nos Relatos .....	134
Quadro 17 – Orientações para a Produção do PDD .....	141
Quadro 18 – Representações dos mundos físico e sociosubjetivo dos PDDs .....	142
Quadro 19 – Equipes e PDDs da disciplina de PPP .....	144
Quadro 20 – Objetivos dos PDDs.....	145
Quadro 21 – Segmentos de tratamento temático do tipo de discurso relato interativo nos PDDs .....	148
Quadro 22 – Segmentos de tratamento temático do discurso misto interativo- teórico nos PDDs .....	149
Quadro 23 – Personagens recorrentes nos PDDs .....	151
Quadro 24 – Vozes de autor empírico recorrentes nos PDDs .....	155
Quadro 25 – Orientações para a Produção da Resenha crítica .....	160
Quadro 26 – Representações dos mundos físico e sociosubjetivo das Resenhas .....	162
Quadro 27 – Segmentos de tratamento temático do discurso misto interativo-teórico <i>do Eixo I</i> nas Resenhas .....	164

Quadro 28 – Segmentos de tratamento temático do discurso relato interativo no Eixo II das Resenhas .....	166
Quadro 29 – Segmentos de tratamento temático do discurso relato interativo no Eixo II das Resenhas 2 .....	169

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Teses identificadas na BDTD (2000-2018) .....42

Tabela 2 - Levantamento de artigos publicados na RELATEC (2002-2017).....52

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Mapeamento de teses na BDTD (2000-2018).....	41
--	----

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPE/UEMA	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEMA
CESBA	Centro de Estudos Superiores de Balsas
CETIC.BR	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CIPLOM	Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
CONELP	Congresso Nacional de Ensino de Língua Portuguesa
DOAJ	Directory of Open Access Journals
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
<i>ERIHPlus</i>	European Reference Index for the Humanities
FLAEL	Fórum de Linguística Aplicada e Ensino e Aprendizagem de Línguas
<i>FORMLI</i>	Formação de professores, Multiletramentos e Identidades
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LATINDEX	Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
MATOPIBA	Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia
MEC	Ministério da Educação
MELP	Metodologias de ensino de Língua Portuguesa
NLG	New London Group
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDD	Projeto Didático-Digital
PDG	Projeto Didático de Gênero
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIDD	Processos de Identificação com a Docência Digital
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Ensino
PNLD	Programa Nacional de Livros Didáticos
POSLIN	Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos
PPGLA	Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada
PPP	Prática de Projetos Pedagógicos
PROCAD	Programa de Cooperação Acadêmica
PROMULD	Programa de Multiletramentos Didáticos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REDIB	Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
RELATEC	Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa
TDIC	Tecnologias digitais de informação e comunicação
TPACK	Technological Pedagogical Content Knowledge
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>1.1 Preâmbulo da Pesquisa</b> .....	<b>20</b>
<b>1.2 Contextualizando o Objeto</b> .....	<b>30</b>
1.2.1. Revisão de literatura .....	39
<b>2. ANCORANDO NOSSAS REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO SITUADO DOS (FUTUROS) PROFESSORES E SEUS DESENVOLVIMENTOS PROFISSIONAIS CONSTRUÍDOS DIALOGICAMENTE</b> .....	<b>55</b>
<b>2.1 Os (novos) Estudos do Letramento e as (novas) Formações para o (futuro) Professor</b> .....	<b>55</b>
<b>2.2. O Interacionismo Sociodiscursivo e as Reflexões sobre o Trabalho do (futuro) Professor</b> .....	<b>69</b>
<b>2.3. Interação Verbal e a Concepção Dialógica da Linguagem</b> .....	<b>81</b>
<b>3. PERCUSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>89</b>
<b>3.1 Caracterizando o Tipo de Pesquisa</b> .....	<b>90</b>
<b>3.2 Cenário da Pesquisa</b> .....	<b>95</b>
<b>3.3 A Disciplina de Prática de Projetos Pedagógicos: construindo um Projeto de Multiletramentos Didáticos (PROMULD)</b> .....	<b>98</b>
3.3.1 Projeto Didático de Gênero (PDG) .....	100
3.3.2 Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK) .....	103
3.3.3 Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD) .....	105
<b>3.4 Do Processo de Geração de Dados</b> .....	<b>110</b>
3.4.1 Categorias de Análise .....	113
3.4.2 Procedimentos para Análise dos Dados .....	115
3.4.2.1 <i>Contexto Sociointeracional de Produção</i> .....	115
3.4.2.2 <i>Características Globais dos Textos</i> .....	115
3.4.2.3 <i>Mecanismos Enunciativos e Modalizações</i> .....	116
<b>3.4.3 Seleção dos Colaboradores da Pesquisa</b> .....	<b>117</b>
<b>4. A RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA NA ESCRITA REFLEXIVA: PROCESSO DE (TRANS) FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES</b> .....	<b>120</b>
<b>4.1 O Relato inicial acerca dos artefatos digitais como instrumentos no ensino de Língua Portuguesa</b> .....	<b>121</b>
4.1.1 Condições de Produção dos Relatos autobiográficos .....	122
4.1.2 Análise dos níveis organizacional e mecanismos enunciativos.....	123
<b>4.2 A produção do Projeto Didático-Digital</b> .....	<b>138</b>
4.2.1 Condições de Produção dos Projetos Didático-Digitais .....	139
4.2.2 Análise do nível organizacional e dos mecanismos enunciativos .....	147
<b>4.3 A (auto) avaliação do Programa de Multiletramentos Didáticos: os feedbacks nas Resenhas críticas</b> .....	<b>157</b>
4.3.1 Condições de Produção das Resenhas .....	158
4.3.2 Análise do nível organizacional e dos mecanismos enunciativos .....	162
<b>4.4 A construção do Letramento didático-digital</b> .....	<b>171</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS</b> .....	<b>174</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>180</b>
<b>ANEXO – Autorização do Conselho de Ética e Pesquisa da UNISINOS</b> .....	<b>192</b>
<b>APÊNDICE A - Artigos selecionados na RELATEC (2002-2017)</b> .....	<b>193</b>
<b>APÊNDICE B - Orientações para Produção das Resenhas críticas</b> .....	<b>197</b>

## 1. INTRODUÇÃO

*Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da "palavramundo".*

Paulo Freire (1989)

A presente tese de doutoramento pretende discutir uma experiência vivida num lugar privilegiado para refletirmos acerca de eventos de letramento acadêmico- profissional: a formação inicial no curso de Letras licenciatura. A partir da ressignificação de uma disciplina curricular obrigatória, que trata da implantação e produção de projetos pedagógicos, propusemos um Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD), interpretado como prática letrada e de trabalho colaborativo, voltado para a aprendizagem situada, objetivando uma possibilidade de construção e desenvolvimento de letramentos didático-digitais.

Contudo, conforme nos esclarece a epígrafe que abre este capítulo introdutório, não foi num estalar de dedos que chegamos à perspectiva formadora acima. Nesse sentido, é que discorreremos nos tópicos a seguir a *re-leitura* do nosso percurso de pesquisa.

### 1.1. PREÂMBULO DA PESQUISA

O exercício da escrita é um grande desafio de autoria a ser enfrentado pelo pesquisador, pois no âmago de construir esta pesquisa, percebemos, como nos disse Freire, que fui *re-lendo* minha<sup>1</sup> história e compreendendo como ela foi *re-escrita*, de forma a relembrar as imagens e vozes que estavam em minha memória, organizando-as a fim de que pudessem revelar algo sobre o que já fiz e sua relação com o objeto agora investigado. Ao escrevê-la, acabei produzindo uma narrativa das minhas práticas pedagógicas e, também, da minha trajetória pessoal e acadêmica para justificar como chegamos à definição do objeto de pesquisa.

Ao descrever esta pesquisa-ação, falo em subjetividade e identidade, os quais são processos complexos, inseparáveis e sempre em construção, uma vez que vamos construindo-os ao longo de nossas trajetórias de vida, envolvendo experiências singulares inseridas nos

---

<sup>1</sup> O uso das primeiras pessoas verbais (eu e nós) é uma admissão, sim, que essa tese e minha relação de autoria com ela não foram isentas das tensões e experiências que a marcaram, visto que enquanto o 'eu' redige o texto, o 'nós' remete ao coletivo de tantas vozes que se fizeram e fazem presentes na minha (trans) formação e na (re) construção da minha identidade docente. Por isso, em alguns momentos, caro leitor, não estranhe a oscilação da escrita acadêmica, pois esta é intencional e traduz os momentos de reflexão e ação empreendidos.

contextos sociais e nas relações com os outros. Assim, descobrimos que o individual e o social estão imbricados em uma relação dialética, na qual, segundo González Rey (2005), o sujeito representa um ser gerador de sentidos em situação de confrontação e contradição com o social e com a sua própria constituição subjetiva, gerando, desse processo, novos sentidos que modificam as suas práticas, a si mesmo e a sociedade.

Nessa perspectiva, entendemos que minha relação com a educação venha desde a infância, quando na década de 50 do século passado, num povoado do interior do Maranhão, uma mulher já entendia a importância de uma compreensão crítica do *ato de ler* no processo da alfabetização. Essa mulher era minha avó materna que, ao se deparar com crianças privadas de sua dignidade humana básica e privadas da oportunidade em, ao menos, conhecer as letras e tudo que elas podem representar, construiu no seu quintal um singelo barraco com algumas mesas e cadeiras de madeira, e produziu os primeiros materiais didáticos (e por algum tempo os únicos): grafou nas folhas de papel as letras do alfabeto e as palavras que todos ali naquele povoado costumavam falar; contava e ouvia histórias do dia a dia das crianças e de suas famílias e ensinou as primeiras contas matemáticas, usando como exemplo situações que muitos vivenciavam junto com suas mães, quebradeiras de coco babaçu<sup>2</sup>, quando iam aos pequenos armazéns pesar, trocar e/ou vender as amêndoas do coco para terem o que comer e o que vestir.

Aquela moça aos seus vinte e poucos anos de idade, com a formação básica que tinha<sup>3</sup>, percebeu na *prática* o que nos ensina Freire: que as palavras com que organizava o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua *real* linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua *experiência existencial* e não da experiência do educador (FREIRE, 1989, p.13).

Anos mais tarde, vovó Honorina toma a decisão mais difícil de sua vida: a de mandar sua única filha, com apenas nove anos de idade, para a capital do estado, São Luís. Foi essa coragem e garra que motivou minha mãe, Ana Maria, a conseguir educar seus três filhos e, dentro do mesmo local de trabalho – a Universidade Estadual do Maranhão – deixar a função de auxiliar operacional e passar a ser Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria. Com seu amor pelas letras,

---

2 Mulheres, trabalhadoras rurais, que vivem em função do extrativismo do babaçu, uma das mais importantes palmeiras brasileiras. Da árvore do babaçu, as mulheres extraem o seu sustento. Transformam as palhas das folhas em cestos, a casca do coco em carvão e a castanha em azeite e sabão. Atualmente, algumas conseguiram organizar-se em cooperativas para produção e comercialização de seus produtos, como farinha, azeite, sabonete e outros derivados do babaçu.

3 Hoje, corresponderia ao que chamamos de magistério.

procurou desenvolver eventos de letramento através da Literatura, oportunizando momentos de humanização e criticidade por meio da leitura aos seus alunos do curso de Letras. Isso mesmo: minha mãe, professora Ana Maria, assim como eu, também vivencia a formação inicial de professores.

Assim, caro leitor, posso dizer-lhe que essas mulheres, com seus comportamentos engajados, também acabaram por influenciar e desencadear em mim o respeito e encantamento pela educação, enquanto principal meio para adquirirmos cidadania, criticidade e ética, no propósito de exercer alguma mudança na realidade social, econômica, política e educacional do nosso país.

Desse modo, após estudar quatorze anos na Educação Básica das escolas públicas de São Luís, prestei vestibular para licenciaturas de Letras e História, nas universidades Federal e Estadual do Maranhão, respectivamente, obtendo aprovação em ambas, e concretizando um sonho. Durante os quatro anos, cursados simultaneamente nas referidas universidades, tive a oportunidade de apresentar trabalhos, ainda incipientes, mas que foram cruciais para perceber a relação existente entre a teoria (o que aprendemos nos limites territoriais da universidade) e a prática. Mal sabia que essa reflexão ainda perpassaria toda minha trajetória acadêmica e profissional...

Entretanto, foi durante a regência do Estágio Supervisionado que compreendi, na prática, o quão importante e necessária é uma formação de futuros professores que promova o diálogo efetivo e crítico entre teoria e prática. Foi também no Estágio, ao longo do período de observação e depois de conhecer o currículo e o plano de ensino dos professores de Língua Portuguesa naquela instituição, que surgiu a inquietação e o desejo em analisar o porquê da marginalização da Literatura Maranhense no Ensino Médio.

Essa inquietação me motivou, no ano de 2009, a cursar o Mestrado em Educação. Ao investigar a marginalização curricular da Literatura Maranhense no Ensino Médio, buscava compreender a relação existente entre a formação docente acessível aos futuros professores nas universidades e a prática desempenhada pelos mesmos nas salas de aula. Dessa forma, pretendia identificar e analisar os fatores que influenciavam na elaboração dos currículos escolares, entendidos como práticas socioculturais, na escolha dos conteúdos a serem abordados pelos docentes no âmbito escolar, assim como, compreender a relação formação x prática docente nas escolas públicas estaduais de São Luís, no que concerne à Literatura Maranhense.

Como mestranda, uma das minhas grandes oportunidades de *re-ler* as licenciaturas se

deu com as discussões realizadas nas reuniões do projeto MELP (Metodologias de ensino de Língua Portuguesa). Este grupo era de caráter interinstitucional, envolvendo programas de Pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UFRN) que, financiado pelo Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD/CAPES), buscava discutir acerca das disciplinas de licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa.

Ao investigar o ensino de Literatura no Ensino Médio, dialogamos com professores da Educação Básica, os quais, muitas vezes, só tinham o livro didático como ‘teoria’. Por isso, antes mesmo de defender a dissertação, já tinha uma certeza: um dos principais polos para se discutir lacunas no ensino não estava só na Educação Básica, mas, sobretudo, na formação inicial dos professores, nos cursos de licenciatura. Era necessário *re-pensar* a formação universitária nas licenciaturas!

Essa constatação ratificou-se ao longo de quatro anos como professora da rede estadual de ensino, pois durante esse tempo fui supervisora de estagiários do curso de Letras e os observava em suas regências. No transcorrer das orientações de supervisão com os Estagiários, foi crescendo e aumentando meu interesse pela educação universitária. Além disso, quando percebi, estava pesquisando cada vez mais sobre a formação inicial e, conseqüentemente, os alunos do Ensino Médio tinham o melhor de mim e dos meus estagiários.

Paralela à minha experiência na Educação Básica, iniciei como professora substituta na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em 2010. Ainda nos primeiros anos como professora universitária no curso de Letras, nas disciplinas de Produção textual e de Prática de ensino, de algum modo, tentava pensar os programas curriculares de forma que esses futuros professores conseguissem fazer dialogar as discussões teóricas no curso com as reflexões sobre a realidade das salas de aula brasileiras.

Com o decorrer das nossas aulas, percebia que *Outros* influenciavam e eram influenciados no meu processo identitário como professora e uma temática se destacava nas minhas práticas sociais dentro e fora da escola e da universidade: a forte presença da tecnologia no cotidiano dos alunos e a forma pela qual a prática da leitura e da escrita deles (e minha!) dialogava com o ensino de língua portuguesa, especialmente, o uso dos ambientes, dos recursos digitais e da internet, uma vez que aqueles discentes e futuros professores demonstravam uma dupla necessidade: aprender com o auxílio da internet e das tecnologias digitais e apropriar-se criticamente das mesmas para usos mais significativos em suas práticas

sociais letradas, ou seja, eram urgentes perspectivas de formação que visassem ao letramento acadêmico, digital e didático.

Em 2015, fui aprovada no concurso para professora efetiva na UEMA. A partir de então, passei a lecionar somente na universidade, mas a preocupação em estreitar os laços universidade/escola permaneceu. Por isso, dediquei-me a vivenciar experiências de pesquisas sobre estratégias de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica, em projetos de extensão e de iniciação científica, sob minha coordenação, a partir dos estudos do letramento, problematizando a realidade de acesso e uso da internet, bem como das redes sociais e das tecnologias digitais no ensino.

Novos contextos, novos sujeitos e novos diálogos incitaram a continuar minha caminhada na pesquisa acerca da formação inicial nas licenciaturas, dado o hiato percebido entre a formação oferecida nas licenciaturas e as práticas sociais reais de leitura e escrita dos futuros professores de língua materna.

Diante dessas novas demandas, Pegrum et al (2016) afirmam que já começamos a vislumbrar a necessidade de competências para a participação em uma sociedade digital. Segundo os autores, instituições governamentais, empregatícias e acadêmicas têm preterido a promoção de habilidades próprias do século XXI, como “criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente” (PEGRUM et al 2016, p.17) para participação em uma sociedade digitalmente conectada.

Nessa complexa rede de habilidades requeridas, fazem-se necessários os letramentos digitais, conceituados como um conjunto de “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (PEGRUM et al 2016, p. 17).

Essa compreensão foi ocorrendo à medida que *re-lia* minha prática enquanto formadora e, principalmente, na discussão das pesquisas que orientava com meus alunos. Entendemos que as tecnologias presentes na cultura contemporânea (CASTELLS, 2005) precisam ser integradas à prática pedagógica dos professores formadores e dos futuros professores<sup>4</sup>, haja vista que esses artefatos<sup>5</sup> digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano

---

4 O uso do termo “futuros professores” justifica-se pelas nossas premissas teóricas (KLEIMAN, 2001; MACHADO, 2004; KERSCH & CARNIN, 2016, 2017; REICHMANN, 2015) as quais entendem que, pelo seu uso, demonstramos que nossos colaboradores da pesquisa ocupam um *entre-espaço social e discursivo*, um *entre-lugar* peculiar, no qual são relevantes seus papéis enquanto *alunos*, no ambiente universitário e também *professores*, quando desenvolviam seus projetos didáticos digitais nas escolas da rede básica.

5 O conceito de artefato é adotado nesse trabalho, a partir de Machado e Bronckart (2009), referindo-se a tudo aquilo que se destina a uma finalidade da origem humana, podendo ser material (utensílio, máquinas objetos),

da humanidade, sendo necessário integrá-los e se apropriar deles criticamente como instrumentos no espaço educativo.

Essa conjuntura tecnológica e científica tem gerado questões de pesquisa nas mais diversas e variadas ordens das esferas de interação humana. Nesse sentido, o percurso do doutoramento levou-me a investir na literatura acadêmica sobre identidade e formação docente, como também sobre os estudos do letramento do professor para e no local de trabalho, entendendo a escrita como um elemento identitário da sua formação (KLEIMAN, 2001). Desse modo, almejamos contribuir com a construção de conhecimentos relevantes para os problemas enfrentados pela educação com relação à integração das transformações da era da tecnologia digital, com ênfase na formação inicial docente, visto que a universidade, enquanto locus principal de formação docente, não pode estar alheia a esse processo.

Parafraseando Freire (1989), ao fazer a “arqueologia” sobre a construção do meu percurso de pesquisa, tenho compreendido a complexa constituição de minha identidade docente, que foi e continua sendo construída ao longo de minha história de estudante, professora e pesquisadora, imersa em discursos, práticas e sentimentos dos mais diversos, que integrados numa relação intersubjetiva e dialética com os Outros, vão construindo sentidos em torno da profissão professor, produzindo subjetividade e convergindo para tomadas de posições, em constante (trans)formação; isto é, vou compreendendo que o ato de *re-ler* o mundo é também *re-ler* a minha própria experiência existencial.

Compreendi, do ponto de vista pessoal, que temos capacidade de ensinar e aprender diante de cenários tão complexos e distintos. Percebi que, como sujeito, possuo em mim características e *vozes* de *outros* sujeitos: de professores que passaram por minha formação, colegas estudantes, autores lidos, colegas professores, de minha mãe, como mãe e como profissional da educação, de minha avó, dos meus alunos e ainda de uma geração que transita entre o analógico e o digital em suas práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse sentido, apresentamos essa tese, inserida na Área de Concentração Linguagem, Tecnologia e Interação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), vinculada à linha de pesquisa LP1 - Linguagem e Práticas Escolares e ao grupo Formação de professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI), sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Dorotea Frank Kersch, buscando

---

imaterial (programa de computador) ou simbólico (signos, metodologias, esquemas, planos de aula etc.). Assim, o instrumento existe “*se o artefato for apropriado pelo e para o sujeito*” (MACHADO E BRONCKART, 2009, p. 38, grifos dos autores). Ou seja, são atribuídas funções ao artefato, contudo, quando o sujeito se apropria do objeto, adaptando-o de acordo com seus objetivos específicos, temos o instrumento.

investigar a escrita reflexiva no processo de (trans) formação de futuros professores de língua materna, a partir de um Programa de Multiletramentos Didáticos, que oportunizou processos de letramentos didático-digitais.

A partir desta inquietação, delineamos as seguintes **perguntas de pesquisa**:

1. *Quais vozes sociais permeiam a formação inicial de professores de língua materna?*
2. *Como são avaliados os artefatos digitais como instrumentos de ensino, dada as práticas letradas na sociedade contemporânea?*
3. *Como os letramentos didático-digitais dos futuros professores são constituídos pela (língua)gem, catalisados pela/na escrita reflexiva e sinalizados pelas vozes enunciativas nos eventos de letramento?*

Com base nesses questionamentos, pretendemos analisar os discursos e a construção de significados dos futuros professores, na construção e desenvolvimento de (seus) letramentos didático-digitais, visto que a área de educação linguística tem enfrentado imensos desafios nesse primeiro quartel do século XXI, dada a grande parcela da população brasileira que fica à margem do processo de produção e do usufruto dos bens sociais por não usarem, de modo crítico e em seu próprio benefício, as práticas de leitura e escrita.

Diante disso, como nos conclamam Oliveira e Kleiman (2008, p. 08), essa situação apresenta para as agências de letramento, como a universidade e os cursos de formação de professores, uma agenda desafiadora que deve considerar, dentre outras questões, aspectos de natureza formadora. Tendo em vista a mobilidade e velocidade das novas tecnologias de informação e comunicação, os cursos de licenciatura são chamados a pensar numa educação cidadã que linguisticamente oportunize aos futuros professores a participação produtiva num mundo tecnológico em que as práticas letradas são constantemente ressignificadas.

Desse modo, partimos da premissa de que a constituição do letramento didático-digital do futuro professor pode ser desenvolvida a partir das representações de ser e agir docentes, orientadas para os modos como esses sujeitos significam, projetam e operam a escrita reflexiva nas práticas de ensino e aprendizagem de língua materna para os multiletramentos didáticos. Consideramos que estas práticas podem orientar os professores em formação inicial para a compreensão de que o trabalho do professor encontra-se em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um contexto sócio histórico situado que possibilita apreender traços de sua identidade profissional.

Nesse sentido, traçamos como **objetivo geral** *analisar processos de (trans) formação*

*de futuros professores de língua materna no curso de Letras para práticas de letramentos didático-digitais, a partir dos mecanismos de responsabilidade enunciativa na escrita reflexiva sobre e para o local de trabalho docente.*

Para consecução do referido objetivo, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

- ❖ Verificar quais vozes enunciativas emergem nas apreciações dos artefatos digitais e nas práticas sociais de leitura e escrita na formação inicial dos futuros professores de língua portuguesa;
- ❖ Investigar como as vozes enunciativas e as modalizações denotam a responsabilidade do agir na construção dos (mini) Projetos didático-digitais;
- ❖ Examinar como os futuros professores avaliam seus processos de desenvolvimento do letramento didático-digital, a partir da escrita reflexiva.

Para tanto, ressaltamos a relevância da interação verbal em todas as esferas de nossas vidas e, neste sentido, a pertinência da discussão sobre a relação teoria x prática na formação inicial de professores, como momento estratégico para dar visibilidade à relação entre escrita situada e (trans)formação de futuros professores, na perspectiva do letramento didático-digital.

A preocupação com o professor e a sua formação não é assunto novo nas Ciências da Educação, na Pedagogia, ou, em nosso caso, na Linguística Aplicada. Nesse aspecto, que a presente tese, voltada para a formação docente em Letras, situa-se sob uma ótica de pesquisa dita “de dentro”, realizada no campo da Linguística Aplicada, tendo como foco o papel central que a escrita situada adquire na formação inicial de professores de língua materna (ANDRÉ & ALMEIDA, 2010; BUENO, 2007; CELANI, 2003; KLEIMAN, 2007; FAITA, 2004; GUEDES-PINTO, 2008; MACHADO, 2004; MATÊNCIO, 2010; MOITA LOPES, 2012; KERSCH, 2018, 2016; KERSCH & CARNIN, 2016, 2017; LEURQUIN, 2013; LOUSADA, 2011; REICHMANN, 2012; 2015; TINOCO, 2008; 2013).

Em vista disso, acreditamos que a universidade, como agência de letramento privilegiada na formação de (futuros) professores, vem se redefinindo ao longo dos anos. No entanto, essa formação acadêmica ainda requer a ressignificação de algumas práticas pedagógicas para promover uma aprendizagem que interaja *a partir das, por meio das e para as práticas* multiletradas da contemporaneidade. Diante disso, sustentamos a tese de que um (futuro)professor (multi)letrado no e para o local de trabalho, ao desenvolver práticas pedagógicas colaborativas com o uso das Tecnologias digitais de informação e comunicação

(TDIC) contribuirá para um ensino-aprendizagem que considere necessidades, hábitos, costumes e comportamentos de uma geração cada vez mais imersa em um mundo virtual, precedendo a cidadania, a equidade e a justiça social (KERSCH; LESLEY, 2019).

Sabemos, no entanto, que a discussão sobre a inserção das TDIC em sala de aula suscita uma série de explicações. Assim, para algumas reflexões a respeito da temática, escolhemos organizar esta tese em três capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. Na **‘Introdução’**, apresentamos as questões que nos levaram à arqueologia da pesquisa, bem como a seus objetivos, justificativa e relevância do estudo. Além disso, situamos, no tópico seguinte, uma breve contextualização do nosso objeto de estudo, comentando acerca de pesquisas relacionadas ao uso de ferramentas tecnológicas digitais na educação e da formação de professores para o uso das TDIC em suas práticas pedagógicas.

O capítulo de Fundamentação teórica, intitulado **‘Ancorando nossas reflexões sobre o letramento situado dos (futuros) professores e seus desenvolvimentos profissionais construídos dialogicamente’**, destina-se a discutir os pressupostos teóricos nos quais nos ancoramos para analisar os dados gerados pelos instrumentos de pesquisa. Inicialmente, expomos a necessidade de (novos<sup>6</sup>) Estudos de Letramento e de (novas) Formações para o (futuro) professor para se ensinar no século XXI, principalmente pelo viés dos novos letramentos emergentes da sociedade contemporânea. Em seguida, apresentamos algumas reflexões acerca do processo de (re)construção da identidade docente e os Estudos de Letramento *no e para* o local de trabalho.

A fim de explicitar nossos pressupostos teórico-metodológicos, contamos com as bases teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo e a perspectiva do ensino como trabalho, bem como do dialogismo bakhtiniano e da escrita reflexiva, no intuito de aprofundar nosso estudo sobre os mecanismos de responsabilidade enunciativa, a partir das vozes enunciativas e das modalizações apreciativas e pragmáticas nos discursos dos futuros professores acerca das razões, intenções e recursos sobre o (seu) agir.

No capítulo referente ao nosso **‘Percurso metodológico’** da pesquisa, caracterizamos o tipo da pesquisa, os instrumentos de geração de dados, a descrição, a seleção do *corpus* linguístico e dos sujeitos colaboradores da pesquisa, assim como justificamos a seleção dos objetos de análise [Relatos, Projetos Didáticos Digitais e as Resenhas], expondo nossas categorias para analisar os textos produzidos no e sobre o trabalho docente, a partir da escrita

---

6 Segundo Kleiman (em Banca de Qualificação de Doutorado, 2018), nos países anglófonos, o termo correspondente é *News Studies of Literacy* (STREET, 2008), para assim distingui-los dos estudos sobre alfabetização, ou seja, Literacy Studies. Em português, no Brasil, o neologismo permite diferenciar estudos sobre alfabetização dos estudos de letramento, vertente etnográfica da pesquisa sobre os usos sociais da escrita.

reflexiva na construção e desenvolvimento de (seu) letramento didático digital.

No quarto capítulo, **‘A responsabilização enunciativa na escrita reflexiva: processos de (trans) formação dos futuros professores’**, expomos nossas análises buscando investigar os processos de (trans)formação no Curso de Letras para a educação por multiletramentos didáticos. As análises foram sistematizadas a partir dos objetos mencionados no parágrafo anterior. Nesse capítulo, as análises foram organizadas conforme os gêneros textuais que oportunizaram a escrita reflexiva ao longo da disciplina – início, durante e final.

Desse modo, identificamos as vozes sociais na apreciação dos futuros professores quanto aos artefatos digitais em suas práticas sociais de leitura e escrita dentro e fora da universidade. Posteriormente, elegemos, aleatoriamente, um representante de cada equipe de trabalho que construiu o Projeto Didático-Digital, totalizando seis participantes, visando a investigar as vozes e modalizações presentes nos discursos dos futuros professores em suas proposições didáticas. Por fim, examinamos como os seis futuros professores selecionados avaliam seus processos de desenvolvimento do letramento didático-digital, a partir da escrita reflexiva oportunizada pelas resenhas críticas.

Propomos um estudo de abordagem qualitativa, em que as vozes enunciativas, o agir e o letramento didático-digital sejam descritos sob uma ótica de práticas e sentidos que são atribuídos pelos próprios futuros professores no e para seu trabalho e ao/em seu agir, nos contextos em que estão inseridos. Essa escrita é situada em um cenário bastante específico, que descrevemos no terceiro capítulo da tese, ao explicitarmos o cenário da pesquisa.

Ao final, expomos nossas **‘Considerações (nunca!) finais’**, em que traçamos algumas reflexões sobre o (meu) letramento didático-digital, visando a discutir os dados analisados e como tais resultados oportunizaram processos de desenvolvimento de letramentos didático-digitais na formação inicial, não somente dos futuros professores como também meu, enquanto professora formadora. Assim, retomamos o caminho cíclico e dialético da pesquisa-ação, enquanto ação/investigação: agir – descrever – avaliar – planejar, e delineando como os Outros constantemente se (re)significam nos letramentos e identidades.

## 1.2 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO

*Se o professor não tiver ciência e domínio das novas tecnologias a favor da educação, haverá um retrocesso no ensino. É preciso adequar-se ao mundo globalizado e está capacitado para atuar em sua área, considerando os vários contextos educacionais e as práticas sociais da escola.*

Amanda (futura professora e colaboradora do Programa de Multiletramentos Didáticos)

O contexto atual é cada vez mais permeado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), as quais vêm provocando mudanças na maneira de (con)viver no mundo que nos cerca. Essa situação acaba por influenciar uma mudança de paradigma, em todos os aspectos: econômicos, sociais, ideológicos e educacionais. Assim, expressões como “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação” se tornaram frequentes nos mais diferentes âmbitos de discussão acadêmica e a universidade, sobretudo, nos cursos de licenciatura, os quais não podem ficar alheios a tal conjuntura.

Aos estabelecimentos de ensino cabe observar, refletir e discutir acerca das transformações geradas pela exposição aos recursos digitais e pelo uso de novos meios de comunicação por parte dos futuros professores, no intuito de propor estratégias de ensino e aprendizagem que proporcionem formas mais efetivas e críticas de garantir sua autonomia diante do ambiente que os cerca. Conforme advertem Kleiman (2014) e Barton & Lee (2015), desconsiderar a influência que as tecnologias digitais vêm ocasionando nas práticas sociais de leitura e escrita, é também desconsiderar a possibilidade de serem pensadas como um vetor essencial na promoção do saber e do letramento crítico. Nesse sentido, as agências de letramento, como as universidades e os cursos de formação de professores, não podem ficar alheios a tal processo.

Essa presença das tecnologias digitais é comprovada pelo destaque que têm recebido em importantes documentos políticos/legais (ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT [OECD], 2019), sociais (CETIC.BR, 2018) e educacionais (BRASIL, 2018; OECD, 2019) que admitem possibilidades de conhecimento por meio do ambiente digital. Contudo, esse esforço teórico para o uso das TDIC ainda encontra, no contexto educacional, barreiras para ampliar os conceitos de aula, de tempo e de espaço, com um diálogo entre seus envolvidos.

Cani (2019) alega que um problema comum à integração das TDIC no ensino-aprendizagem nas escolas, relacionado à formação de professores, tem sido o fato de esses profissionais, em muitos casos, utilizarem ferramentas tecnológicas para ensinamentos antigos,

como a mediação das práticas pedagógicas com os antigos *slides* transparentes até *softwares* de apresentação nos dias atuais.

Pesquisadores nacionais e internacionais que observam a presença das tecnologias digitais na aprendizagem (ALMEIDA, 2011, 2017; BARTON & LEE, 2015; BONILLA, 2012; COSCARELLI & KERSCH 2016; KENSKI, 2011; LANKSHEAR & KNOBEL, 2008; ROJO, 2013; 2015) têm demonstrado possibilidades didáticas de uso desses artefatos. Entretanto, mesmo diante desses exemplos, a utilização das TDIC como instrumentos de ensino, ainda é motivo de suspeita por grande parte dos professores.

Pinto (2015), em sua tese de doutoramento, realiza uma metanálise qualitativa acerca das pesquisas de tese e dissertações brasileiras sobre letramento digital na formação de professores de línguas, publicadas entre o período de 2003 a 2013. Segundo a descrição da agenda, sugerida na tese, as pesquisas brasileiras enfatizam uma área orientada com foco na dimensão operacional do letramento digital. Do mesmo modo, os discursos dos professores de línguas frente ao uso das tecnologias sofrem mudanças positivas quando há fomento à formação docente. A autora argumenta que a nova agenda de pesquisa indica novos temas a serem pesquisados, tais como as três dimensões do letramento digital<sup>7</sup> (operacional, cultural e crítica); as relações de poder implicadas na tríade professor-estudante-tecnologia; e a adaptabilidade e agência do professor de línguas.

Em 2015, a Assembleia Geral das Nações Unidas publicou uma agenda com metas de desenvolvimento sustentável a serem implementadas até 2030 e entre as propostas estava a de que é necessário transformar vidas por meio da educação. Ressaltamos que uma característica importante dessa agenda foi o reconhecimento de que é preciso desenvolver, de forma global, competências tecnológicas para que os professores possam gerir as redes sociais, bem como a

---

7 Pinto (2015, p. 142-143) sustenta sua pesquisa em Durrant e Green (2001), os quais, a fim de integrar letramento, currículo e práticas escolares, desenvolveram um modelo de letramento digital que buscasse refletir sobre as demandas da sociedade. A visão holística de letramento é justificada pelos autores a partir de três dimensões – operacional, cultural e crítica – que integradas e inter-relacionadas conceituariam uma maneira de compreender o letramento digital. A *dimensão operacional* focaliza em competências com a linguagem a partir do uso de ferramentas, procedimentos, técnicas que ajudem a desenvolver uma proficiência do leitor/escritor/usuário para operar as TDIC efetivamente em contextos específicos. A *dimensão cultural* torna-se importante na medida em que enfatiza as maneiras com que os professores constroem sentidos apropriados e relevantes para participarem de práticas de letramento em contextos específicos, seja na escola, em sala de aula ou na vida particular. Nessa dimensão, elementos da cultura são considerados para que os professores saibam por que realizar tal prática, como fazê-la e por que é apropriada. A *dimensão crítica* é a base para assegurar que o sujeito não só participe, mas também construa sentido em práticas de letramento digital, transformando-as e produzindo-as. Nesse sentido, considerar essa dimensão quando do incentivo à formação inicial e/ou continuada de professores de línguas é considerar o contexto, a história e as questões de poder envolvidas em cada comunidade de prática.

alfabetização midiática e a crítica de fontes, oferecendo treinamento para essas necessidades da educação (PINTO, 2015).

Nessa perspectiva, o governo brasileiro instituiu, por meio do decreto nº 9.204 de 23 de novembro de 2017, o Programa de Inovação Educação Conectada, propondo uma articulação com as metas do Plano Nacional de Ensino - PNE (BRASIL, 2015) que possam efetivar ações relacionadas às competências tecnológicas. A Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais objetiva disponibilizar recursos aos profissionais da educação, além de incentivar em toda a rede de ensino a aquisição e a socialização de materiais desenvolvidos pelo MEC, assim como os produzidos por outros parceiros.

A Plataforma<sup>8</sup> foi desenvolvida em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professores da educação básica do país. Ela se subdivide em três grandes áreas: Recursos Educacionais Digitais – área, na qual professores, gestores e alunos têm acesso a recursos do MEC e de portais parceiros que atuam na educação básica, como vídeos e animações.

Figura 1: Recursos Educacionais Digitais



Fonte: Plataforma MEC.

Outras ações governamentais foram a reformulação do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), com a compra de *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e de formação, e o Guia de Tecnologias – catálogo de tecnologias a serem utilizadas nas escolas com conteúdos educacionais específicos.

Em nível acadêmico, mencionamos o site do Projeto Redigir<sup>9</sup>, que, desde 1999, é coordenado pela professora e pesquisadora Dra. Carla Viana Coscarelli, do Programa de Pós-

8 Disponível em: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home> <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>

9 Disponível em: <http://www.redigirufmg.org/>

Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Figura 2: Recursos Digitais ao professor



Fonte: Site do Projeto Redigir.

O projeto Redigir disponibiliza gratuitamente atividades, produzidas pelos orientandos da professora Coscarelli, para serem desenvolvidas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As atividades buscam colocar em prática as teorias contemporâneas dos estudos linguísticos, literários, discursivos e da educação, por meio de temas e estratégias de ensino que sejam significativos para os alunos. Todas as atividades são acompanhadas de comentários que orientam o trabalho do professor ou que procuram dar mais subsídios para ele.

Tive a oportunidade de conhecer o referido projeto através de uma proposta interinstitucional entre agosto e dezembro de 2016, quando fui bolsista de Doutorado Sanduíche no Brasil, através do projeto do Programa PROCAD/Casadinho, intitulado “Ensino de Língua Portuguesa e Desenvolvimento: formação de quadros e práticas educativas inovadoras”, envolvendo as linhas de pesquisa Linguagem e Práticas Escolares do PPGLA, da UNISINOS e Ensino de Língua Portuguesa do POSLIN, da UFMG.

No diálogo com os demais bolsistas do projeto, durante a produção das atividades, percebia a preocupação desses em tentar fornecer proposições didáticas que pudessem atender às mais diversas realidades educacionais brasileiras, e via, por isso, a dificuldade dos colegas em selecionar, modalizar didaticamente os gêneros escolhidos e construir comandos metodológicos que efetivamente favorecessem um uso crítico das TDIC que ultrapassasse os limites da sala de aula, instigando o professor a ver além dos muros da escola.

Outra experiência acadêmica em 2016 que merece destaque e influenciou na construção da minha pesquisa de doutoramento foi a disciplina semipresencial de 60 horas na UNISINOS: *Seminário de Letras: Leitura e produção de gêneros multimodais mediados por tecnologias*, ministrada pela professora orientadora dessa tese, Dra. Dorotea Frank Kersch e sua doutoranda em estágio docente da graduação, a companheira de pesquisa Renata Garcia Marques. Ao longo da disciplina, nós, os alunos, fomos levados a construir um Projeto Didático de Gênero – PDG com gêneros multimodais. Os eventos de letramento levaram-me a ressignificar o modo como via a modalização didática desses gêneros na universidade com meus alunos. Exemplo disso foi a construção e o desenvolvimento da disciplina Literatura Africana, que leciono, a partir da análise e produção de contos e *fanfics* afros com alunos de Letras no ano seguinte ao Seminário.

As experiências descritas, aliadas aos debates profícuos nas reuniões do grupo de pesquisa FORMLI, coordenado pela minha orientadora de doutorado, fomentaram uma *ação responsiva docente*<sup>10</sup> mais comprometida com a perspectiva didática dos (multi)letramentos. A partir daí, passei a orientar projetos científicos, a participar de eventos acadêmicos e produzir artigos cujo foco de discussão fosse as tecnologias digitais e os estudos do letramento sob o viés didático.

Quadro 01- Letramentos Acadêmico-Profissionais da Autora (2016-2019)

TÍTULO	TIPO	ANO
Navegando com as Letras: estratégias de ensino – aprendizagem de língua portuguesa através da internet com alunos do ensino médio.	Projeto de Extensão - UEMA	2016
As novas tecnologias e o ensino de língua portuguesa.	Comunicação Oral - CONELP <sup>11</sup>	2016
Entre contos afros e <i>fanfics</i> : uma experiência tecnológica e identitária na formação inicial de professores.	Comunicação Oral – V FLAEL <sup>12</sup>	2016
Tecnologias digitais e o ensino de língua portuguesa.	Comunicação Oral – III CIPLOM <sup>13</sup>	2016

10 Utilizamos o conceito de *ação responsiva docente*, a partir de Pimenta e Ghedin (2002) e Schön (2000), remetendo à capacidade de compreensão da prática pedagógica como um momento de reflexão crítica, isto é, através da responsividade o professor constrói e/ou aprimora o seu perfil crítico/reflexivo.

11 Congresso Nacional de Ensino de Língua Portuguesa, realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Maracanã.

12 Fórum de Linguística Aplicada e Ensino e Aprendizagem de Línguas, realizado na Universidade Federal do Ceará.

13 III Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL e III Encontro das Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina.

Documentos oficiais de ensino do Maranhão: análise da concepção de letramento nas orientações teórico-metodológicas para a disciplina de língua portuguesa.	Comunicação Oral – III CONEDU <sup>14</sup>	2016
Os PCN's e os Referenciais Curriculares do Ensino médio do Maranhão: delineando o 'papal' do professor de língua portuguesa.	Capítulo de Livro	2016
As novas tecnologias e o ensino de língua e literatura portuguesa na formação de futuros professores.	Projeto de Iniciação Científica - UEMA	2016
Os multiletramentos no ensino de literatura: experiências na Educação básica.	Projeto de extensão - UEMA	2017
Letramento digital na educação superior: a integração do uso das tecnologias nas práticas de leitura e escrita na formação do futuro professor de língua portuguesa.	Projeto de Iniciação Científica - UEMA	2017
Ensino de língua portuguesa e ambiente digital: uma proposta metodológica para o trabalho com gêneros argumentativos na formação inicial de professores.	Artigo publicado no periódico Linguagem em Foco/UECE	2017
Formação docente e letramento digital na educação superior: desafios para integração das tecnologias nas praticas pedagógicas do futuro professor de língua portuguesa.	Projeto de Iniciação Científica - UEMA	2018
O ensino de língua portuguesa e as tecnologias digitais em contexto acadêmico: o que pensam/dizem os docentes.	Comunicação Oral e Artigo publicado em Anais – V CONEDU	2018
Multiletramentos e ensino no curso de Letras: processos de (trans) formação de futuros professores de língua materna.	Comunicação Oral – I Colóquio do PPGLA UNISINOS	2018
O letramento digital na formação inicial de professores de língua portuguesa: o estado da arte de pesquisas brasileiras.	Projeto de Iniciação Científica - UEMA	2019
Letramento digital na formação inicial de professores de língua materna: o trabalho prescrito na Base Nacional Comum	Projeto de Iniciação Científica - UEMA	2019

<sup>14</sup> Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal –RN.

Curricular.		
“Essas experiências na disciplina mudaram a forma de todos nós vermos o curso de Letras”: multiletramentos e processos de (trans)formação didático-digital.	Comunicação Oral – VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	2019
A teoria dos espaços mentais na construção de sentido em textos multimodais.	Artigo publicado no periódico Matruga /UERJ	2019
Reflexões do agir docente sobre o uso das tecnologias nas práticas de leitura e escrita na formação do futuro professor de língua portuguesa: o desenvolvimento das capacidades de ação profissional.	Artigo publicado no periódico Letras /UFSM	2019
A escrita como prática discursiva: investigando processos de (trans) formação didático-digital em letramentos de (futuros) professores no curso de Letras.	Comunicação Oral – II Colóquio do PPGLA UNISINOS	2019

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme observamos, ao longo do meu processo de doutoramento e construção do objeto de pesquisa, o interesse pelos estudos do letramento, pelos gêneros textuais, pelas tecnologias digitais e pela formação inicial acompanhou minha prática docente na Universidade. Tal fato deve-se também à condição de não estar isenta das atividades profissionais durante o Doutorado, o que permite justificar e, ao mesmo tempo, caracterizar esta professora/autora/sujeita da (sua) aprendizagem em constante (trans) formação de suas práticas profissionais, imbricada em práticas multiletradas da sociedade contemporânea.

Ao longo da participação nos eventos de letramentos mencionados, percebemos que os professores em formação inicial necessitavam de orientações didáticas que lhes propiciassem um letramento didático digital. Entendemos que a ideia de educadores letrados digitalmente não diz respeito apenas ao acesso a instrumentos digitais e seu domínio, mas sim à capacidade de apropriar as tecnologias às práticas pedagógicas e transformá-las no contexto de uma sociedade marcada pelo digital. Assim, focamos em nossas pesquisas na construção de um programa de orientação curricular aos futuros professores de língua materna, a fim de que estes apropriem práticas digitais em suas atividades pedagógicas, com um olhar crítico diante do que as TDIC oferecem.

Kenski (2013, p.27) observa que “as tecnologias digitais introduzem uma nova

dinâmica na compreensão das relações com o tempo e o espaço [...]”, uma vez que estão ligadas à ideia de interatividade, interconexão, inter-relação entre as pessoas e os espaços virtuais de produção e disponibilização de informação. Notamos cotidianamente como nossas práticas sociais e nossas relações com/no mundo têm sofrido uma alteração significativa. Estudiosos como Martín-Barbero (2008), Gee (2001), Barton e Lee (2015) acreditam que isso se deve à influência da globalização num lugar antes tido como imutável, sólido e com um rizoma impossível de sofrer alterações, assim como o conceito de sujeito indivisível.

Segundo Martín-Barbero (2008), a identidade do indivíduo passa por transformações constantes, pois há uma preocupação em todo momento em ser aceito. Essas transformações ocorrem devido a múltiplos referentes, aqueles com os quais o sujeito se identifica enquanto tal, pois o descentramento não é só da sociedade, mas também dos indivíduos que agora vivem uma integração parcial e precária de múltiplas dimensões que os conformam. Nessa ótica, o indivíduo já não é mais considerado indivisível, visto ser permeado por várias influências de variadas referências.

As tecnologias digitais têm influenciado o modo de viver do ser humano, ainda que muitos não tenham se dado conta disso. A formação (inicial) docente também é influenciada por essas transformações. Cada vez mais, os papéis estáveis e determinados do professor e do aluno são questionados e ressignificados. Nessa conjuntura, novos letramentos e novas concepções identitárias do professor são reclamadas, principalmente, para que esse seja um mediador no processo de construção do conhecimento.

A globalização, o acesso à internet e às mídias digitais, ainda que de maneira desigual e questionável, influenciam sobremaneira as práticas no âmbito escolar também. Nesse sentido, temos observado um número crescente de pesquisadores que buscam investigar sobre práticas formativas de (futuros) professores que visam à apropriação de tais aparatos digitais, embora sejam percebidas concepções teórico-metodológicas distintas quanto ao que se entende por apropriação docente digital. De todo modo, verificamos que a classe docente está passando por um processo de ressignificação do próprio paradigma do seja ser professor, e, conseqüentemente, ser um professor letrado digitalmente. Dessa forma, processos de (trans)formação docente e de identificação com a docência são convocados a refletir acerca das necessidades contemporâneas da leitura e da escrita.

Sob a concepção das práticas de letramento, que compreendem a constante ressignificação do que seja aprender e ser letrado, entendemos que, diante das novas tecnologias, das mídias digitais e da produção cada vez mais comum de textos multimodais e

multissemióticos, não estamos somente na sociedade do conhecimento, mas também da aprendizagem. A todo momento, desenvolvemos letramentos com coisas novas e nos reconstruímos. Nossas concepções são influenciadas diretamente pela evolução tecnológica. Portanto, a colaboração passa a ser a tônica fundamental para os aprendizes do século XXI, também conhecida como ‘era do letramento digital’ e, acrescentamos, era dos multiletramentos.

Tendo em vista as novas exigências para um letramento crítico perante esse contexto multissemiótico, as universidades, no nosso caso, os cursos de formação inicial de professores de Letras precisam refletir sobre novas práticas de reflexão e construção de ensino e aprendizagem, tanto para os professores formadores quanto para os professores em formação. Sobre essa problemática, Gomes et. al (2015, p. 23) afirmam que o ensino mediado por tecnologias passa por um momento paradoxal. Por um lado, observamos uma abundante oferta de tecnologias para alunos e professores; muitas delas bastante acessíveis e fáceis de usar. Em oposição, percebemos dificuldades para promover mudanças em práticas educativas seculares.

Cysneiros (1999) pondera sobre as mudanças nas práticas pedagógicas, alegando que avançamos em algumas discussões no que tange à infraestrutura tecnológica e inclusão digital por meio de políticas educativas, mas que existe ainda a necessidade de se refletir sobre esse contexto, admitindo ou não as possibilidades e limites das tecnologias digitais, principalmente, em relação às formações de professores para o uso dessas tecnologias.

De acordo com Bonilla et. al. (2012), as formações oferecidas parecem estar mais servindo para atualizar os professores em relação às demandas socialmente do que propriamente orientá-los para o uso pedagógico e crítico. Ponderam que são poucas as que tratam dos conhecimentos tecnológicos presentes nos currículos que formam professores para educação básica, principalmente, no que tange ao ensino dos conteúdos escolares. Almeida et al (2013, p. 133) explicam que é necessário “[...] democratizar e legitimar o acesso e a expressão da voz dos professores e alunos por meio das TDIC e, a um só tempo, integrá-la (a voz) ao currículo e oportunizar o processo de apropriação social da tecnologia [...]” como modos de usos pedagógicos das tecnologias digitais na escola.

Práticas de formação inicial e continuada precisam dialogar com o uso didático das tecnologias, constituindo-se como um espaço integrado com as mídias, no qual professor e aluno interajam e construam sentido na produção do conhecimento. Desse modo, como alega Pimenta (2012), as transformações das práticas escolares só se efetivam na medida em que o

professor amplia sua consciência sobre as próprias ações, sejam aquelas da sala de aula ou da escola como um todo.

Nóvoa (1992) acrescenta que a transformação da prática só acontecerá se ocorrer, nos processos de formação/valorização do professor, o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional/institucional (produzir a escola). Esses processos seriam produzidos no movimento triplo da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação.

No que se refere ao trabalho do professor, variados são os estudos acerca do agir humano implicado nesse tipo de trabalho, que têm sido desenvolvidos no interior do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo. Dentre os princípios de trabalho, estão o de que o agir humano se configura e reconfigura em textos e ainda que a textualidade guarda, em seus diferentes níveis, traços reveladores das ações de linguagem realizadas pelos sujeitos nas situações de trabalho (MATENCIO, 2010; LEURQUIN, 2011; MACHADO, 2004; 2005; GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007; CARNIN, 2015, ALMEIDA, 2015).

Nesse sentido, dá-se a relevância em considerar que as ações e discursos, constitutivas do trabalho do professor, materializadas em certos gêneros textuais, mereçam ser cada vez mais investigados, porque estudando condutas verbais particulares, percebemos as relações dialógicas sustentadoras dessas condutas.

Compreender essas condutas nos interessa não somente porque sou professora formadora de professores, e sim porque lidamos com necessidades de didatização, mas, principalmente, porque acreditamos que analisar o trabalho do (futuro) professor implica compreender “como as ações de linguagem em que se engajam [os sujeitos] (re)dimensiona saberes e representações” (MATENCIO, 2010, p. 17).

No caso que nos interessa, o do desenvolvimento profissional<sup>15</sup> de futuros professores, a noção de desenvolvimento foi pensada a partir da escrita reflexiva dos professores em formação inicial, por meio da qual podemos denotar índices de influência, autorregulação ou autocontrole por parte do docente em formação inicial e desenvolvimento profissional.

Desse modo, propomos pensar a formação inicial dentro e além do âmbito acadêmico, proporcionando práticas reais no contexto da docência, que, de forma coletiva e colaborativa,

---

<sup>15</sup> Assim, a concepção de desenvolvimento profissional é compreendida nessa tese a partir de Bronckart (2009, 2013), como uma reconfiguração de representações individuais sobre determinado aspecto do trabalho do professor. No capítulo de nossas bases teóricas, discorreremos com mais detalhes sobre tal perspectiva.

pode provocar os futuros professores à conscientização acerca dos novos desafios das ações, condição ideal para que possam construir novos saberes e transformar as atuais práticas (PIMENTA, 2012).

Assim, a partir da análise dos índices linguísticos presentes em produções escritas situadas sobre e para o local de trabalho docente, investigamos processos de (trans) formação de futuros professores de língua materna no curso de Letras para práticas de multiletramentos didáticos, observando as vozes sociais que emergem nas marcas de responsabilidade enunciativa na constituição do letramento didático-digital.

Buscamos oportunizar aos futuros professores processos de letramentos didático-digitais, tomando os artefatos digitais e os gêneros textuais como instrumentos didáticos para empreender práticas multiletradas no ensino aprendizagem de língua portuguesa em escolas da rede pública de ensino, no município de Balsas, Sul do Maranhão.

### **1.2.1. Revisão da literatura**

A temática desta pesquisa envolve o desenvolvimento do letramento didático-digital de futuros professores de língua portuguesa no curso de Letras, numa perspectiva crítica de (trans)formação para práticas de multiletramentos didáticos. Desse modo, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscamos trabalhos que analisassem o letramento digital no curso de Letras, com foco no futuro professor de língua portuguesa, no intuito de conhecer a produção do conhecimento na área na qual a presente tese foi desenvolvida, de forma a pensar em futuros caminhos e trilhas a serem percorridos em busca da compreensão da problemática abordada<sup>16</sup>.

A opção em elegermos a BDTD deu-se por esta integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimular o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Conforme informações disponibilizadas no site<sup>17</sup>, o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, criou a BDTD, possibilitando que a comunidade brasileira de Ciência e Tecnologia publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

---

16 Faço um especial agradecimento a minha bolsista de Iniciação científica, Ana Cleides Maciel, que muito contribuiu para seleção desses dados.

17 Site da BDTD: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>.

A partir da BDTD, buscamos Teses que analisassem o letramento digital no curso de Letras, com foco no futuro professor de língua portuguesa. Em virtude da disponibilização de publicações nesse banco de dados, foi necessário elegermos descritores para critérios das buscas, tais como:

- *Palavras-chave*: letramento digital AND Curso de Letras AND língua portuguesa<sup>18</sup>;
- *Ano de publicação*: 2000 a 2018;
- *Áreas de concentração*: Educação; Linguística; Linguística Aplicada; Letras e Língua Portuguesa.

A seleção das áreas de concentração se fez relevante em virtude de o nosso estudo estar inserido na área da licenciatura, especialmente, no Curso de Letras, ou seja, na formação inicial de professores de língua portuguesa, considerando os fenômenos que emergem na contemporaneidade com relação às práticas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

Para a seleção do período de publicação dos trabalhos, focamos no espaço temporal entre os anos 2000 a 2018, por considerarmos um marco-temporal importante, tendo em vista a publicação de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, os quais já sinalizavam, em suas orientações curriculares, o diálogo com as tecnologias digitais de informação e comunicação, para o ensino de língua portuguesa na educação básica. Nossa hipótese é de que a partir do ano 2000, haveria maior probabilidade de encontrarmos pesquisas que contemplassem tais orientações de ensino e aprendizagem, juntamente com propostas que visassem à inserção das tecnologias no âmbito de práticas didáticas.

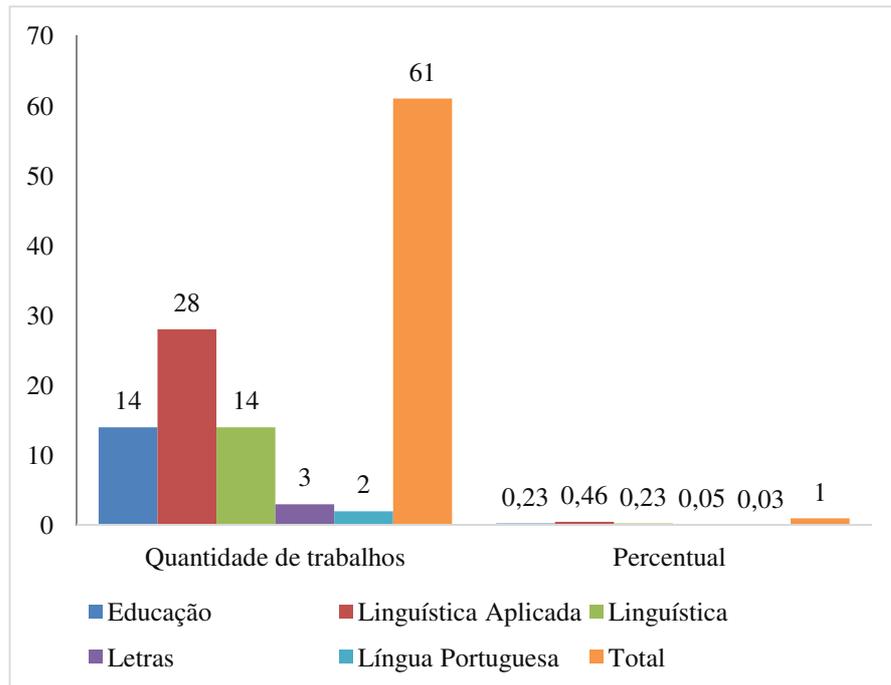
No site da BDTD são disponibilizados os resumos das teses e o *link* para termos acesso ao trabalho na íntegra<sup>19</sup>. Assim, para que pudéssemos catalogar as teses, foram lidos os resumos e a partir dessas leituras chegamos ao primeiro resultado, levando em conta a área de concentração, conforme apresentado no Gráfico 1.

---

18 A utilização do ‘AND’ justifica-se como um dos recursos usados para facilitar e delimitar a temática pesquisada. Os operadores booleanos permitem que os termos se combinem como operadores lógicos. Os seguintes operadores booleanos estão disponíveis: **AND**, **+**, **OR**, **NOT** e **-**.

19 Ressaltamos que em algumas Teses, para termos acesso ao resumo, foi preciso recorrer às bibliotecas digitais nos sites das universidades, os repositórios.

Gráfico 1 – Mapeamento de Teses na BDTD (2000-2018)



Fonte: Relatório PIBIC/UEMA (2018-2019)

Os resultados apresentados no Gráfico 1 mostram uma incidência maior de publicações sobre letramento digital na área da Linguística Aplicada (28), Linguística (14) e Educação (14). Percebemos que os dados corroboram com a ideia de que há muitas pesquisas que discutem a temática das tecnologias na contemporaneidade. No entanto, é possível perceber também uma lacuna quando se trata de estudos que visam a investigar o processo de transformação na formação inicial de professor de língua portuguesa, tendo em vista o fomento da tecnologia digital.

Após uma releitura dos resumos, e em alguns casos tivemos que adentrar ao trabalho para mais informações, selecionamos os descritores por foco de investigação das teses: *formação inicial de professor de língua portuguesa; formação inicial de professor de língua inglesa; Pedagogia; Pós-Graduação/Mestrado/Formação continuada; letramento acadêmico e educação básica*. A Tabela 1 ilustra melhor tal sistematização.

Tabela 1 – Teses identificadas na BDTD

OUTROS	16
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	12
EDUCAÇÃO BÁSICA	11
LETRAMENTO ACADÊMICO	07
<b>FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>06</b>
PÓS-GRADUAÇÃO/MESTRADO/FORMAÇÃO CONTINUADA	04
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA	03
PEDAGOGIA	02
TOTAL	61

Fonte: Relatório PIBIC/UEMA (2018-2019)

Na categoria *Outros*, estão inclusos 06 trabalhos relacionados às práticas de leitura na formação inicial de professores, 01 sobre surdos em contexto digital; 01 sobre Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital; 01 pesquisa em site e em comunidade; 01 realiza Metanálise; 01 sobre Letramento digital de pessoas com deficiência (entre estas, algumas são estudantes); 01 acerca do Letramento digital, no contexto do curso de licenciatura em Educação Musical – EAD; 01 sobre a Leitura no ambiente virtual com alunos do curso de enfermagem; 01 realiza uma análise de material didático para curso EAD; 01 investigava sobre nativos digitais versus imigrantes digitais, o qual abrangeu dois contextos: 9º ano de uma escola privada, alunos com idade entre 13 e 15 anos e executivos e empresários entre 27 e 53 anos de idade, e 01 trabalho que analisava a questão sobre autor e autoria no contexto virtual, a partir de sites.

Vale ressaltar ainda que os trabalhos classificados como ‘Outros’ na Tabela 1 tratam-se de investigações que abordavam o letramento digital em esferas educacionais ou não, na modalidade virtual/à distância: i - análise de sites e redes sociais visando ao estudo da autoria na internet; ii - interação dos participantes em ambiente virtual de aprendizagem (AVA); iii - teses sobre letramento digital em contexto de comunidade predominantemente frequentada por moradores de bairro de periferia, etc. Contudo, parece-nos oportuno destacar a relevância dessas pesquisas para a discussão do letramento digital nas práticas sociais de leitura e escrita

na contemporaneidade, ainda que essas apresentem peculiaridades em seus contextos que tangenciam o foco da nossa investigação.

Na categoria *Pós-Graduação/Mestrado/Formação Continuada*, encontram-se: 01 pesquisa em contexto de mestrado; 01 análise de atividades propostas no curso de formação continuada para professores de língua portuguesa; 01 pesquisa no contexto da Pós-Graduação em Pedagogia e Informática da Educação e 01 acerca de uma avaliação de um curso online de formação continuada de professores da UFRJ.

De acordo com os resultados da Tabela 1, podemos constatar que, apesar de se perceber na literatura acadêmica a relevância da inserção da tecnologia digital no âmbito universitário, poucas foram as teses encontradas com relação ao fomento do letramento digital dos futuros professores de língua portuguesa. Haja vista que de um total de sessenta e uma teses de doutorado catalogadas, apenas seis tratam, especificamente, acerca do campo da licenciatura em Letras, cujo foco é o futuro professor de Língua Portuguesa. Assim, consideramos haver ainda uma lacuna na produção acadêmica quanto à formação inicial de professores nos cursos de Letras que estejam interessadas em pensar práticas de letramentos digitais sob o viés didático do futuro professor.

Os dados revelam também haver uma incidência maior de trabalhos em relação à formação inicial dos futuros professores de Língua Inglesa, no que se refere à temática do letramento digital no curso de Letras, com um quantitativo de doze teses publicadas. Dentro dessa categoria, os estudos são mais recorrentes nas atividades dos Estágios de língua inglesa.

Além disso, identificamos pesquisas voltadas a professores graduados em Letras que já atuam na educação básica. Nesses trabalhos, os objetivos da pesquisa eram direcionados ou às práticas docentes do professor em serviço ou do alunado. Assim também com os da pós-graduação/mestrado/formação continuada, tendo em vista que são professores em exercício. No que se refere aos trabalhos que tinham como tema e objetivo de pesquisa o letramento no âmbito acadêmico, incluímos nessa categoria apenas os que focavam na leitura e escrita com gêneros acadêmicos, uma vez que identificamos teses que visavam ao letramento acadêmico, mas não necessariamente na perspectiva do letramento digital.

Explicitados os dados que compõem a Tabela 1, elencamos o Quadro 02, no qual sistematizamos as teses de doutorado que iam ao encontro da temática do nosso trabalho, isto é, a formação inicial do professor de língua portuguesa.

Quadro 02 - Teses com Foco de Investigação na Formação Inicial de Professor de Língua Portuguesa

Título	Autor	Ano - Instituição	Objetivo	Metodologia	Referências teóricas:	Resultados
Letramento digital: um estudo sobre a formação dos discentes do Curso de Letras da UEPA	Elisa Maria Pinheiro de Souza	2010 PUC	Analisar a relação entre o letramento digital e a formação de discentes do Curso de Letras da UEPA.	Pesquisa Exploratória, de cunho descritivo e abordagem quantiqualitativa.	Pretto (2004), Tardif (2007; 2008), Moscovici (2007), Jodelet (2001).	O estudo demonstra um hiato entre o que prescrevem os documentos oficiais da IES e a prática, haja vista as TDICs serem percebidas apenas como instrumentos facilitadores das práticas do cotidiano acadêmico.
Dinamicidade <sup>20</sup> e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem: uma textografia à luz do paradigma da complexidade	Valeska Virgínia Soares Souza	2011 UFMG	Compreender como se dariam a dinamicidade e o processo de adaptabilidade da produção textual no AVA ao longo das atividades de duas disciplinas acadêmicas de graduação, na modalidade Educação a Distância.	Descritiva de natureza qualitativa e de orientação etnográfica virtual.	Moore e Kearsley (2007), Swales (1998, 2004), Holland (1995; 1998), Larsen-Freeman (1997; 2008).	A produção textual das comunidades discursivas emergentes nos AVAs foi influenciada pelos diversos suportes digitais e contexto de produção e, ainda, pelas <i>affordances</i> percebidas e efetivadas por professoras e aprendizes.
O Texto na Tela: a construção de sentido na leitura do filme <i>A Era do gelo</i>	Maria Goreth de Souza Varão	2012 UFMG	Investigar os vários níveis do conhecimento e as competências que alunos em formação de um Curso de Letras/Português, de duas universidades públicas, são capazes de mobilizar durante o processo de leitura do texto fílmico <i>A Era do gelo</i> .	Pesquisa experimental	Meurer (2002), Marcuschi (2008), Bruzzo (1995), Rodrigues (2005), Carvalho (2007), Bakhtin (1979), Kleiman e Moraes (2006).	Os resultados apontam para a necessidade de se investir nas questões que envolvem prática de leitura com o filme. Conforme a autora: <u>Nível mínimo</u> : no qual o leitor não foge da linearidade do texto e das informações explícitas. (p.188). <u>Nível máximo</u> : uma leitura ampla e construtiva em que o leitor olha para vários aspectos explícitos e implícitos no filme, não só para o enredo. A autora conclui que “[...] o filme, como gênero textual, dá sentido ao mundo, o que nos parece faltar é a conscientização de que ele pode ser alvo de interpretação, e a necessidade de investir na formação de quem trabalha com a leitura de textos audiovisuais [...]” (p.188).

20

Experiência com duas turmas durante a disciplina de letramento digital no curso de Letras: uma voltada para língua portuguesa e a outra para língua estrangeira Inglês, Espanhol e Francês.

O letramento digital e a leitura online no contexto universitário	Jossemar de Matos Theisen	2015 UCPEL	Investigar como os universitários ingressos em um curso de Letras fazem uso das práticas de letramentos digitais, por meio da leitura <i>online</i> , para seus estudos acadêmicos.	Qualitativa numa perspectiva etnográfica	Kleiman (2008), Cope e Kalantzis (2000), Lankshear e Knobel (2003) Street (2003; 2006; 2012), Buzato (2007), Fischer (2008).	A pesquisa revelou “a preferência pelo uso do notebook, a realização da leitura de <i>e-books</i> em <i>tablets</i> e o uso do celular para a realização de breves pesquisas [...]” (p. 203). O trabalho revelou que “o <i>Facebook</i> é a rede mais utilizada por eles e destaca-se como um apoio aos estudos acadêmicos, pelo fato de os estudantes, nessa rede social, participarem de diferentes grupos fechados, com postagens de resenhas de livros, dicas de leituras e trocas de materiais. Devido à inserção ativa dos universitários em diferentes redes sociais, como autores de blogs e participantes em portais de resenhas, estes podem ser considerados, simultaneamente, produtores e consumidores de textos multimídias [...]” (p. 204-205). Desse modo, percebemos que os resultados evidenciam que a universidade, por meio de suas práticas pedagógicas, pode fortemente contribuir para o letramento digital dos alunos.
Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: ressignificações e refrações com tecnologias digitais	Flavia Danielle Sordi Silva Miranda	2016 UNICAMP	Investigar práticas letradas no contexto universitário público brasileiro e seus enlaces com tecnologias digitais a partir de uma disciplina didático-pedagógica do curso de licenciatura em Letras do IEL (UNICAMP).	Etnografia, com questionário juntos aos discentes e entrevista com os professores. A autora afirma: “adentrei no campo de estudo como bolsista PED <sup>21</sup> , concreta e oficialmente, no acompanhamento da disciplina Estágio Supervisionado, em 2013.1, para o	Moita Lopes (2013), Lea e Street (1998), Street (2003), Kleiman (2005), Faraco (2009), Bakhtin (1997), Brait (2006).	O estudo revelou a predominância de letramentos dominantes, marcados pelo trabalho com gêneros escritos: “o predomínio de práticas de leitura de gêneros acadêmicos escritos (textos científicos), de produção de gêneros acadêmicos escritos (resenhas, trabalhos genéricos e relatórios) e produções orais (apresentações/seminários)” (p. 217); e de uma concepção de material didático de Língua Portuguesa voltado a aspectos linguístico discursivos de alguns gêneros.

---

21 Programa de Estágio Docente.

				período diurno (integral) da licenciatura em Letras, sob responsabilidade da professora Dr. <sup>a</sup> . Raquel Salek Fiad” (p. 26-27).		
Formação inicial de professores de Língua Portuguesa para a era digital	Mariana Vidotti de Rezende	2015 UEL	Contribuir para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa para a contemporaneidade, tendo em vista as novas práticas sociais de linguagem mediadas por tecnologias digitais.	Pesquisa-intervenção. Ofertou-se um curso de extensão com os seguintes instrumentos: plano de curso do pelo professor-formador; questionário diagnóstico online num grupo do Facebook; filmagens das aulas.	Street (1984), Lankshear (1987), Kleiman (1995; 2006; 2007), Soares (1998; 2002; 2006), Tfouni (2000), Buzato (2006; 2007).	Analizou documentos oficiais da Universidade Estadual de Londrina (UEL): Projeto Político Pedagógico, Programas de Disciplinas e ementas do curso de Letras/Português e Respectivas Literaturas, empreendeu um curso de extensão intitulado <i>Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras</i> , de 20h, em que participaram 8 alunos do 3º e 4º (anos finais) ano do curso de Letras/Português da UEL. A análise dos dados revelou que a formação oferecida aos futuros professores, pela UEL, não os prepara para lidar eficazmente com os multiletramentos presentes na atualidade. Conforme a autora, “não tem havido neste curso preocupação suficiente com formação de professores para atuarem na era digital. A apreciação do PPP diagnosticou que [...] não há no curso disciplina específica de letramento digital ou que se atente especificamente para uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e que a estrutura do curso isola os estudos práticos dos teóricos [...]. Além disso, as ementas não mostram preocupação com a necessidade de o professor refletir em ação nem em formar professores para o trabalho com os textos multimodais que circulam nas mídias digitais” (REZENDE, 2015, p.156).

Fonte: Relatório PIBIC/UEMA (2018-2019)

Para fins de investigação da temática que ocupa nossa tese de doutoramento, discutiremos mais detalhadamente os trabalhos mais próximos ao nosso foco de pesquisa: iniciativas didáticas de letramento digital na formação inicial em cursos de Letras.

No trabalho de Souza (2010), intitulado *Letramento digital: um estudo sobre a formação de discentes do curso de letras da UEPA*, a autora investigou os Projetos Políticos Pedagógicos e Ementas dos cursos Letras, além da aplicação de questionários junto aos alunos, os quais foram divididos em dois grupos: o primeiro, com alunos que estavam cursando o primeiro ano da graduação, em 2008; e o segundo, com alunos no último ano de curso, em 2009, ou, como a autora os denomina “possíveis concluintes”. O trabalho objetivou a análise da relação entre letramento digital e a formação de discentes. Foi realizado no período de 2008 a 2009, no âmbito do Curso de Letras da Universidade do Estado do Pará, no campus de Belém, Moju, Paragominas e Vigia.

Segundo Souza (2010), os resultados revelam, através da análise dos componentes curriculares, que os cursos de licenciatura, sobretudo, os cursos de Letras da UEPA,

[...] convivem com matrizes curriculares incompatíveis com as exigências e demandas da sociedade atual, mergulhada na informação globalizada, sem atentar para o fato de que os avanços tecnológicos possibilitam o acesso à informação e a comunicação humana, um passo em prol da superação da exclusão digital (SOUZA, 2010, p. 165).

Além das constatações acerca do letramento digital, sob o ponto de vista dos futuros professores da UEPA, nos dados obtidos pelos questionários, a pesquisa revelou que a universidade pouco contribui para o letramento digital deles, pois:

O uso da tecnologia faz parte do cotidiano dos alunos, os quais, em sua maioria, antes de ingressar no espaço acadêmico, demonstraram ter algum domínio, o que significa dizer que a apreensão desse domínio não é prerrogativa do espaço enunciado, embora ele contribua para a ampliação do mesmo, no momento em que por necessidade ou curiosidade, os alunos buscam pelas informações que irão subsidiar a construção do conhecimento, pois é indiscutível o fato de que o domínio do recurso tecnológico, tendo adentrado no espaço acadêmico, é requerido em qualquer etapa de cursos de nível superior (SOUZA, 2010, p.165).

O estudo de Souza (2010) revelou lacunas em relação ao modo pelo qual a tecnologia digital aparece tanto nos currículos, como nas enunciações dos alunos, o que segundo a autora, necessita “do desenvolvimento de uma leitura crítica da tecnologia e do mundo tecnológico, para que, assim, se desvende a importância ou não de uma formação que não esteja distanciada da inserção dos instrumentos digitais” (SOUZA, 2010, p. 96), o que culmina repensar o currículo e as ações didáticas.

A partir de experiências na formação continuada sobre o uso de tecnologias digitais na formação de professores de língua portuguesa da educação básica, Rezende (2015)

relata em sua pesquisa que:

[...] apesar das iniciativas governamentais de inserção tecnológica nas escolas e de formação de professores para o letramento digital, as propostas elaboradas e aplicadas pelos professores em formação mantinham-se presas à cultura da escrita e a uma perspectiva de aprendizagem técnica (REZENDE, 2015, p. 14).

Nessa perspectiva, objetivou “*pesquisar caminhos para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa para a era digital*”. Para tanto, analisou o Projeto Político Pedagógico da Universidade Estadual de Londrina (UEL), os Programas de disciplinas e Ementas do curso de Letras/Português e Respectivas Literaturas, a fim de estabelecer um panorama da formação inicial de professores de língua portuguesa da referida instituição, em relação ao letramento digital.

Além disso, empreendeu um curso de extensão intitulado *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras*, no qual buscou contribuir com a formação de futuros professores de língua portuguesa para atuar na era digital. Com uma carga horária de 20h, o mesmo aconteceu em duas edições sendo uma em 2013.2 e outra em 2014.2 em que participaram oito alunos do 3º e 4º (anos finais) ano do curso de Letras/Português da UEL.

Segundo Rezende (2015), os resultados revelaram que,

[...] não tem havido neste curso preocupação suficiente com formação de professores para atuarem na era digital. A apreciação do PPP diagnosticou que [...] não há no curso de letras disciplina específica de letramento digital ou que se atente especificamente para uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e que a estrutura do curso isola os estudos práticos dos teóricos [...]. Além disso, as ementas não mostram preocupação com a necessidade de o professor refletir em ação nem em formar professores para o trabalho com os textos multimodais que circulam nas mídias digitais (REZENDE, 2015, p.156).

No que concerne à desarticulação entre teoria e prática, a pesquisadora refere-se ao fato de que na ementa do curso “há orientação para o estudo de letramento”, porém trata-se de uma discussão teórica que ocorre no primeiro ano da graduação, enquanto as disciplinas de prática de ensino de língua portuguesa são oferecidas no terceiro e quarto ano, ou seja, nos últimos anos do curso.

Rezende (2015, p.157) é enfática ao afirmar que “nem mesmo as discussões teóricas de letramento digital estão sendo estabelecidas no curso”. Esse dado mostra “um por que para o apego dos professores do ensino básico, inclusive entre os mais jovens, às práticas tradicionais de ensino-aprendizagem”.

Quanto à análise das relações que os futuros professores estabeleceram com as tecnologias digitais no curso de extensão empreendido pela autora, a pesquisa demonstrou

que “apesar de estarem inseridos na cultura 2.0, esses professores de Língua Portuguesa em formação inicial reconheceram que não estavam preparados para levar esse conhecimento para suas práticas pedagógicas, quando no papel de docentes” (REZENDE, 2015 p. 157).

Em princípio, a autora afirma que:

Verificamos que houve desenvolvimento, ou seja, a intervenção interferiu na realidade estudada. O estudo das concepções dos PFI/CE<sup>22</sup>, em relação ao letramento digital e ao uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, sinalizou que ao longo do curso, a partir das discussões nele estabelecidas, os PFI/CE ampliaram a visão tecnicista que tinham no início do curso, considerando os aspectos sociais e cognitivos que perpassam o letramento digital e que interferem na concepção de uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa (REZENDE, 2015, p.157-158).

A investigação empreendida por Rezende (2015), tal como a de Souza (2010) evidenciam a necessidade de uma discussão em que teoria e prática estejam aliadas junto ao contexto da formação inicial (e continuada) de professores de língua portuguesa, haja vista as transformações sociais na contemporaneidade. Nesse sentido, a pesquisadora destaca que “foi por meio das discussões práticas que pudemos reconhecer as dificuldades dos PFI/CE, pois nas discussões teóricas eles conseguiram reproduzir conceitos das teorias que estudávamos” (p. 159-160), ou seja, necessita-se de uma discussão ampla que abarque tais componentes, tão caros à formação docente, que são teoria e prática.

A tese de Miranda (2016), *Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: ressignificações e refrações com tecnologias digitais*, investigou, por meio de uma abordagem etnográfica, práticas letradas no contexto universitário público brasileiro e seus enlances com tecnologias digitais, a partir da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Letras do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Ofertada no semestre 2013.1, a disciplina contou com a participação de nove alunos e teve como objetivo a produção de materiais didáticos por alunos do curso de licenciatura em Letras, os quais pudessem ser utilizados em suas (futuras) docências, ou seja, momento que pretendiam unir práticas de letramentos acadêmicos à formação de professores (MIRANDA, 2016, p. 27).

Miranda (2016) demonstra sua percepção do contexto acadêmico como:

[...] um lócus marcado por tensões, entrecruzamento de diversos campos do saber, relacionamento com a sociedade, (re)produções de posicionamentos políticos, atores sociais diversificados, “vozes” e memórias discursivas várias em diálogo constante, e para entender os múltiplos letramentos universitários que

---

22 A sigla PFI/CE refere-se aos professores em formação inicial que concluíram o Curso de extensão universitária *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras* (REZENDE, 2015).

são (en)formados nas interações (MIRANDA, 2016, p. 69).

Dessa forma, a pesquisadora endossa a perspectiva de que os letramentos acadêmicos não são dissociáveis das diversas áreas da sociedade, tampouco da própria instância acadêmica. Assim, os letramentos e os usos das tecnologias empreendidos na universidade foram, de alguma forma, influenciados pelas *vozes* que emanam em processo de interativo de comunicação verbal entre academia e sociedade, inclusive as que evocam sobre a inserção das tecnologias no contexto acadêmico, como as legislações educacionais.

Após analisar os documentos oficiais (Ementas e Projeto Pedagógico) do curso de Letras do IEL, Miranda (2016) constatou que há um “avanço gradativo” no que se refere à integração das tecnologias digitais nos referidos documentos. O trabalho de Miranda (2016) menciona a pesquisa de Rezende (2015), ao argumentar sobre a presença de tais recursos no campo de estudo analisado. Nesse sentido, contesta:

Diferentemente do que constatou Rezende (2015) em sua tese de doutorado sobre a quase inexistência de práticas de letramentos oficiais articuladas ao meio digital e relacionadas à formação de professores do curso de Letras da universidade estadual focalizada, observei que o IEL as prevê em seus documentos institucionais, recomenda-as em seu PP, promove-as em suas disciplinas oficiais e eletivas. Os conflitos não se desencadearam pela ausência do acesso a tecnologias digitais, mas por suas formas de apropriação (MIRANDA, 2016, p. 371).

A respeito da relevância dada à tecnologia digital nos documentos oficiais do IEL, Miranda (2016) destaca que conflitos se instauraram no âmbito da apropriação de tais recursos, tanto pelos professores quanto pelos alunos de Letras da referida instituição. Durante a disciplina de Estágio, se apresentam ainda os conflitos “que se deram por evocarem a Escola Básica em um movimento de projetar alunos dela e oferecer materiais ideais para eles sem, no entanto, conhecê-los” (MIRANDA, 2016, p. 371). Vale destacar esse ponto, pois aponta para a ausência de articulação entre a teoria e a prática, já apresentada por Souza (2010) e Rezende (2015).

Segundo Miranda (2016, p.372), os resultados obtidos a partir dos discursos dos professores (entrevistas) e dos alunos (dentre outros instrumentos, os questionários), sobretudo, na produção dos materiais didáticos, enfatizam “que os principais conflitos se dão pelo confronto entre a (in)existência de uma apropriação legítima, isto é, em práticas oficiais nas disciplinas, nas práticas de letramentos acadêmicos que continuam a ser tradicionais, modelando os alunos também nessa direção”. Nesse sentido, a pesquisadora declara:

Meu exame dos materiais didáticos produzidos pelos alunos, no ano de 2013,

confirmou esse domínio do poder institucional nas práticas de letramentos, uma vez que os alunos propuseram a maioria das atividades em modos tradicionais de leitura e escrita e mesmo o grupo que desenvolveu o MDD não fez alterações substanciais em função de o material ter sido disponibilizado na internet (MIRANDA, 2016, p. 372).

Ou seja, no trecho acima a autora alega que a apreciação pelos “letramentos acadêmicos dominantes” influenciou diretamente nas práticas dos alunos de Letras do IEL que, segundo a pesquisadora (2016, p. 372), “as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais de oportunizarem novas práticas e aprendizagens naquele contexto não provocou mudanças em suas estruturas ou remodelou-as, contribuindo para a formulação de sentidos e, principalmente, para refrações”.

Ao focar a representação da disciplina de estágio e do contexto macro em que sua pesquisa está inserida, o Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, a pesquisadora considera que:

A instituição da Disciplina do Estágio, certamente, vem contribuindo para subsidiar a formação dos professores de língua(s) em constituição no IEL. Os dados examinados nesta tese, todavia, mostraram que uma ação localizada não é suficiente por não ser o currículo ou o programa de uma disciplina isolada o pólo gerador ou solucionador de problemas, mas um dos vários — “elos” na cadeia dialógica [BAKHTIN, 2003] (MIRANDA, 2016, p. 375).

A autora chama a atenção para o processo de interlocução que o segmento educacional tem com outras instâncias da sociedade como um todo, esse diálogo reflete nas práticas que são empreendidas contexto acadêmico, tendo em vista que essas práticas se concretizam através dos sujeitos que estão inseridos neste contexto em que muitos discursos se entrecruzam.

A breve resenha dessas teses contribuiu para delinear os pressupostos metodológicos da nossa proposta de intervenção no contexto da formação inicial de professores, pensando no letramento para e no local de trabalho, atentando, por exemplo, para o fato de que grande parte das pesquisas se deu somente no semestre do Estágio supervisionado, ou seja, nos anos finais do curso; além disso, sem uma orientação teórica-metodológica que oportunize aos discentes uma prática etnográfica (KLEIMAN, 2001; HEATH & STREET, 2008) do campo educacional em que atuarão na educação básica, esses futuros professores serão muito mais tarefeiros do que designers de seus letramentos (KERSCH; MARQUES, 2016), sejam eles digitais, didáticos ou não.

Com o objetivo de conhecer a produção do conhecimento na área da tecnologia educacional e no contexto de formação de (futuros) professores para/na era digital, em nível internacional, empreendemos uma pesquisa bibliográfica no periódico científico

*Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* (RELATEC), especializada em tecnologia educativa: integração de tecnologias educativas, (avaliação de) aprendizagem baseada em tecnologia; comunidades de aprendizagem; projetos instrucionais, aprendizagem colaborativa *on line*, etc.

Os fatores que determinaram nossa seleção pela RELATEC foram: a) disponibilizar todos os seus artigos em versão *on line*, de forma gratuita para a comunidade científica e investigadores de todo o mundo; b) estar presente nas principais bases de dados internacionais (*Web of Science*, *Academic Search Premier*, *Fuente Académica Plus*), plataformas de avaliação de revistas (*DOAJ*<sup>23</sup>, *ERIHPlus*<sup>24</sup>, *REDIB*<sup>25</sup>), diretórios seletivos e portáteis especializados (*LATINDEX*<sup>26</sup>, *DIALNET*<sup>27</sup>); e c) apresentar um alto nível de visualização com múltiplos sistemas de busca com *DOIs*, *ORCID*, *Mendeley*, *RefWorks*, *EndNote* e redes sociais científicas como *Academia.edu* ou *ResearchGate*.

A RELATEC tem, atualmente, dezessete anos de existência, com duas publicações semestrais por ano. Seu primeiro número foi publicado em 2002 e o mais recente em 2019. Para catalogação da nossa pesquisa, realizamos duas etapas para seleção dos artigos publicados. Na primeira etapa, fizemos a leitura de todos os títulos e resumos dos artigos publicados entre os anos de 2002 a 2017<sup>28</sup>. Nesta etapa, foram selecionados artigos que: I - abordavam o contexto da educação universitária; e II - apresentavam projetos de ensino-aprendizagem colaborativos com tecnologia educativa.

Na segunda etapa, realizamos a leitura, na íntegra, dos artigos pré-selecionados, buscando refinar os dados, a partir dos seguintes critérios:

- ✓ Aqueles que tratavam especificamente da *formação inicial de professores*;
- ✓ Que discutissem *proposições didáticas sob o viés digital*;
- ✓ Que problematizavam a *(re) construção identitária digital do (futuro) professor*.

---

23 Directory of Open Access Journals

24 Índice de Referência Europeu para as Ciências Humanas

25 Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

26 Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

27 Portal de difusão da produção científica hispânica que iniciou seu funcionamento no ano 2001 especializado em Ciências Humanas e Sociais.

28 As edições de 2017 foram as últimas analisadas, tendo em vista a finalização do projeto final da tese.

Tabela 02 – Levantamento de artigos publicados na RELATEC (2002-2017)

<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>Nº DE ARTIGOS</b>	<b>ARTIGOS PRÉ-SELECIONADOS</b>	<b>ARTIGOS SELECIONADOS<sup>29</sup></b>
2002	07	03	01
2003	08	05	02
2004	41	20	08
2005	11	08	03
2006	41	25	04
2007	19	08	02
2008	19	10	03
2009	14	08	00
2010	20	08	02
2011	06	03	00
2012	14	09	03
2013	14	02	00
2014	16	10	04
2015	21	19	05
2016	33	13	06
2017	21	04	00
<b>TOTAL:</b>	<b>305</b>	<b>155</b>	<b>43</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme podemos observar na Tabela 02, na seleção dos trabalhos publicados na revista ao longo de quase quinze anos, não foi expressivo o número de artigos que consideravam, especificamente, a formação inicial de professores, na perspectiva de fomento às proposições didáticas sob o viés digital, problematizando uma possível (re)construção identitária digital do (futuro) professor.

Essa constatação mostrou-se relevante para nossa pesquisa, pois revelou-nos que grande parte dos trabalhos discutia acerca das tecnologias educativas circunscritas a contextos acadêmicos com foco direcionado a disciplinas/componentes curriculares dos cursos de graduação, tais como Informática educativa.

<sup>29</sup> Disponibilizamos, como Apêndice A, o Quadro 03, com os Artigos selecionados na RELATEC (2002-2017), no qual estão identificados os autores e os respectivos títulos dos trabalhos.

Percebemos também que nesses contextos pesquisados havia uma preocupação em transcorrer a disciplina e a aprendizagem dos graduandos numa proposição curricular que dialogava atividades didáticas presenciais e online, o que acabava exigindo dos professores formadores uma transformação didática e digital em seu cotidiano pedagógico. Além disso, notamos um forte incentivo a designers pedagógicos que fomentassem trabalhos colaborativos, nos quais os futuros professores buscavam resolver problemáticas educacionais, em que os artefatos tecnológicos eram suportes do ensino, mas não necessariamente pensados como instrumentos de ensino com os quais a aprendizagem se desenvolveria.

Diante dessas considerações, acreditamos que as tendências atuais na formação de (futuros) professores consideram a prática como conteúdo de formação, no conjunto de pesquisas examinadas, mas tal tendência ainda não está consolidada nos cursos de licenciatura, em que as preocupações são direcionadas para a prática do professor e não para a inclusão da prática como conteúdo formador. Predominam pesquisas com preocupação voltadas para disciplinas específicas à tecnologia educativa, em momentos específicos do curso, principalmente no momento do Estágio supervisionado ao final do curso, que buscam renovação na sua dinâmica, mas os situam como momentos de formação, como disciplinas do curso.

A leitura das teses na BDTD, bem como dos artigos na *Relatec* permitiu-nos apontar uma carência de pesquisas sob o viés intervencionista, em que tanto os professores formadores quanto os em formação inicial sejam incitados a ressignificar suas práticas de letramento, diante das tecnologias digitais, sobretudo, pesquisas que oportunizem pensar, propor, desenvolver e refletir sobre perspectivas didáticas no ensino em que os artefatos digitais sejam tomados em contextos reais de aprendizagem, sem tornarem-se meros suportes e/ou recursos. Observamos também a lacuna quanto a pesquisas que investigassem o ensino e formação desses professores através de um trabalho reflexivo pedagógico, a partir da aprendizagem *com* os gêneros textuais que efetivamente dialogam com os eventos e práticas de letramento dos professores em formação e com os contextos reais das escolas de nível básico.

Defendemos, portanto, que no contexto da formação inicial de professores se oportunizem práticas de letramento para e no local de trabalho em que o ensino seja pensado pelos futuros professores sob as práticas reais de usos sociais das tecnologias, promovendo uma aprendizagem que reflita o uso da linguagem na (inter)ação com que se

dá na vida dos sujeitos e, desse modo, encontrarmos uma mediação entre as práticas sociais letradas dentro e fora do contexto escolar/acadêmico.

Passemos, então, aos aportes teóricos que sustentam nossa investigação.

## **2. ANCORANDO NOSSAS REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO SITUADO DOS (FUTUROS) PROFESSORES E SEUS DESENVOLVIMENTOS PROFISSIONAIS CONSTRUÍDOS DIALOGICAMENTE**

Considerando nosso propósito em analisar processos de (trans) formação de futuros professores de língua materna no curso de Letras para práticas de multiletramentos didáticos, apresentamos, neste capítulo, os elementos teóricos que irão fundamentar as discussões em torno do objeto investigado. Para tanto, o capítulo foi organizado em três tópicos principais. Inicialmente, discorreremos acerca dos Novos tempos, (novos) Estudos do letramento e (novas) Formações para o (futuro) professor; em seguida, expomos os princípios teóricos basilares para nossas análises da escrita dos futuros professores, a partir das contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para pensarmos o desenvolvimento profissional; e, por fim, discutimos a relevância e influência do dialogismo bakhtiniano para considerarmos a pertinência de uma rede colaborativa dos sujeitos que perpassam a formação inicial de professores, a fim de investigarmos as marcas de responsabilização enunciativa presentes na escrita situada sobre e para o local do trabalho docente no processo de construção do letramento didático-digital.

### **2.1 NOVOS TEMPOS, (NOVOS) ESTUDOS DO LETRAMENTO E (NOVAS) FORMAÇÕES PARA O (FUTURO) PROFESSOR**

Nossa proposta de trabalho parte da premissa de que letramento não é somente ler e escrever, mas exercer as práticas sociais de leitura e escrita com os gêneros que circulam na sociedade, conjugadas com as práticas sociais de interação oral e escrita. Situadas na perspectiva de Kleiman (1995, p. 11) acerca dos Estudos do Letramento, entendemos o termo letramento como “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações para as formas pelas quais sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder”.

Desse modo, compreendemos que é necessário considerar o ensino *com* os gêneros, a partir de situações didáticas que oportunizem os mais diversos usos e funções da leitura e escrita, considerando, assim, as condições de produção da linguagem para diferentes interlocutores. Nesta tese, a formação inicial de professores é interpretada como lugar privilegiado para prática letrada e trabalho coletivo interativo, voltado à aprendizagem

situada, num processo de (trans)formação para práticas didáticas multiletradas.

Entretanto, depreendemos que adotar essa perspectiva de formação é, antes de tudo, conceber uma pedagogia por projetos, sustentada no desenvolvimento de competências no uso da leitura e da escrita relacionado à prática social. Nesse sentido, antes de discorrermos acerca dos estudos de letramento e multiletramentos sob a perspectiva de projetos didáticos, acreditamos ser pertinente fazermos um breve histórico, no intuito de verificarmos como as ideias sobre projetos pedagógicos chegaram às escolas brasileiras.

No início do século XX, no âmbito da Educação, ao pensar formas alternativas e novos pressupostos para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem mais exitoso, vários educadores, dentre eles Dewey (1959, 1979) e Kilpatrick (2006), relacionaram a aprendizagem às ideias de motivação, sentido e significado, que, por sua vez, estavam associadas a conhecimento prévio. Segundo os teóricos, tal relação poderia ser uma saída para minimizar o hiato existente entre a educação e a realidade social do estudante, ou seja, entre a escola e a vida fora dela.

Essa proposição da educação para a vida, não apenas para atender aos propósitos escolares, abriu caminhos para a postulação do trabalho com projetos. Desde então, a ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem tem-se incorporado ao discurso pedagógico. No Brasil, na década de 1930, ganhou força um movimento em favor da democratização e da expansão da educação na rede pública e gratuita para as classes sociais menos favorecidas economicamente. Esse movimento, liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros, teve como documento maior o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), no qual as influências dos pressupostos de Dewey são nítidas.

Por volta da década de 1960, as ideias de reforma agrária, política e educacional ganhavam força junto a movimentos populares, sindicais, político-partidários e a um grupo não ortodoxo da Igreja Católica, denominado Teologia da Libertação. Nesse contexto, Paulo Freire desenvolvia seu método de alfabetização de adultos, que pressupunha a conscientização popular<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup>Segundo Oliveira et al (2014), ainda que compartilhem dos princípios centrais, em especial o da democratização do ensino, há diferenças entre a pedagogia de projetos de Dewey e Kilpatrick e o método de Paulo Freire. Uma delas é o público-alvo do educador pernambucano: adultos; outra é o recorte por ele estabelecido: a alfabetização; outra diferença é de natureza metodológica: em vez de materiais didáticos especiais, ele fez uso de uma ampla pesquisa sobre o universo vocabular do grupo a ser alfabetizado. Além disso, sublinhamos como diferença fundamental que Dewey e Kilpatrick se dedicavam a um método de ensino que fizesse os alunos entender o mundo no contexto sociohistórico vivido; Paulo Freire, por sua vez, investia em um processo coletivo de conscientização do mundo não como ele é, mas como 'está sendo', o

Na década de 1980, oriundos de pesquisas sobre educação cujos princípios eram sustentados pela psicologia, surgem como importantes princípios para a construção do saber a visão construtivista da aprendizagem e a ideia de conhecimento prévio. Na esteira dos estudos que buscavam potencializar processos de ensino e aprendizagem na escola, ainda devemos considerar as contribuições da pesquisa sociocultural, que enfatizou a participação, a interação e a importância da comunidade como elementos favoráveis à aprendizagem que se desse num raio de alcance maior, atingindo não somente os alunos, mas também a comunidade.

Ressaltamos, nesse processo de reestruturação curricular, a influência do pesquisador espanhol César Coll. Fundamentando-se nas teorias de Piaget e Vygotsky, bem como nas de Ausubel e Bruner<sup>31</sup>, Coll (1996) desenvolve uma proposta curricular baseada na interação entre a Pedagogia e a Psicologia. De suas ideias incorporadas aos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as mais importantes foram: a construção de um plano curricular que satisfaça, de forma articulada, todos os níveis do funcionamento de uma escola; a ativa participação da família e de outras instituições (públicas e privadas) nas atividades escolares; a estreita relação entre o ensino de conteúdos factuais, de conteúdos procedimentais e de conteúdos atitudinais, além da inclusão de temas transversais (sexualidade, meio ambiente, diversidade cultural, entre outros) que permeiam as diferentes disciplinas, relacionando-as com a vida dos alunos, para que eles percebam as relações entre o que se aprende na escola e o que se vive fora dela.

Pahl e Rowsell (2005, p. 23) asseguram que o letramento está ligado com a nossa identidade e as nossas práticas. Conforme pontuam, a formação de nossas práticas de letramento ocorre em uma série de domínios diferentes, por exemplo, casa, escola e local de trabalho. Assim, assumir uma abordagem que entenda o letramento como uma prática social envolve uma série de pensamentos-chave, envolve reconhecer que a escola é apenas um dos cenários onde o letramento ocorre. Isto reconhece que os recursos usados para

---

que implica chamar à responsabilidade cada cidadão na luta por um mundo mais próspero e justo para todos. Entretanto, os teóricos foram elencados nesse trabalho sob a perspectiva de que traçaram propostas que visavam ressignificar o papel da escola.

<sup>31</sup> Considerado o pai da Psicologia Cognitiva, Jerome Bruner compreende que a aprendizagem é um processo ativo, no qual o professor deve propor questões aos alunos (em vez de oferecer-lhes respostas prontas) e o currículo deve ser ensinado em forma de espiral, o que implica voltar a conteúdos importantes para verticalizar sua compreensão a partir de novos desafios. O autor defende que o pensamento evolui com a linguagem e dela depende (esse é um dos conceitos que o aproximam de Vygotsky). Outro destaque da Psicologia da educação, David Paul Ausubel, era contra a aprendizagem mecânica, por isso propõe uma aprendizagem que parta do conhecimento prévio do aluno. Para maiores detalhes ver Bruner (1997).

ensinar em sala de aula podem ser diferentes, em diálogo com os recursos utilizados pelos alunos em suas casas.

Ao problematizar as relações entre o que se aprende na escola (em nosso caso, na universidade e a formação inicial de professores) e o que se vive fora dela, as autoras elucidam a relevância de pensarmos numa perspectiva didática como um *terceiro espaço*. Entendem que oportunizando espaço para letramentos fora da escola das crianças, muitos elementos podem entrar, e isso seria uma maneira de identificar as necessidades linguísticas de um aluno, por exemplo, com base no que ele sabe e o que ele experimenta.

Desse modo, ao reconhecermos práticas de letramentos dos nossos alunos, estamos reconhecendo suas identidades. Estas identidades, então, tornam-se mais visíveis na aula, uma vez que podem ser incentivados a trazer, de fora da sala de aula, os marcadores de identidade que atribuem sentido. As autoras asseguram, portanto, que parte desse trabalho reconhece que as identidades podem ser expressas em artefatos e aquele pode, então, cruzar diversas práticas locais. Por isso, as escolas podem oferecer 'espaços terceiros', os quais podem permitir a identidade dos alunos para serem reconhecidos e, assim, trazer os interesses da comunidade, as formas pelas quais a comunidade funciona, o que favorece identificarmos os recursos da comunidade local que os alunos podem trazer para a escola.

Nesse primeiro quartel do século XXI, conceitos como globalização, tecnologia, conhecimento, informação, identidade, aprendizagem e sociedade são constantemente empregados em estudos acadêmicos que visem a analisar de que forma as relações sociais e os papéis que desempenhamos são influenciados e/ou influenciam cada uma dessas categorias, sobretudo, nas ciências humanas e sociais. Uma vez que são categorias ressignificadas sob os mais diversos paradigmas científicos, vale ressaltar que essas serão aqui pensadas a partir do olhar abordado por Etienne Wenger (2001), uma teoria social da aprendizagem que amplia a concepção de aprendizagem para além da esfera da escola.

O autor desenvolve sua teoria demonstrando que a construção de conhecimento significativo para um determinado membro de uma dada comunidade (institucionalizada ou não) está relacionada a questões como o compromisso individual e coletivo do sujeito, a negociação de significados e a construção de identidades, em contextos de interação social. Destacamos que a construção de conhecimento significativo é compreendida enquanto capacidade de experimentar o mundo e nosso compromisso com ele, como algo significativo, e isto é o que deve produzir a aprendizagem. Ou seja, aprender é (trans)formar-se.

Em certa medida, os pesquisadores aqui mencionados influenciaram diferentes profissionais a repensar a escola e a universidade, no sentido de que elas pudessem oportunizar aos alunos aprendizagens mais significativas. Isso, por sua vez, colocou o trabalho com projetos no centro das discussões nos contextos de ensino. No final do século passado, a palavra ‘projeto’ voltou a ter uma forte circulação no contexto educacional não só em países europeus, como a Espanha, mas também entre nós, brasileiros, que havíamos incorporado aos nossos modelos educacionais pressupostos do modelo de ensino espanhol, conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e os PCN (1997) demonstram.

No Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990, com a publicação dos PCN, surge a proposição de um modelo de educação para a vida que se contrapõe às amarras do ensino conteudístico e desvinculado do mundo social, ou seja, em vez de organizar o currículo por disciplinas isoladas (como tradicionalmente se faz), organizá-lo por eixos temáticos importantes para a compreensão do mundo, os quais, em sua complexidade, aproximem diferentes áreas de conhecimento e considerem os interesses e os referenciais dos alunos.

Assim, a incorporação da expressão ‘pedagogia de projetos’ nas escolas brasileiras ganhou vida graças à influência, também, da qualidade e da atualização pedagógica do modelo educacional espanhol na educação brasileira. Na atualidade, e considerando esse contexto de interação, Fernando Hernández é, possivelmente, o educador espanhol mais lembrado quando se pensa em projetos, particularmente em ‘projetos de trabalho’, designação utilizada por ele e seu grupo.

Kleiman (2007), ao apresentar exemplos de organizações curriculares centradas em projetos de letramento e discutir suas respectivas implicações no ensino de língua materna, menciona o trabalho de Dewey e Hernandez:

O projeto pedagógico (DEWEY, 1997; HERNANDEZ E VENTURA, 1998), que pode abranger desde o grande projeto interdisciplinar da escola que atende a interesses de diversas turmas até o trabalho em pequenos grupos de uma turma, pode proporcionar a alunos heterogêneos quanto ao domínio da escrita, com trajetórias de leitura e de produção textual diferentes, pelas diferentes experiências com que chegam à escola, uma oportunidade de participação diferenciada e, por isso, é, na minha opinião, uma prática didática ideal para organizar o trabalho escolar que leva a sério a heterogeneidade dos alunos e que abre mão de pré-requisitos e progressões rígidas em relação à apresentação de conteúdos curriculares (KLEIMAN, 2007, p. 16).

A autora argumenta que é interessante pensar nos projetos como *projetos de letramento*, isto é, planos de atividades visando ao letramento do aluno. Assim, um projeto de letramento se constitui como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse

real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Para discutir sobre projetos de letramento, precisamos mencionar ainda as contribuições de Street (2014) e Barton et al (2005), os quais advertem para um letramento que esteja voltado para as práticas sociais e que não se restrinja apenas à esfera escolar. Barton et al (2005) ressaltam a necessidade de se problematizar as ações com a linguagem escrita de forma situada, sendo que cada evento de letramento<sup>32</sup> estará ancorado em práticas de letramento, que vão além dos limites imediatos e estão inscritas numa materialidade social e histórica.

Segundo Kleiman (2005, p. 12), prática de letramento é “um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”. A partir dessa definição, ratificamos ser a situação concreta o evento de letramento, do qual práticas de letramento emergem e para cuja configuração contribuem.

Os estudos acerca do letramento enfatizam também a heterogeneidade de práticas situadas de uso da língua, sem estabelecer hierarquizações e/ou marginalização em relação às práticas que não sejam da esfera escolar. Assim, compreendemos como eventos de letramento as atividades que envolvam textos escritos, seja para serem lidos ou para se falar sobre eles; as práticas de letramento, por sua vez, são os modos culturais gerais em que as pessoas utilizam as práticas da leitura, da escrita e da linguagem em um evento de letramento; são modelos/padrões que construímos a partir dos usos culturais da leitura e da escrita.

Entendemos, pois, que os eventos e as práticas de letramento acontecem em variados contextos sociais – incluindo a escola, a universidade e as diversas agências de letramento (KLEIMAN, 1995) – e possibilitam diferentes letramentos aos sujeitos neles envolvidos, ao mesmo tempo em que os próprios sujeitos interferem em novos eventos e práticas de letramento.

Para Kleiman (2006), a construção da identidade profissional do professor decorre de práticas específicas situadas na esfera acadêmica que envolvem jogos de poder entre os sujeitos que dela participam: professores universitários e professores em formação. Assim,

---

<sup>32</sup> Na perspectiva social da escrita, corresponde a uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita (KLEIMAN, 2007).

é importante que, na formação inicial, as práticas de letramento acadêmico levem o futuro professor a construir sua autonomia, encontrar sua própria voz e se constituir como agente de letramento.

Kleiman (2006) define *agente de letramento* como um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...], um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

Desse modo, entendemos que é possível estudar as práticas letradas materializadas nos eventos de letramento, considerando-as como pertencentes aos letramentos acadêmicos, escolares, do local de trabalho, pois a esfera de circulação é o elemento central na modalização desses conceitos. Acrescenta, ainda, que, no âmbito da discussão sobre letramento do professor, podem-se contemplar os chamados “novos letramentos”, “letramentos multissemióticos” e “multiletramentos” (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 41).

Em virtude de os letramentos serem práticas intrinsecamente relacionadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, julgamos necessário considerar os contextos sócio históricos onde encontraremos as especificidades das práticas letradas (STREET, 2004). Desse modo, os múltiplos letramentos são compreendidos como usos e práticas sociais da linguagem, isto é, práticas que, de um modo ou outro, envolvem o uso produtivo das linguagens e seus processos de apropriação.

Na perspectiva dos estudos dos letramentos como práticas sociais, pensamos nosso trabalho a partir da concepção de letramentos além do nível da palavra. De acordo com a concepção de multiletramentos, consideramos as práticas letradas não apenas aquelas que se restringem aos usos verbais da língua, mas também os enunciados em diferentes semioses (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000a; ROJO, 2012).

Em conformidade às teorias mais recentes sobre os letramentos, também têm sido problematizadas as questões em torno da diversidade cultural cujas práticas sociais envolvam línguas e linguagens. Ao invés de enfatizar a estabilidade e higienização de uma cultura mais valorizada e erudita, defende-se uma orientação em torno da mudança e das transformações culturais e identitárias ligadas aos processos e recursos representacionais.

Em meados da década de 1990, um grupo de estudiosos e pesquisadores do campo da educação, que se intitulou *The New London Group* (1996), propôs uma Pedagogia dos

Multiletramentos, a qual objetivava discutir a influência que os meios de comunicação estavam tomando, principalmente, nas questões relacionadas ao ensino de línguas e às práticas de letramentos, as quais estão envoltas numa constante renovação e ressignificação. Em um artigo intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures*”, publicado pelo periódico *Harvard Educational Review* (1996), o grupo adverte para o surgimento de múltiplos modos e espaços de comunicação e de interação (novas Tecnologias de Informação e Comunicação), que elucidavam problemáticas quanto à diversidade cultural e linguística, não consideradas nas abordagens tradicionais de letramento. O texto acabou sendo reverberado como um manifesto, que reclamava por reflexões sobre novas propostas de currículo que dialogassem com as novas condições e contextos de aprendizagem influenciados pelas mudanças sociais e tecnológicas já em evidência desde 1996.

Em 2000, o grupo publica “*Multiliteracies: Literacy learning and the design for social futures*”, organizado pelos professores Bill Cope e Mary Kalantzis. A obra foi composta por artigos de diferentes teóricos, tais como Gunther Kress, Norman Fairclough, Bill Cope, Mary Kalantzis, James Gee, Courtney Cazden, entre outros. De forma geral, os autores avançam/consolidam as ideias do manifesto de 1996 e discutem problemáticas referentes às novas demandas educacionais de um mundo cada vez mais diversificado, seja no que se refere aos significados culturais seja às diferentes linguagens/modalidades. As novas demandas de uma sociedade cada vez mais conectada e globalizada motivaram os autores a considerar a natureza “*multi*” dos letramentos, em especial, dada a grande variedade de culturas já presentes na escola desde então, e hoje muito mais evidente, como também à multissemiose constitutiva da maioria dos textos com os quais os alunos têm contato, tendo como eixo das pesquisas a reflexão sobre as mudanças dos meios de comunicação e, conseqüentemente, as mudanças das práticas letradas.

Sublinhamos que o viés que aponta à diversidade de linguagens (*modes*) não faz referência apenas à variedade de línguas/linguagens facilmente acessadas no mundo globalizado e conectado, senão aos demais discursos e variedades existentes sempre em detrimento de uma norma padrão eleita como a mais correta e, obviamente, às demais semioses, que possibilitam a um texto ser multimodal, ou seja, constituído de significados não apenas verbais, mas imagéticos, sonoros etc.

A Pedagogia dos Multiletramentos, segundo Cope e Kalantzis (2000a, 2004), tem a intenção de propagar modos de ensinar e de aprender que sejam mais condizentes com as

demandas do novo mundo do trabalho, da cidadania e da vida. Por essas novas condições, é que a natureza multimodal e multicultural da Pedagogia dos Multiletramentos pode contribuir para mudanças nas práticas escolares. Conforme declaram Cope e Kalantzis (2009, p. 7): “a abordagem dos Multiletramentos sugere uma pedagogia para a cidadania ativa, centrada nos aprendizes como agentes de seus próprios processos de conhecimento, capazes de realizar suas próprias contribuições, bem como negociar as diferenças entre as comunidades que circulam”.

García-Canclini (2008) acrescenta que a nova perspectiva de pensar/fazer escola, proposta pelo Grupo de Nova Londres, *descolectiona e desterritorializa* os cânones, os eruditos, os centrais e abre espaço para linguagens e culturas marginais e populares, o que permite posicionamentos mais críticos, mais questionadores acerca daquilo que, até então, era dado como os objetos “corretos” para a “boa” educação. Rojo (2012) assegura que esse posicionamento dá lugar a uma nova ética e novas estéticas:

Uma nova ética que já não se baseie tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os *remixers*, *mashupers*). Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou *design*, baseie-se nos **letramentos críticos** [...]. **Novas estéticas** também emergem, com critérios próprios. Minha “coleção” pode não ser (e certamente não será) “a coleção” do outro que está ao lado – ou na “carteira” à minha frente. Assim, meus critérios de “gosto”, de apreciação, de valor estético diferirão dos dele, fatalmente. (ROJO, 2012, p. 16, grifo da autora).

Nesse sentido, o que importa para a Pedagogia dos Multiletramentos são as práticas de transformação e não as de reprodução ou assimilação. Isso significa considerar que os aprendizes, no nosso caso os futuros professores, são os produtores de significados, e, por isso, é preciso possibilitar a agência do sujeito, ou seja, sua participação ativa na construção e reconstrução de significados, seus próprios e de seus colegas e comunidade.

Contudo, ressaltamos que essas questões devem ser construídas sob uma perspectiva crítica. Tomando o caso das tecnologias, sabemos que possibilitam novas formas de significação, variadas formas de desenvolvimento, de articulação, de apropriação e trabalham com diversos tipos de capitais culturais<sup>33</sup>, sendo esse processo de produção de sentidos situado e sócio historicamente construído. Portanto, não basta proclamar por práticas de letramento digital nas escolas, é preciso considerar os contextos

---

33 O conceito de capital cultural, proposto por Bourdieu (2005), diz respeito à herança de um saber cultural objetivado em diplomas e práticas culturais legitimadas advindas de famílias socialmente privilegiadas e da escola. Nessa Tese, contudo, estamos ressignificando esse conceito, argumentando que é possível pensar um capital cultural com outra significação. Refere-se, pois, a um capital não escolar, um conhecimento pulverizado e heterogêneo, apreendido, informalmente, em múltiplas experiências e em espaços sociais e postos à disposição de todos, particularmente pelas TDIC.

onde os sentidos nas/das tecnologias se constroem, através dos modos pelos quais se institucionalizam e se socializam.

Os processos de ensino, na perspectiva dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000b; 2009), consistem em três aspectos à noção de *design*: os *Designs* Disponíveis (*Available Designs*); o ato de desenvolver o próprio *Design* (*Designing*) e o *Re-design* (*the Redesigned*), que seriam as ressignificações, a transformação pela qual os aprendizes passaram no modo de interpretação e no como produzir.

Os pesquisadores transformaram essas noções teóricas de *Design* em quatro ações/dimensões pedagógicas, através das quais se pode orientar a uma prática pedagógica, Também nomeados como “ângulos pedagógicos” (*pedagogical angles*) (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 207), as quatro orientações são: (i) Prática Situada (*Situated Practice*); (ii) Instrução Aberta (*Overt Instruction*); (iii) Enquadramento Crítico (*Critical Framing*); e (iv) Prática Transformada (*Transformed Practice*). Essas orientações são tentativas de estabelecer certa organização ao trabalho curricular com objetos que contemplem multiletramentos.

Cope e Kalantzis (2009 apud ROJO, 2012) explicam que tais orientações iniciais para a prática da pedagogia dos multiletramentos foram repensadas e adaptadas para ações pedagógicas mais facilmente reconhecíveis: Experienciação - conhecidas e novas (*Experiencing*); Conceitualização (*Conceptualising*); Análise – funcional e crítica (*Analysing*); e Aplicabilidade no mundo real – apropriada e criativa (*Applying*). Essas noções procuram orientar o trabalho com objetos de ensino-aprendizagem a reflexões críticas de currículo e que não caiam na dicotomia conteudista: o que já é conhecido/experimentado *versus* o que é novo, não conhecido/não experimentado.

De modo geral, as orientações/ações da pedagogia dos multiletramentos apontam para a importância do ensino-aprendizagem através da experienciação e da transformação como resultados relevantes do processo. A perspectiva didática dos multiletramentos sustenta-se no ensino de significados situados que são necessários para o entendimento real e crítico do mundo e das práticas sociais, essencial para solucionar problemas do cotidiano, seja do mundo da vida, do trabalho ou da cidadania.

Um dos propósitos de se pensar em (novos) multiletramentos é buscar uma mudança significativa na maneira de compreender a educação, uma mudança que atenda à demanda de um novo mundo, mais tecnológico, conectado e hipermidiático, e de uma nova

escola, agora intercultural, com populações de diversas classes, raças, gêneros. Segundo Rojo (2012, p. 23), os multiletramentos possuem algumas características importantes:

- a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

A autora destaca ainda que os novos (multi)letramentos podem ser entendidos como letramentos hipermediáticos, em virtude de sua estreita relação com o meio digital enquanto espaço sociocultural. A condição hipermediática acaba requerendo habilidades novas de letramentos, que implicam, de certo modo, o questionamento das estruturas de poder, a interatividade/intervenção textual e a construção colaborativa de significados. Nessa perspectiva, os multiletramentos demandam novas posturas e mentalidades também no contexto educacional. Assim como nos estudos dos multiletramentos, os pesquisadores que trabalham segundo a concepção dos novos letramentos também defendem a ideia de que os letramentos são práticas situadas social e culturalmente.

Lankshear e Knobel (2008) sustentam que os novos letramentos/letramentos digitais devem ser investigados e analisados, conforme seus contextos sociais, culturais, políticos, econômicos e suas práticas históricas aos quais estão ligados integralmente. Além disso, os estudiosos explicam que essas novas práticas letradas envolvem um “novo *ethos*”, que leva em consideração diferentes padrões de valores, prioridades e sensibilidades mobilizados em práticas letradas.

Marques (2019), em sua tese de doutoramento, analisou como a produção do gênero campanha publicitária fortaleceu a identidade dos alunos no espaço escolar promovendo uma rede, com novos espaços de aprendizagens dentro e fora da escola para que os alunos se identificassem, se fortalecessem e valorizassem a própria escola, fazendo uso de diversas linguagens, culturas e tecnologias para desenvolver sua cidadania e empoderamento juvenil.

Segundo a autora, nesse processo de aprendizagem, os próprios alunos conseguiram se perceber como *designers sociais ativos* e ressignificaram suas próprias aprendizagens, relações interpessoais e, conseqüentemente, suas identidades dentro e fora do espaço escolar, provocando a construção de um *novo ethos* na formação do aluno e da cultura escolar, ampliando o olhar docente para uma prática didática que dialogue com os novos

letramentos da Educação do século XXI.

Desse modo, percebemos que os autores mencionados alegam que é necessário, para as novas práticas letradas, digitais ou não, criar oportunidades para realização de trabalhos/discursos participativos, colaborativos e distribuídos.

Ainda que os autores atentem para condições próprias de produção nas novas práticas letradas, eles também advertem que o ciberespaço coexiste com o espaço físico. Por isso, a eficácia e adequação na inserção da tecnologia na escola iriam além da infraestrutura física dos laboratórios de informática, da compra ou do acesso à máquina/recurso (computador, lousa digital, internet). Mais do que isso, se requer uma nova postura, em que haja a descentralização de conhecimento, saberes e informações, distribuindo o controle e as práticas de autoria compartilhadas e colaborativas.

Lankshear e Knobel (2009, 2015), Castells (2005) e Jenkins (2008) estão entre os pesquisadores que caracterizam o conceito de novo *ethos*, junto às características da cultura digital, como o diferencial para um novo tipo de educação que se apropria das tecnologias e mídias digitais, objetivando transformar as relações e as práticas escolares, fugindo da mera reprodução do tradicional no suporte digital. Essas considerações constituem-se como premissas bem importantes para empreendermos novas perspectivas de leitura e de autoria que emanam das novas práticas letradas próprias das novas tecnologias. Nesse sentido, torna-se indispensável uma postura reflexiva e crítica também da reestruturação curricular nas instituições escolares, agências de letramento por excelência (KLEIMAN, 1995), visando a relações menos verticalizadas e a modos de pensar o ensino, a aprendizagem e a educação no geral.

Destacamos a obra de Kalantzis e Cope (2012), *New Learning: elements of a Science of education*, na qual os estudiosos discutem a educação como um relacionamento social de aprendizagem (*social relationship of learning*) que tem sido conscientemente delineada. A defesa dos autores é a de que a aprendizagem é inerente ao ser humano, por isso, estamos em constante aprendizagem, em qualquer lugar e circunstância, em virtude das várias experiências ao longo de nossas vidas. Contudo, a ênfase à aprendizagem empreendida relaciona-se à 'educação', por meio de ações pedagógicas, conforme observado também nas experiências de pesquisas de Coscarelli e Kersch (2016), como também em Kersch e Marques (2016a; 2016b).

Toda essa inquietação envolve uma preocupação com a formação docente e o digital, bem como com o uso das tecnologias e mídias digitais na escola, temas que têm ocupado um lugar de destaque nas produções acadêmicas. Pesquisas, a exemplo das

realizadas por Gorospe et al (2015), do Grupo de investigación Elkarrikertuz, da Universidade do País Vasco; Kenski (2011), Kersch et. al (2016), Kersch e Lesley (2019), entre outros, apresentam os estudos e análises sobre o papel das tecnologias no contexto escolar, as pesquisas indicam a necessidade de integração e apropriação das tecnologias por parte dos professores.

Silva (2011) reconhece que a tradição curricular tem privilegiado a educação formal e a legitimação do saber por meio de conteúdos padronizados. Nos seus estudos sobre currículo, o pesquisador discute a predominância da pedagogia dos conteúdos na educação brasileira e de concepções curriculares técnicas, argumentando acerca da necessidade de questionar currículos que sigam as filosofias tradicionais, no sentido de refletir sobre o conhecimento escolar e sobre o próprio currículo como invenções sociais, cujos processos políticos, no sentido amplo do termo, são conflituosos e nunca neutros.

Outra problemática quanto à questão curricular diz respeito à transformação de conhecimentos científicos para fins de ensino e de divulgação. Tal transformação não pode ser vista como uma mera adaptação ou simplificação dos conhecimentos selecionados. Entendemos que, para discutirmos os processos e relações estruturais que constituem a organização curricular, é preciso considerar a perspectiva da *transposição didática*<sup>34</sup> (CHEVALLARD, 1991).

No caso da nossa pesquisa, essa observação vai ao encontro das reflexões em torno das práticas formativas nos cursos de licenciatura, buscando perspectivas curriculares para a apropriação de novas tecnologias, tanto no âmbito universitário quanto no contexto de ensino da educação básica, possibilitando aos (futuros) professores que se constituam enquanto agentes de letramento (KLEIMAN, 2006).

O sociólogo da educação Bernstein (1996a, 1996b), ao discutir as relações estruturais em torno do currículo, preocupa-se com os diferentes tipos de conhecimento que constituem o documento e as formas de transmissão. A ideia central do pesquisador é a de que o discurso pedagógico é “um princípio que desloca um discurso de sua prática e contexto” (BERNSTEIN, 1996a, p. 259), de forma a recolocá-lo segundo seu próprio princípio de focalização. Segundo o autor, a constituição do discurso pedagógico se dá a

---

34 A concepção de *transposição didática* baseia-se nas transformações pelas quais passam os saberes quando entram no sistema didático. Desenvolvido por Chevallard (1991), refere-se ao processo fundamental que permite a transformação do conteúdo científico num objeto escolar. Isto é, no processo de transposição didática é possível se construir uma versão didática do saber a ser aprendido, no caso aqui em questão, refere-se aos artefatos digitais em instrumentos de ensino.

partir de regras específicas, que são: regras distributivas, que estariam relacionadas com a produção do discurso; regras recontextualizadoras, relacionadas com a transmissão; e regras de avaliação, relacionadas com a aquisição.

Nesse sentido, Bersntein (1996b) propõe o conceito de recontextualização ao considerar que o discurso pedagógico relativo à prática da instrução é um discurso recontextualizador. Na perspectiva da recontextualização, o problema seria transferir – fazer circular – textos de diferentes contextos de produção e de reprodução levando em consideração as relações de poder e a regulação do discurso de ordem social. O autor considera que a dinâmica do ensino/instrução advém da lógica dos fatores sociais (das relações e práticas sociais) e não da disciplina em si ou, ainda, da lógica do saber científico. Portanto, o discurso pedagógico seria capaz de recontextualizar outros discursos envolvidos no processo de sua elaboração e recolocá-los a partir de seus próprios princípios e reordenamentos.

Considerando que o currículo é uma prática social e, portanto, nunca neutro, sua materialização ocorrerá através das relações dialógicas entre professores, alunos e conhecimentos. Na prática, esses conhecimentos são tanto oriundos dos saberes científicos, prescritos e socialmente válidos, como também das relações cotidianas experienciadas pelos agentes e participantes dos eventos de letramento. Silva (2011) discute mais enfaticamente a questão do currículo crítico, que ele denomina de pós-crítico, problematizando questões sobre as relações de poder e a produção das diferenças culturais, sociais e, principalmente, sobre as bases sociais do seja apontado como conhecimento válido.

Nossa breve reflexão em torno das perspectivas curriculares é por acreditarmos que as novas tecnologias, a partir das teorias de Multiletramentos, possibilitam espaços legitimados de problematização nos currículos das licenciaturas, oportunizando práticas para a construção ubíqua de aprendizagem; conhecimentos democráticos, distribuídos e socialmente relevantes; formação crítica do sujeito; valorização ética e estética; criticidade; criatividade; domínio de diferentes semioses/modalidades; igualdade ao acesso, ao uso e à produção de objetos culturais eruditos e populares.

Diante disso, para investigarmos o processo de (trans) formação dos futuros professores para prática de multiletramentos didáticos através da linguagem, contamos com o Interacionismo Sociodiscursivo, o qual é tomado neste trabalho com um importante instrumento teórico-metodológico para analisar os discursos dos alunos de Letras ao longo de suas experiências na disciplina. Nesta perspectiva, a linguagem é vista como ponto

crucial para análise e entendimento da constituição do ser humano em várias instâncias de sua existência.

Dada a presença marcante do outro no discurso dos futuros professores, ao longo de seus escritos, elencamos o princípio do dialogismo do círculo bakhtiniano sobre a linguagem para também nos auxiliar na investigação das vozes enunciativas. Ao assumir a presenças desses outros, compreendemos que a interação no mundo social é fundamental no processo de constituição da consciência; por isso, buscamos verificar como esses alunos de Letras e futuros professores lidam com esses elementos e registram marcas de responsabilização enunciativa presentes na escrita situada sobre e para o local do trabalho docente.

## 2.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) E AS REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO (FUTURO) PROFESSOR

A imersão nos projetos didáticos e nas resenhas produzidos pelos futuros professores ao longo da disciplina de Prática de Projetos Pedagógicos (PPP) provocou várias sensações e surtiu alguns resultados após o exame de qualificação do doutoramento, que nos fez buscar o suporte teórico-metodológico, além dos Estudos de Letramentos, no ISD, no intuito de verificar as minúcias dos signos para identificar aspectos linguísticos e discursivos que demonstrassem a construção de um letramento didático-digital dos futuros professoras.

No segundo semestre de 2017, após reorientarmos a disciplina de PPP, propusemos a produção de conhecimento e interação no processo educativo coletivo, com foco na leitura e na escrita de textos de diversos gêneros, aos futuros professores, objetivando (trans) formá-los quanto ao (seu) trabalho docente, através de um programa de multiletramentos didáticos que lhes oportunizasse o desenvolvimento de propostas didático-digitais.

Para suscitar nossa reflexão sobre o trabalho docente, trazemos a descrição da atividade do trabalho apresentada por Machado (2004, p.91, grifos da autora):

a) Esta é uma atividade *situada*, que sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo; é pessoal e sempre única, que engaja o trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional etc.; mas, que é, ao mesmo tempo, impessoal, no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalhador; b) é *prefigurada* pelo próprio trabalhador na medida em que ele reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e, guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com o que as prescrições externas lhe demandam, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico; c) é *mediada* por instrumentos

materiais e simbólicos, na medida em que o trabalhador se aproprie de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social; d) é *interacional*, no sentido mais pleno do termo, pois a interação é de natureza multidimensional e de mão dupla, pois, ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos (materiais ou simbólicos), o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos, mas, ao mesmo tempo, é por eles transformado; e) é *interpessoal*, pois envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com ausentes; f) é *transpessoal*, no sentido de que também é guiada por “modelos do agir” específicos de cada ofício, sócio-historicamente construídos pelos coletivos de trabalho; g) é *conflituosa*, pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc.; h) pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser *fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades* do trabalhador, ou *fonte de impedimento* para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento.

Nesse sentido, o trabalho dos futuros professores também apresenta as características descritas acima sobre o trabalho em geral e demonstra ser uma atividade humana muito complexa, envolta em “uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio histórico e inserido em um sistema de ensino e em um sistema educacional específico” (MACHADO, 2004, p. 92). Essa rede de múltiplas relações sociais é constituída de uma série de fatores, como a prescrição dos conteúdos a serem ensinados, o planejamento da aula e sua realização, a elaboração da avaliação dos alunos, a correção da avaliação, o gerenciamento dos obstáculos durante sua aula, a expectativa dos alunos e dos professores supervisores nas escolas, entre outras situações ou atividades inerentes à sua profissionalidade.

Ao estar inserido nesse contexto, o (futuro) professor precisa conduzir essas demandas, e isso faz com que ele mobilize o que for necessário para agir, em constante interação, com diferentes indivíduos e instituições envolvidos no universo educacional. Para isso, ele emprega artefatos materiais ou simbólicos, que são apropriados por ele e transformados em instrumentos mediadores do agir<sup>35</sup>, os quais o influenciam e transformam-no. Entendemos que assim seja possível superar as problemáticas da relação teoria versus prática na formação inicial de professores, principalmente no que se refere às práticas letradas reais que dialoguem com a perspectiva dos multiletramentos didáticos.

Desse modo, a nossa análise propriamente dita se fundamenta no Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; MACHADO, 2004; MACHADO E BRONCKART, 2009), haja vista considerarmos como central o papel da linguagem para a ciência do humano e ao entendermos as práticas languageiras situadas (os textos) como instrumentos principais do desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999).

---

35 Segundo Bronckart (2008, p.120) o termo agir ou agir-referente denomina “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo”.

Nessa perspectiva, o ISD elege como uma de suas bases o projeto de Vygotsky, o qual atribui à linguagem um papel central no desenvolvimento humano, na construção das atividades coletivas, das formações sociais, dos mundos representados, nas mediações formativas e transformadoras dos indivíduos. Na teoria sociointeracionista de Vygotsky (2009), encontramos a concepção de que a aprendizagem em si é um processo social dinâmico e que funções cognitivas de alta ordem se originam no ambiente social. Assim, a mediação, que se dá através da interação entre os indivíduos e o seu ambiente, evidencia a implicação do social e dos elementos históricos e culturais nesse processo.

Sob esse prisma que temos considerado as atividades colaborativas em nossa prática docente como professora formadora, enfatizada a partir da pedagogia por projetos, e as quais também propusemos durante nossa pesquisa com os futuros professores, a fim de oportunizar o desenvolvimento do letramento didático-digital.

No intuito de situarmos os construtos utilizados em nossa análise, apresentamos a proposta de arquitetura textual conforme concebida por Bronckart (1999; 2006). Para a análise da constituição do texto, Bronckart traz a metáfora do folhado textual (BRONCKART, 2006, p. 147) para ilustrar a arquitetura textual que apresenta três camadas: a infraestrutura geral – nível mais profundo, os mecanismos de textualização – nível intermediário, e os mecanismos enunciativos – nível superficial.

Esta distinção de nível de análise corresponde a uma necessidade metodológica para análise dos textos, mas Bronckart (2006, p.167) chama a atenção para evitar possíveis contradições que a disposição hierárquica de um folhado possa suscitar. Portanto, para melhor compreensão da metáfora, as camadas do folhado são maleáveis e se interpenetram, sendo que existe uma relação mais direta e interligada entre os tipos de discurso, os posicionamentos enunciativos e os mecanismos de temporalização.

O nível mais profundo, a infraestrutura, indica a organização geral do texto, que se constitui pelo plano geral, pelos tipos de discurso e suas modalidades de articulação e pelas possíveis sequências. O plano geral organiza o conjunto do conteúdo temático, que se refere aos temas e aos elementos de conhecimento mobilizados. Os tipos de discursos são os diferentes segmentos do texto e suas modalidades de articulação, os quais organizam o conteúdo temático sob o ponto de vista enunciativo e linguístico. Além disso, podem existir sequências no interior do plano geral do texto: argumentativas, descritivas, injuntivas, enumerativas ou explicativas (ADAM, 2008).

O nível secundário se configura pelos mecanismos de textualização, os quais têm o

papel de conferir coerência linear ou temática através de processos isotópicos de conexão e de coesão nominal. Os elementos de conexão, através dos organizadores textuais marcam as articulações da progressão temática aplicadas ao plano geral do texto, à transição entre os tipos de discurso, entre as fases de uma sequência ou entre as orações. Já os elementos de coesão nominal, através da organização de unidade e de estruturas anafóricas, introduzem temas ou personagens novos, bem como asseguram sua retomada ou continuidade no texto.

No nível mais superficial, há os mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa e de modalização, que são os mecanismos de gerenciamento das vozes e da marcação das modalizações nos textos. Estes são pouco dependentes da linearidade do texto no sentido de serem mais diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre o agente-produtor e seus destinatários.

Para nossa investigação, é de especial interesse o conceito de mecanismos de responsabilização enunciativa, principalmente, as vozes enunciativas (BRONCKART, 1999; 2006), visando a verificar quem diz, vê e pensa o que nos textos dos futuros professores. Alicerçado na concepção dialógica da linguagem, Bronckart (1999, p. 326) explica que “as vozes podem ser definidas como entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Ou seja, as vozes inscrevem as instâncias enunciativas, assumindo responsabilidade pelo que é dito (ou pensado). Assim, no construto da arquitetura textual, as vozes constituem uma categoria relacionada à interação entre o agente-produtor do texto e seu (s) interlocutor (es).

Ao trazer a arquitetura textual como um modelo de análise de textos, é necessário destacarmos a relevância dos tipos de discurso para a nossa investigação. Bulea (2010, p.75), por exemplo, ao investigar a representação do trabalho do cuidado das enfermeiras em Genebra, enfatiza que “os tipos de discurso participam de maneira constitutiva e potencialmente autônoma do processo de interpretação do agir pelas pessoas”. No interior de um texto, os tipos de discurso, servem como meio para a relação entre o *actante* e o conteúdo mobilizado sobre o seu agir, e a combinação resultante entre os tipos de discurso e o conteúdo temático apresenta cortes interpretativos que constroem “entidades significantes mais ampliadas que englobem e reconfigurem as unidades-signos (ou palavras da língua) que retornam ao agir” (BULEA, 2010, p.75).

Os tipos de discurso, segundo Bronckart (2008, p. 89), são caracterizados como segmentos de texto constituídos a partir da “mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos (o que permite que sejam linguisticamente reconhecíveis) que

revelam a construção de um determinado mundo discursivo”. Eles semiotizam os mundos discursivos, os quais organizam as relações entre o mundo ordinário, ou seja, o contexto da interação, e os mundos virtuais, constituídos na atividade linguageira, ou seja, mundos diferentes do agir linguageiro. A respeito do papel dos tipos de discurso, Bulea e Bronckart (2008, p. 80) esclarecem:

(...) o papel dos “tipos de discurso” nos parece decisivo. Por seu estatuto de interface entre a língua e a atividade linguageira, bem como entre as representações coletivas e individuais, e na medida em que eles são inelutavelmente mobilizados na estruturação de todo tipo de conteúdo verbalizado, esses tipos de discurso constituem a base organizacional dos contragolpes que a semiótica exerce, durante toda a vida, sobre a reestruturação dos registros praxiológico e epistêmico. (BULEA; BRONCKART, 2008, p. 80)

Para compreendermos a constituição dos tipos de discurso, Bronckart (2008) apresenta duas categorias de operações ou de procedimentos psicológicos. As primeiras operações se referem às coordenadas gerais que organizam um conteúdo temático e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem de que se origina um texto. Já as segundas operações têm relação com o estabelecimento de diferentes instâncias de agentividade – personagens, grupos, instituições e outros – e de sua inscrição espaço-temporal, mostrando como são mobilizadas, assim como trazem as características físicas da ação de linguagem em curso – agente-produtor, interlocutor eventual e espaço-tempo de produção.

Nessa configuração binária das operações de construção das coordenadas gerais organizadoras do conteúdo temático, existem as coordenadas disjuntas das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem, portanto, evidenciando devido distanciamento. Dessa forma, o agente situa as representações dos mundos formais mobilizados para a produção textual em um mundo colocado como distante (ou disjunto) do mundo da interação social em curso.

Por sua vez, a segunda possibilidade de operar a construção das coordenadas gerais para organização do conteúdo temático se caracteriza por coordenadas conjuntas, ou seja, próximas às coordenadas da ação de linguagem, em um mundo conjunto ou mais próximo da interação social em que está inserido. Essas distinções marcam a oposição existente entre a ordem do narrar, em que há a disjunção das coordenadas e existe a identificação temporal; e a ordem do expor, em que há conjunção das coordenadas.

Também se estabelece uma relação binária de oposição com relação às instâncias de agentividade, pois o produtor escolhe o grau de implicação da situação material de produção, tendo duas possibilidades: apresentar ou não em seu texto referências explícitas

aos parâmetros da situação material de produção. Sendo assim, há uma relação de autonomia, quando as instâncias de agentividade não mobilizam as condições de produção do texto. Logo, o texto é autônomo em relação aos parâmetros da interação. Por outro lado, existe uma relação de implicação dos parâmetros da ação de linguagem, quando as instâncias de agentividade se referem ao actante e ao contexto de interação, com a presença de marcas linguísticas que demonstrem indícios desses parâmetros.

O cruzamento dessas distinções possibilita a definição de quatro mundos discursivos: 1. mundo do expor implicado; 2. mundo do expor autônomo; 3. mundo do narrar implicado; 4. mundo do narrar autônomo. Tais mundos se constituem a partir de operações psicológicas gerais, os quais se materializam nas formas linguísticas características de cada língua natural. O Quadro 04 (BRONCKART, 1999; 2013, p. 157) sintetiza os elementos constituintes dos mundos discursivos, que derivam os quatro tipos de discurso: discurso interativo, relação de conjunção e implicação; teórico, relação de conjunção e autonomia; narração, relação de disjunção e autonomia e relato interativo, disjunção e implicação. Tais tipos já foram inúmeras vezes validados para outras línguas, e diversos estudos sobre o português o demonstram (GUIMARÃES et al, 2007).

Quadro 04 – Mundos Discursivos e seus Elementos Constitutivos

		COORDENADAS GERAIS DOS MUNDOS	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
RELAÇÃO AO ATO DE PRODUÇÃO	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Adaptado de Bronckart (1999; 2013, p. 157).

Conforme disposto pelo autor, depreendem-se os segmentos que parecem pertencer a um mesmo tipo de discurso, os quais seriam segmentos de textos que traduzem certa relação com a situação de comunicação, através de subconjuntos de unidades linguísticas. Desta forma, os tipos de discurso podem ser delimitados e definidos pela combinação das operações subjacentes que se aplicam ao contexto e ao conteúdo, manifestados através da configuração de unidades linguísticas mais ou menos específicas a cada um deles.

Em relação aos tipos de discurso, Bronckart (1999, p. 326) primeiramente distingue a constituição de uma voz neutra (de narrador ou expositor). O autor argumenta que a

constituição de outras vozes (infraordenadas em relação ao narrador/expositor) subdivide-se em três categorias gerais: vozes sociais, voz de personagem e a voz de autor empírico do texto. Nesse sentido, as vozes sociais procedem de personagens, grupos ou instituições sociais, não intervindo como agentes no percurso temático, mas mencionadas como instâncias externas de avaliação; as vozes de personagens são entidades advindas de seres humanos (ou entidades humanizadas) implicados nos acontecimentos do conteúdo temático de um segmento do texto (*op. cit.*, 1999, p. 327). No que tange à voz do autor, estas “procedem diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado” (*op. cit.*, 1999, p. 327).

Como observamos, Bronckart (2006, p.149) esclarece que “essas vozes podem não ser traduzidas por marcas linguísticas específicas, podem também ser explicitadas por formas pronominais, sintagmas nominais ou, ainda, por frases ou segmentos de frases”. No capítulo 4, analisaremos como as vozes e as modalizações sinalizam as responsabilidades enunciativas nos Relatos, Projetos didáticos digitais e nas Resenhas.

Como já sinalizamos no capítulo introdutório, adotamos uma orientação pluridisciplinar, ancorada nos estudos do letramento e centrada na noção do ensino como trabalho, segundo a proposta de Machado (2004)<sup>36</sup>. Voltados a uma análise discursiva do trabalho docente, os trabalhos de pesquisadores (CARNIN, 2015; ALMEIDA, 2015; REICHMANN, 2015) que se alinham à perspectiva da autora têm se debruçado sobre textos da esfera da atividade educacional, com base, principalmente, no quadro do ISD aliado às Ciências do Trabalho. Em outras palavras, é de especial o que se revela por meio da investigação linguístico-enunciativo-discursiva sobre textos produzidos no e sobre trabalho docente, para a constituição do professor e seu agir profissional.

Tomando por base a Semântica da Ação proposta por Ricouer (1997), Machado e Bronckart (2009, p.35) alegam que “diferentes interpretações do agir encontram-se construídas nos e pelos textos, que têm o poder de configurar a ação humana”. Decorrendo do arsenal teórico do projeto do ISD, o termo ‘agir’ (mais neutro que atividade e ação<sup>37</sup>) é

---

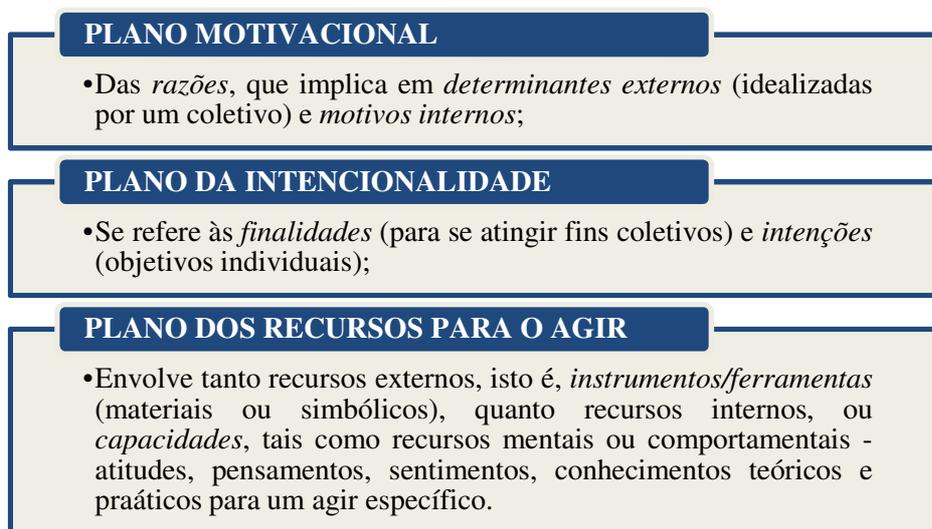
36 Fundadora do Grupo Alter, vinculado ao LAEL – PUC-SP, parceiro do Grupo LAF – *Langage-Accion-Formacion*, da Escola de Genebra (BRONCKART, 1999; 2006; 2008).

37 *Atividade* designa a mobilização de dimensões motivacionais e intencionais do agir no âmbito coletivo, já *Ação* indica a mobilização das mesmas dimensões no nível individual. Para conceituar ação, Bronckart (2006) traz a distinção feita por Anscombe (1957 apud BRONCKART, 2006) entre ação – com intencionalidade - e acontecimento – sem intencionalidade. Anscombe tinha como foco identificar e caracterizar os fenômenos humanos que podem ser considerados da ordem do agir, o que levou a distinguir entre acontecimentos que se produzem na natureza e o agir humano, que chamou de ação.

adotado para se referir a qualquer parte do texto pertinente a alguma intervenção humana no mundo, realizada por uma pessoa (agir individual) ou por várias (agir coletivo). Portanto, além da análise fundada no nível organizacional e enunciativo, observamos que um terceiro nível analítico é proposto, mais interpretativista, englobando a noção do agir humano.

Machado et al. (2009, p. 22-23) asseguram que, para realizarmos uma análise interpretativa dos dados, é importante levar em consideração que “ [...] as avaliações detectáveis nos textos podem (ou não) referir-se a três elementos do agir: às razões que levam a ele, à intencionalidade e aos recursos para o agir”. De maneira sucinta, podemos dizer que, nos processos interpretativos das condutas verbais, podem emergir os seguintes planos da dimensão do agir, conforme disposto no Quadro 05:

Quadro 05 - Planos da Dimensão do Agir



Fonte: Adaptado de Machado et al. (2009).

Tomando como base a Sociologia e a Filosofia, Bronckart (2008, p. 121) define três planos de análise do agir: o plano motivacional, o plano da intencionalidade e o plano dos recursos do agir. O plano motivacional é mobilizado no nível coletivo e é constituído por determinantes externos de natureza material ou da ordem das representações. Neste plano, os motivos são as razões que impulsionam o actante a agir desta ou daquela maneira, as quais são interiorizadas por ele.

No plano da intencionalidade, também de origem coletiva, existem as finalidades que são validadas pela sociedade. Já o plano dos recursos do agir conta com os instrumentos que são tanto as ferramentas materiais e as tipificações do agir encontradas no

ambiente social, quanto as capacidades, que são recursos mentais ou comportamentais atribuídos a uma pessoa em particular.

A definição de ator é empregada no plano interpretativo, no qual o actante é visto como fonte de um processo com motivos, intenções e capacidades, portanto, dotado de reponsabilidade na realização do agir, o que pode ser apreendido através das configurações textuais. É preciso destacar que a responsabilização do actante pertence às propriedades psíquicas, por isso, não é possível apreendê-las, observá-las ou mensurá-las, mas são passíveis de serem inferidas tendo como parâmetro a ação em curso (BRONCKART, 2006, p.211).

Nessa perspectiva, a análise interpretativa permite a verificação de razões, intencionalidade e recursos para o agir, tanto o agir coletivo, quanto o agir individual (relacionados, respectivamente, a atividades coletivas e ações singulares), assim como à atribuição de responsabilidade sobre o agir. Dessa maneira, percebemos que quando se atribuem motivos, intenções, recursos e capacidades a uma entidade, a fonte do agir tem origem em um ator, aquele que, através das configurações textuais, é fonte de um processo e possui capacidades, motivos e intenções para agir. Ao contrário, o agente não possui tais características.

Conforme observado em Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2009), são principalmente os verbos modalizadores que sinalizam as dimensões e atribuem a responsabilidade pelo agir. Para nossas análises, consideramos, além das vozes enunciativas, as modalizações subjetivas, compreendidas por modalizações apreciativas e pragmáticas, como também outros índices linguísticos que demarcam avaliações subjetivas, tais como adjetivos, advérbios, substantivos que inscrevem sentimento, etc., os quais também serviram de apoio aos estudos de Lousada (2006).

Segundo Bronckart (1999, p. 330), a modalização traduz os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito do conteúdo temático, a partir de qualquer voz enunciativa. Enquanto os mecanismos de textualização, que marcam a progressão e a coerência temática, são fundamentalmente articulados à linearidade do texto, as modalizações são independentes da linearidade textual.

Nesse sentido, as modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo para a permanência da coerência pragmática ou interativa e orientando o interlocutor na interpretação do que é dito. Bronckart (1999; 2012) redefine a proposta de modalização clássica, com base na teoria dos três mundos de Habermas (1987),

apresentando quatro funções, a saber: modalizações lógicas (agrupa as funções aléticas e epistêmicas)<sup>38</sup>, modalizações deônticas, modalizações apreciativas e modalizações pragmáticas. Para o autor, cada função destas está ligada aos parâmetros constitutivos do contexto de produção.

As modalizações lógicas constituem uma avaliação de algum aspecto do conteúdo temático, apoiadas em critérios relacionados às coordenadas do mundo objetivo. Elas estão mais ligadas aos parâmetros do contexto de produção relacionados ao mundo objetivo e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como os fatos que são atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários etc. Em seus exemplos, o autor destaca, como sendo usos da modalização lógica, expressões, como: *produziria talvez* (futuro do pretérito), *necessariamente*, *é evidente que*, etc.

As modalizações deônticas consistem na avaliação de alguns elementos do conteúdo temático e têm apoio nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social. Essa categoria apresenta os elementos do conteúdo temático pertencendo ao domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso na sociedade. O autor destaca, como sendo do domínio da modalização deôntica, verbos e expressões que dão ao conteúdo temático o valor de norma ou ordem, como, por exemplo: *deve*, *posso*, *é preciso que*, etc.

As modalizações apreciativas procedem do mundo subjetivo, da voz que é a fonte do julgamento, apresentando esse julgamento como benéfico, infeliz, estranho etc. do ponto de vista da entidade que avalia. Em seus exemplos, o autor destaca, como sendo do domínio da *modalização apreciativa*, expressões, como: *infelizmente*, *felizmente*, *ai de mim!*, etc.

As modalizações pragmáticas contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição etc.) em relação às ações de que é agente (BRONCKART, 1999). Para o autor, ainda são marcas dessa modalização os tempos verbais no modo condicional (futuro do pretérito do português); os auxiliares (ou metaverbos) de modo, como os verbos *querer*, *poder* etc., quando estes verbos marcam a responsabilidade enunciativa do agente em

---

<sup>38</sup> Conforme Bronckart (1999; 2012), as modalizações lógicas podem compreender as modalizações com funções aléticas, referentes diretamente à verdade das proposições enunciadas; bem como as modalizações com funções epistêmicas, referentes às condições de estabelecimento da verdade das proposições.

relação às suas ações; um subconjunto de advérbios ou de locuções adverbiais (*certamente, infelizmente, evidentemente*, etc.); um subconjunto de orações impessoais que regem uma oração subordinada (*é provável que..., é lamentável que..., admite-se que... etc.*).

Bronckart (1999, p.101) argumenta que o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a “imagem de si” que o agente submete à avaliação social de sua ação. Assim sendo, ao olharmos para a nossa prática – e, conseqüentemente, para as representações dos gêneros que construímos na dialogia com nossos futuros professores – cabe pensar sobre a modalização, tendo em vista entendermos que os gêneros não só instanciam, mas cooperam para ações metacognitivas sem as quais não seria possível a mudança de *status* do professor em formação.

Desse modo, o gênero se apresenta como um importante meio de acesso às ações, concepções, representações em torno do processo de ensino-aprendizagem e para a construção e desenvolvimento do letramento do futuro professor. Por isso, acreditamos ser necessário que o professor formador viabilize o enfrentamento, a avaliação e a ressignificação de conflitos experienciados pelos futuros professores nas escolas de educação básica, de modo a orientá-los a expor pontos de vista que materializem contradições, tomadas de posicionamentos da ordem individual, como também da ordem coletiva.

Kleiman (2005, p. 208) assegura que as representações sociais “seriam inferíveis pelas operações discursivas mobilizadas, que identificam o enunciador como membro de um determinado grupo, mas também o distinguem de outros membros, mostrando as diferenças” e, diante disso, evidencia-se a “heterogeneidade nas representações de um mesmo grupo.”. Portanto, é interessante notar que o contato com eventos de letramento em situações reais do ambiente escolar possibilita um enfrentamento do futuro professor em relação a como ele se vê e como ele vê ao outro como professor e, assim sendo, tal percepção pode provocar mudanças no modo de se posicionar na prática educativa. Ainda acerca da relevância da escrita dos gêneros em eventos acadêmico-profissionais como possibilidade de (auto)reflexão sobre sua formação, elencamos o papel da *escrita reflexiva (Reflective Writing)*, defendida por Burton et al (2009). Como dispõem os autores, escrever de forma reflexiva é uma maneira agradável, mas rigorosa, na qual os professores podem aprender como ser professores mais eficazes em suas próprias configurações exclusivas.

Os estudiosos consideram como pontos fortes da escrita reflexiva os seguintes aspectos: 1 - *Documentação*: a escrita reflexiva cria um registro, que você pode usar em reflexões posteriores e inquéritos; 2 - *Versatilidade*: a escrita reflexiva permite que você adote diferentes abordagens para as preocupações de ensino; 3 - *Análise*: a escrita reflexiva pode ajudá-lo a ver conexões e diferenças no seu ensino; 4 - *Estudo de auto / colaboração*: como a escrita reflexiva é uma ferramenta flexível, você pode usá-la para autoestudo ou aprendizagem colaborativa e 5 - *Um recurso profissional ao longo da vida*: a escrita reflexiva tem o potencial de ser ao longo da vida, flexível suporte profissional (BURTON et al, 2009, p. 09)<sup>39</sup>.

Nesse sentido, entendemos, conforme reiterado pelos autores, que a escrita reflexiva é um recurso que os professores podem empregar para apoiar e estimular a reflexão sobre muitos tipos de perguntas de várias maneiras. Além disso, embora toda reflexão seja essencialmente reflexão *sobre a ação para* outra ação, a própria escrita é a reflexão *na e sobre* a ação; isto é, a escrita reflexiva está diretamente envolvida no aprendizado que leva a ações adicionais. Desse modo, entendemos que as premissas teóricas até agora expostas em nosso referencial teórico, especificamente os mecanismos enunciativos, servem como base para nossa investigação acerca do letramento didático-digital percebido na escrita reflexiva dos futuros professores durante seu letramento no e para o local de trabalho. Para analisar a implicação de outros participantes no agir docente dos futuros professores e na constituição do papel de ator, no desenvolvimento de letramento didático-digital, ressaltamos ainda os conceitos de interação verbal e dialogismo do círculo bakhtiniano.

### 2.3 INTERAÇÃO VERBAL E A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

O Círculo de Bakhtin situa-se no contexto da extinta república soviética, nas décadas de 20 e 30 do século 20. Como forma de resistência à visão totalitária do stalinismo, e visando a proteger seus ideais, às vezes, os membros do Círculo (Bakhtin,

---

39 No original, “To summarize, the following features are the essential strengths of reflective writing:

1. Documentation: Reflective writing creates a record, which you can use in later reflections and inquiries.
2. Versatility: Reflective writing enables you to adopt different approaches to teaching concerns—it’s up to you what they are.
3. Analysis: Reflective writing can help you see connections and differences in your teaching.
4. Self-/collaborative study: Because reflective writing is a flexible tool, you can use it for self-study or collaborative learning
5. A lifelong professional resource: Reflective writing has the potential to be a lifelong, flexible professional support” (BURTON et al, 2009, p. 09, tradução nossa).

Volochinov e Medvedev, entre outros) precisaram construir seus escritos teórico-filosóficos por meio de trocas de identidades sob pseudônimos (BRAIT, 2006). Nesse sentido, ao nos referirmos às ideias do círculo bakhtiniano, estamos levando em consideração tais condições de produção discursiva.

Faz-se necessário esclarecer que os pressupostos que constituem o que se denomina como ideias do Círculo de Bakhtin vai além de simples teorizações e categorizações acerca das concepções de língua, linguagem, sujeito e gênero. Mais do que isso, configura uma perspectiva de cunho filosófico, que visa a refletir e discutir a própria essência constitutiva dos sujeitos e dos sentidos, ao considerar tanto o aspecto da individualidade subjetiva como o da sua condição intersubjetiva de constituição.

Considerada umas das obras basilares do Círculo, o livro de Volochinov (*Marxismo e filosofia da linguagem*) propõe que a ideologia é expressa via material semiótico, e tudo que é expresso ou possível de ser expresso, possui um valor ideológico: os objetos materiais apresentam-se dispostos entre os fenômenos ideológicos segundo o critério de sua realização material. A obra ganhou força na década de 80 do século XX, graças aos esforços de Kristeva e Todorov em divulgar o pensamento do filósofo russo sobre literatura. Na área da linguística, Authier-Revuz é quem divulga os pressupostos do círculo bakhtiniano, ao teorizar as noções de “heterogeneidade mostrada” e “heterogeneidade constituída”, em seu texto de 1982, elaborando uma extensão teórica do pensamento bakhtiniano no que diz respeito à evidência do outro no discurso.

Segundo Brait (2006), a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929) surge no contexto brasileiro traduzida para o português em 1981, mas somente no início dos anos 90, é que Bakhtin começa a ser lido e discutido mais fortemente na e pela academia, adentrando inclusive nos currículos institucionais, onde encontra as ideias de Vygotsky na Pedagogia, além da apropriação sobre os conceitos de gêneros do discurso e interação verbal.

A base teórica do Círculo sustenta-se na perspectiva totalizante com que abarca o sujeito (psíquico e social) e, conseqüentemente, a linguagem. Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2010 [1929]) faz críticas ao que denomina subjetivismo idealista e objetivismo abstrato, em virtude de ambas corresponderem a enfoques distintos, porém parciais da essência da linguagem. O primeiro limita-se por centrar-se à individualidade do sujeito, enquanto o segundo limita-se por considerar a existência pura do objeto, independente, não mediado pela ação humana. Por

isso, para os autores, as duas vertentes desconsideram a atuação entre os sujeitos na concretização da linguagem, isto é, sua natureza social.

Essa crítica constitui-se o parâmetro que conduz os fundamentos teóricos do Círculo, os quais sustentam uma concepção de linguagem enquanto complexo heterogêneo e multifacetado que se materializa na palavra e em outras materialidades semióticas, mas que só significa, na medida em que concretiza seu aspecto ideológico, sendo essencial a ação entre os sujeitos, situados numa dada sociedade, num determinado tempo, que a enunciam de uma determinada forma, dirigindo-se a alguém com um determinado fim.

Dessa forma, o construto teórico bakhtiniano é chamado de 'arquitetônico', haja vista que sua organização considera o todo que engloba a linguagem, tanto os aspectos psíquicos pelos quais ela é tomada ideologicamente no interior do sujeito, como os sociais, pelos quais tais significados ideológicos são constituídos por meio das relações que os sujeitos estabelecem entre si ao longo de sua existência. Assim, o estudo da linguagem, em sua totalidade, acarreta no estudo das ideologias e, conseqüentemente, no estudo das relações dialógicas entre enunciados e seus autores sociais, através dos quais tais ideologias são formadas. Por essa razão, a concepção bakhtiniana da linguagem é tomada por dialógica.

Vale ressaltar que a concepção de intersubjetividade, ou interação entre subjetividades, de que trata o Círculo, não se refere ao encontro entre dois ou mais sujeitos numa relação direta, face a face, mas sim à relação entre vozes num determinado enunciado ou entre enunciados, em que cada voz remete a uma subjetividade, já que foi produzida por determinado sujeito. Por esse motivo se afirma que a perspectiva do Círculo acerca da linguagem inclui a intrínseca relação entre linguagem, sentido, ideologia e sujeito, pois os sentidos nascem no interior da linguagem, que se concretiza no intercâmbio verbal, entre enunciados produzidos por sujeitos que assumem determinados papéis sociais e que são constituídos ideologicamente numa determinada sociedade.

Em função dessa relação, entende-se a linguagem enquanto produção de sentidos, concretizada e decorrente de relações dialógicas entre enunciados de sujeitos, no âmbito da comunicação discursiva, no nível da interação verbal, entre subjetividades num contexto social. Tais sentidos são produzidos nas relações estabelecidas ideologicamente entre seres sociais, numa situação de interação verbal, assim, seu entendimento deve perpassar as relações entre os sujeitos, nas instâncias sociais em que esses sujeitos se enunciam e dos contextos sociais, imediato e mediato, em que se desenrolam a interlocução.

Desse modo, para compreender a ação dos sujeitos e os atos/enunciados que realizam, é preciso compreender os sentidos que produzem, ao concretizar a linguagem em seus discursos, as relações estabelecidas nesses discursos e a constituição ideológica das esferas que compõem as sociedades, uma vez que essas esferas e os sentidos que as sustentam são produzidos dialogicamente, nas interações verbais intersubjetivas.

Uma noção importante e cara aos estudos bakhtinianos é a de dialogismo, a qual se refere não somente às relações entre diferentes discursos, mas, sobretudo, ao interior dos discursos, haja vista o fato de que, de acordo com essa concepção, todo discurso é intrinsecamente constituído por discursos outros que lhe precedem e que lhe sucederão, pois cada discurso configura uma pequena parte de uma rede infinita de discursos que se interpenetram e interinfluenciam, determinando a construção de sentidos.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2010) situa a questão da linguagem numa cadeia de enunciações infinitamente mutável, subordinando os enunciados e, conseqüentemente, o ato discursivo do sujeito que o realiza (enunicação) à predeterminação de outros enunciados, logo, de outros sujeitos. Assim, entender o sentido do enunciado só será possível se o considerarmos em sua relação com outros enunciados, situado num dado campo da comunicação, isto é, sua existência real só se concretiza dentro dessa relação dialógica.

Sob esse ponto de vista, nenhum enunciado surge aleatoriamente, senão a partir de um posicionamento frente a outros enunciados – já-ditos –, correspondendo, dessa forma, a uma ação/resposta do sujeito diante de determinados sentidos já enunciados. Contudo, todo enunciado se constitui segundo uma elaboração intencional do enunciador, que toma o interlocutor (direto ou possível) como referência na elaboração de sua resposta, implicando, com isso, a um posicionamento ativo desse.

Dito de outro modo, todo enunciado nasce como resposta, em virtude de enunciados que lhe precedem, e como interpelação a enunciados futuros, sendo, assim, uma ação dupla (resposta e pergunta; réplica e interpelação). Essa dupla ação do enunciado considera o locutor e interlocutor no mesmo grau de importância na perspectiva dialógica de Bakhtin, que os considera agentes do processo da interação verbal. A linguagem como realização discursiva, proposta pelo Círculo, interessa ao nosso trabalho por nos auxiliar na apreensão do reflexo da relação do enunciado com outros enunciados na estrutura do próprio enunciado (BAKHTIN, 2010 [1979]).

Tal reflexo nos apresenta as ideologias que atravessam esses enunciados, projeta os

valores em torno dos quais elas se constituem e legitimam, configura as relações entre as subjetividades que as enunciam e pode nos permitir perceber a organização social e os significados que a ela subjazem e que a determinam. No plano discursivo, dialogismo indica a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos e de sentido. Entendemos como condição de possibilidade o posicionamento que o sujeito assume e as considerações que faz, “respondendo” a possíveis posicionamentos, para elaborar seu enunciado.

Segundo Faraco (2009, p.59), o dialogismo reflete-se nas três dimensões que envolvem o enunciado: (a) dirigindo-se ao já dito, (b) às possíveis respostas ao que vai enunciar e (c) à articulação de múltiplas vozes sociais que revela em seu interior. Seu conceito compreende o universo dos atos humanos, da linguagem, como um infinito diálogo no sentido de que “[...] todo dizer é parte de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala” inerente, portanto, ao universo dinâmico da criação ideológica, integrado por uma cadeia intrincada de responsividade, isto é, de subjetividades que se posicionam através de enunciados que respondem uns aos outros ilimitadamente, inclusive em seus interiores.

A interação constitui a base do dialogismo e constitui as relações em que nele ocorre. A concepção de interação, portanto, interessa às ideias do Círculo de Bakhtin porque é através dessas relações que o sentido é construído e a noção dialógica é instituída. O conceito de interação social, fundado no arcabouço teórico do Círculo, equivale a um fenômeno social, que se realiza através das enunciações. Grillo (2010, p. 138) resume os três aspectos da teoria dialógica bakhtiniana da linguagem concentrados na noção de interação verbal: a relação do enunciado com o contexto social imediato e amplo, o modo de constituição da subjetividade na intersubjetividade e a delimitação do conteúdo temático.

A compreensão da noção de interação, como postulada pelos teóricos do Círculo, é indispensável para entender a proposta dialógica por eles formulada, visto que tanto a interação como a concepção de dialogismo permeiam a linguagem que se realiza na vida concreta, cotidiana dos agentes sociais, por meio dos enunciados. Em sua obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin elenca o enunciado como objeto de análise e foco de atenção de sua filosofia, por considerar que:

Só o enunciado tem relação *imediate* com a realidade e com a pessoa viva falante (o sujeito). Na língua existem apenas as possibilidades potenciais (esquemas) dessas relações (formas pronominais, temporais, modais, recursos lexicais, etc.). Contudo, o enunciado não é determinado por sua relação apenas com o objeto e

com o sujeito-autor falante (e por sua relação com a linguagem enquanto sistema de possibilidades potenciais, enquanto dado), mas imediatamente – e isso é o que mais importa para nós – com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação. Fora dessa relação ele não existe *em termos reais* (apenas como *texto*). Só o enunciado pode ser verdadeiro (ou não verdadeiro), correto (falso), belo, justo, etc. (BAKHTIN, 2010, p. 328)

Brait & Melo (2012, p. 67) argumentam que as noções enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que orienta o pensamento bakhtiniano, uma vez que a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. Nesse sentido, o enunciado se dá na realização da linguagem, exigindo um autor/sujeito que responda por ele e através dele, que assuma sua autoria e, portanto, lhe atribua um status valorativo.

As autoras apontam quatro fatores que, para elas, resumem a abordagem do enunciado nos termos do Círculo: (1) o interlocutor a que o enunciado se dirige; (2) a percepção que o locutor tem do interlocutor; (3) a influência do interlocutor sobre o enunciado; e (4) a relação social específica entre os interlocutores. Disso resulta a essência do enunciado como unidade da interação, ou seja, ele é determinado pela interação e não o contrário.

Nessa perspectiva, compreendemos a importância do “outro” na constituição do enunciado, o que ele é e/ou representa para o interlocutor, na relação social que esse estabelece com aquele, é determinante para a forma como o sujeito-enunciador elabora e compõe seu enunciado. Bakhtin (2010 [1979], p. 308) elege dois elementos que determinam o texto como enunciado, ou seja, incluído na comunicação discursiva de determinado campo: sua ideia/intenção e a realização dessa intenção. É importante para as análises realizadas em nossa pesquisa, a compreensão do enunciado/discurso no processo dialógico que subjaz à relação entre diferentes sujeitos e suas respectivas compreensões e posicionamentos diante do que é enunciado.

A concepção de compreensão para os teóricos do Círculo está relacionada ao conceito de ato/ação. Esse conceito é aqui entendido no sentido de posicionamento/resposta diante do já-dito e de outros ditos em devir. Por isso, tomar um enunciado como objeto de análise equivale a tomar igualmente seu autor, a intenção diretiva ao interlocutor, ao qual ele dirige sua palavra no curso do processo enunciativo, o contexto em que esses interlocutores interagem e a compreensão que o interlocutor assume do enunciado que lhe foi dirigido.

Conforme estabelece Bakhtin (2010 [1979], p. 320), a palavra, quando enunciada, espera uma resposta, uma compreensão (posicionamento) em relação ao seu dizer e se constitui, simultaneamente, como resposta (compreensão/posicionamento) a outra palavra que a antecedeu, na cadeia discursiva que compreende a comunicação verbal, configurando, assim, um ato pertencente à cadeia dialógica, entrando em relação semântica com outros atos (palavras enunciadas) que se confrontam com ele, fazendo da palavra arena ideológica.

A resposta, que determina a responsividade abordada pelo Círculo, implica um posicionamento valorativo (axiológico) diante do enunciado que se realiza na linguagem, por meio de outro enunciado, numa compreensão ativa interior, que não se exterioriza verbalmente. O termo “resposta”, na teoria bakhtiniana, significa um comprometimento do indivíduo nas várias posições que assume no contexto social e, nesse prisma, a filosofia da linguagem do Círculo funde-se com a filosofia do ato do mesmo, resultando, dessa fusão, a noção de enunciado como ato – resposta responsável. Responsável porque provém de um sujeito consciente, que se responsabiliza pela posição que assume (verbalmente ou silenciosamente), a partir de uma dada posição social, e ato-resposta, pois responde ativa e valorativamente a outros (enunciados e sujeitos).

Desse modo, as palavras (enunciados) constituem-se, além do tema e da significação, também do acento apreciativo, haja vista que sua expressão pelo sujeito, quando dita ou escrita, é sempre acompanhada da valoração/apreciação que esse internaliza nela, o que faz de toda enunciação um posicionamento subjetivo e ideológico. Esse aspecto apreciativo da palavra enunciada refere-se à noção de refração do signo linguístico. Como sustentado na obra de Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2010 [1029]), toda palavra – signo ideológico por excelência –, quando enunciada, reflete uma dada construção da realidade, ao mesmo tempo, que a refrata, pois corresponde a uma tomada de posição do sujeito a respeito do que enuncia.

É importante frisar que toda instância interativa, portanto, toda enunciação, realiza-se num determinado campo, o qual se insere num contexto social mais abrangente e, por isso, “[...] a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929], p. 117). Cada esfera/campo existe como unidade relativamente estável, numa arena de vozes sociohistoricamente constituídas, e as relações que se dão em seu interior são marcadas por embates e

mudanças permanentes, que surgem nas/das próprias interações verbais entre os sujeitos sociais que circulam nela e em outros âmbitos específicos da realidade social.

Como explicita o teórico, “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. *É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos sob a mesma definição geral*” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929], p. 33, grifo do autor).

A relação que se dá entre apreciação e esfera é em virtude da constituição social do sujeito que ocorre mediante as relações que atravessa ao longo de sua vida e que, por isso, são delimitadas e influenciadas pelas instâncias (esfera/campo) sociais em que se sucedem. Nesse sentido, Faraco (2009, p. 54) assinala que [...] a enunciação de um signo é sempre também a enunciação de índices sociais de valor, isto é, a enunciação de um signo tem efeitos de sentido que decorrem da possibilidade de sua ancoragem em diferentes quadros semântico-axiológicos, em diferentes horizontes sociais de valor.

Em decorrência dessa consideração, o Círculo propôs a metalinguística como o estudo cujo objeto corresponde ao nível da essência da linguagem, do seu uso intersubjetivo no âmbito da sociedade, o nível do discurso/enunciado, a partir dos sentidos que lhe são atribuídos nas relações sociais. Na perspectiva da metalinguística, como toda relação social se delinea e se fundamenta num determinado campo da ação humana, o ‘espaço’ em que se desenrola determinado enunciado é fundamentalmente parte viva desse, não sendo possível a consideração do enunciado concreto dissociado de sua esfera de realização, influenciando essa, inclusive, na sua particularidade material.

Dessa forma, Bakhtin e seu Círculo apontam para as seguintes regras metodológicas: (a) não separar a ideologia da realidade material do signo; (b) não dissociar o signo das formas concretas da comunicação; (c) não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (MIOTELLO, 2012, p. 175).

Nesse sentido, para analisar as vozes sociais que permeiam o desenvolvimento do letramento didático-digital dos futuros professores em seus discursos, propusemos um constructo teórico-metodológico sustentado em três pilares principais: os Estudos dos Letramentos, o arcabouço do Interacionismo Sociodiscursivo, o qual propõe um suporte teórico-metodológico para analisar o discurso dos participantes da interação e, por fim, porém não menos importante, a perspectiva dialógica e responsiva do círculo bakhtiniano. Dessa maneira, entendemos a linguagem como ponto crucial para análise e entendimento

da constituição do letramento didático-digital, com base nos mecanismos de responsabilização enunciativa, compreendendo que as diferentes vozes demonstram a presença marcante do outro no discurso docente, nos conduzindo aos princípios de dialogismo e de alteridade do círculo bakhtiniano sobre a linguagem.

Tal perspectiva se dá por percebermos que é constante a interferência de alunos, colegas de classe, outros professores da universidade, professores supervisores da escola, direção da escola, discursos acadêmicos e até da mídia na constituição do trabalho e mesmo da identidade desse futuro professor. Ao assumir as presenças desses outros, compreendemos que a interação no mundo social é fundamental no processo de desenvolvimento do letramento didático-digital, assim, buscamos verificar como os futuros professores de língua materna lidaram com esses elementos e se isso foi fator de impedimento ou de fortalecimento para sua constituição como ator no processo de ensino.

### 3. OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Os projetos de pesquisa são os planos e os procedimentos para a pesquisa que abrangem as decisões desde suposições amplas até métodos detalhados de coleta e análise de dados. [...] A seleção de um projeto de pesquisa é também baseada na natureza do problema ou na questão de pesquisa que está sendo tratada, nas experiências pessoais dos pesquisadores e no público ao qual o estudo se dirige.*

John W. Creswell (2010, p. 25)

A epígrafe que inicia este capítulo sobre os encaminhamentos metodológicos da pesquisa traduz bem o que foi a construção do nosso objeto de investigação no Doutorado, sobretudo, porque chama a atenção para a complexidade do Outro nesse processo de desvelamento no estudo, haja vista considerarmos a interação verbal, em todas as esferas de nossas vidas, como elemento constituinte do nosso processo de (trans) formação de futuros professores.

Dito isso, ajustando o foco deste trabalho para o contexto de formação inicial de professores, temos como objetivo principal analisar *processos de (trans) formação de futuros professores de língua materna no curso de Letras para práticas de letramentos didático-digitais, a partir dos mecanismos de responsabilidade enunciativa na escrita reflexiva sobre e para o local de trabalho docente.*

Nesse sentido, ao adotarmos a perspectiva sociointeracionista e dialógica da linguagem, entendemos que esta se configura como um conjunto de práticas enunciativas e também como forma de ação. Assim, conforme assinalado por Marcuschi (2008, p. 77), partimos da concepção de que a língua “é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundamentadas em normas socialmente instituídas”.

Desse modo, os gêneros elencados para compor nosso corpus de análise – relatos, projetos didáticos e resenhas críticas – são tomados dentro das especificidades das esferas de utilização nas quais foram vinculados: a esfera acadêmica na relação com a esfera escolar.

Ao focalizarmos a disciplina de Prática de Projetos Pedagógicos (PPP), ministrada no curso de Letras, no semestre de 2017.2, pretendemos dar visibilidade às vozes enunciadas pelos discentes e futuros professores de língua materna durante seu processo de letramento no e para o local de trabalho, entendendo, assim, a escrita reflexiva como um elemento identitário da sua formação (KLEIMAN, 2001).

Em vista disso, almejamos (co) construir saberes relacionados ao campo da

formação inicial de professores de língua portuguesa, mais especificamente, a complexa relação entre teoria e prática no desenvolvimento das atividades do ensino, uma vez que buscamos investigar a possibilidade de processos de (trans)formação dos futuros professores no curso de Letras, a partir de uma orientação educacional digital na perspectiva dos Multiletramentos, compreendo a disciplina de PPP como uma oportunidade para eventos e práticas de letramentos acadêmico-profissionais dos futuros professores.

### 3.1. CARACTERIZANDO O TIPO DE PESQUISA

Creswell (2010, p.27) salienta que, embora as concepções<sup>40</sup> filosóficas permaneçam, em grande parte, ocultas na pesquisa, ainda assim influenciam sua prática e precisam ser identificadas. Segundo o teórico, essa informação ajudará a explicar o motivo pelo qual os indivíduos escolheram a abordagem qualitativa para sua pesquisa. O autor explica que tais concepções são moldadas pela área da disciplina do aluno, pelas crenças dos orientadores e dos professores em uma área do aluno e pelas experiências que tiveram em pesquisa.

Nessa perspectiva, o presente estudo adota a *concepção construtivista social*, a qual defende suposições de que os indivíduos procuram entender o mundo em que vivem e trabalham, desenvolvendo significados subjetivos de suas experiências, significados dirigidos para alguns objetos ou coisas. Esses significados subjetivos são negociados social e historicamente; formados pela interação com as outras pessoas (daí o construtivismo social) e por normas históricas e culturais as quais operam nas vidas dos indivíduos.

Os pesquisadores construtivistas sociais reconhecem que suas próprias origens moldam sua interpretação e se posicionam na pesquisa para reconhecer como sua interpretação flui de suas experiências pessoais, culturais e históricas, gerando, ou indutivamente desenvolvendo, uma teoria ou um padrão de significado (CRESWELL, 2010, p. 30-31).

Ademais, na pesquisa qualitativa, a comunicação entre o pesquisador em campo e os sujeitos envolvidos na pesquisa é vista como parte explícita da produção de conhecimento, de modo que a subjetividade do pesquisador e daqueles que estão sendo

---

40 Creswell (2010, p. 28) opta por usar o termo *concepção* significando 'um conjunto de crenças básicas que guiam a ação'. Mas alerta que outros autores têm chamado às concepções de *paradigmas*; *epistemologias* ou de *metodologias de pesquisa amplamente concebidas*.

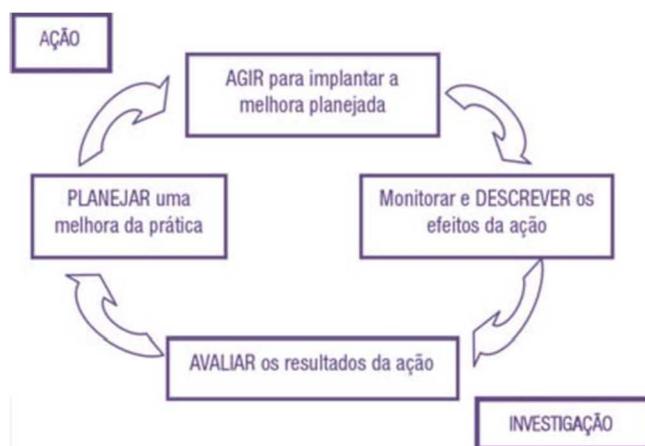
estudados são parte do processo de pesquisa.

Como abordagem de investigação, nossa pesquisa tem como suporte metodológico para a geração de dados a *pesquisa-ação*, visto que busca investigar uma parcela da complexidade dos fatores que envolvem a pesquisa; como afirma Creswell (2010), trata-se de uma pesquisa *com* pessoas, em vez de sobre ou para pessoas, fato este que nos leva a nominar esses futuros professores de língua materna como colaboradores da nossa pesquisa, ao invés de meros participantes ou sujeitos. E, entendendo que nosso estudo busca intervir no ensino aprendizagem de práticas multiletradas na didatização dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, o presente trabalho adquire, ainda, um caráter intervencionista.

Tripp (2005, p. 443) observa que a pesquisa-ação é uma forma, dentre muitas, de investigação-ação. O autor a define como “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”. Dentre as várias possibilidades de pesquisa-ação, Tripp (2005) destaca a pesquisa-ação educacional, por ser uma “estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (idem, p. 445).

Tripp (2005) argumenta que a pesquisa-ação implica tanto a ação prática quanto a pesquisa, o que ratifica uma via de mão dupla: terá reflexos tanto da prática rotineira quanto na pesquisa científica, conforme ilustrado abaixo, em que o ciclo da investigação-ação acontece no plano da ação (canto superior esquerdo) e da investigação (canto inferior direito):

Figura 03: Representação das quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

A pesquisa-ação segue o ciclo básico da investigação-ação (representado na figura 03), de acordo com Tripp (2005, p. 446). Como podemos perceber, a figura demonstra um *continuum* que vai da prática rotineira à investigação científica e vice-versa. Assim, para uma possível (trans)formação da prática, faz-se necessário planejar, executar descrever avaliar as ações, de forma que, durante o processo, tanto a prática quanto a própria investigação possam ser transformadas. O autor sublinha que a pesquisa ação precisa iniciar a partir de um *reconhecimento*, seguido de *reflexão e participação*.

O reconhecimento é a análise da situação, visando a obter uma apreensão mais ampla do contexto da pesquisa, no que tange às práticas atuais, aos participantes e aos envolvidos. Essa é a fase inicial da pesquisa-ação, quando a avaliação do pesquisador se desenvolve visando a um planejamento de uma mudança adequada (TRIPP, 2005).

Quanto à reflexão, Tripp (2005) explica que é essencial para o projeto de pesquisa-ação, devendo ocorrer durante todo o processo, todo o ciclo (conforme ilustrado na figura 03). O autor evidencia que a reflexão perpassa o planejamento, a execução, a avaliação e o monitoramento.

A denominação pesquisa-ação já traz a ideia de participação, uma vez que, à medida que todos que são atingidos pela mudança realizada também participam dela. Tripp (2005) comenta que classificar e definir como as pessoas participam de um projeto é algo muito complexo, pois dependerá de “seus interesses e capacidades, relativamente a diferentes aspectos de um projeto, em diferentes épocas e lugares”.

O autor esclarece que a *cooperação* acontece quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre “pertence” ao pesquisador (o “dono” do projeto). A *colaboração*, por sua vez, ocorre “quando as pessoas trabalham juntas como co-pesquisadores em um projeto no qual têm igual participação” (TRIPP, 2005, p. 454). Nesse sentido, entendemos que nossa pesquisa caracteriza-se como *colaborativa* dada à perspectiva dialógica e responsiva dos sujeitos nela envolvidos.

Tendo em vista a convicção integradora empreendida nesse trabalho, assumimos o caráter transdisciplinar, transgressivo e crítico do campo da Linguística Aplicada – LA (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; KLEIMAN, 2013; ROJO, 2006), haja vista que:

[...] 1. O fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, ajuda aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto inicial quanto

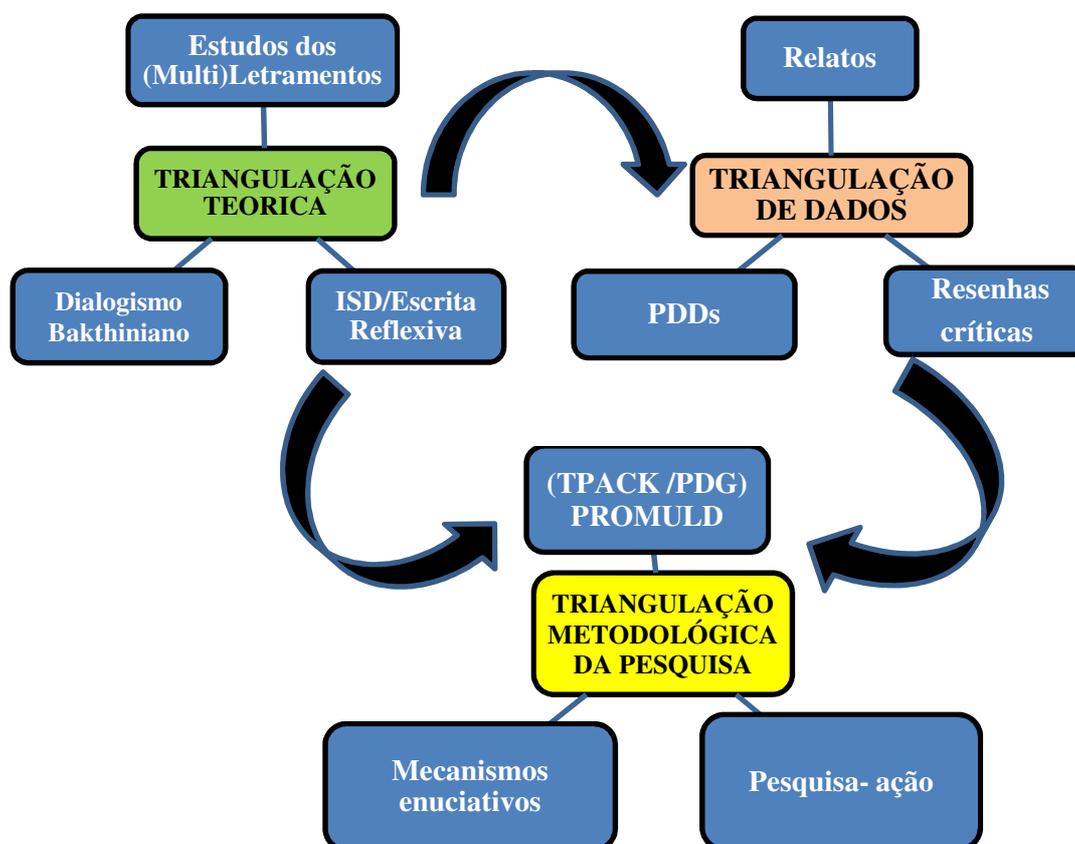
continuada; 2. No campo metodológico, as investigações da área têm desenvolvido inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais; 3. A contribuição de ordem política dentro da academia, já que ela tem alavancado o *status* institucional dos formadores de professores; e 4. A contribuição da área que se relaciona a questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores (MILLER, 2013, p. 100).

Nesse sentido, nossos objetos de estudo são *situados* – gerados em contexto específico de comunicação –; *múltiplos* – de tipos diversos, gerados por sujeitos que apresentam subjetividades e identidades construídas por realidades distintas que, por isso, podem apresentar motivações e engajamentos que podem variar (GEE, 2001) – e, também, *complexos*, exigindo, assim, metodologias de geração de dados e de análise de resultados que acompanhem sua complexidade e múltiplos campos de interpretação e geração de conhecimento.

Desse modo, haja vista nos situarmos científica e politicamente no campo da LA, utilizamo-nos das características transdisciplinares e críticas das pesquisas de nossa área para sistematizarmos as análises e a discussão dos resultados (MOITA LOPES, 1994, 2006; ROJO, 2006). Diante disto, a presente investigação foi realizada enquanto pesquisa-ação, de abordagem investigativa e intervencionista, sustentada em diversas áreas do conhecimento, tais como nos estudos do Círculo de Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2010 [1929]), na perspectiva da responsabilização enunciativa (BRONCKART, 1999, 2006), nos estudos de Letramento (STREET, 2010, 2012; BARTON & HAMILTON, 2000; LEE, 2015; KLEIMAN, 1995, 2012, 2014; GEE, 2011), nos Multiletramentos (GNL, 1996; COPE; KALANTZIS, 2015), em pesquisas acerca do uso da Escrita Reflexiva no processo de (re)construção identitária do professor (REICHMANN; BURTON, 2009; REICHMANN, 2015), nos Estudos Culturais (BÖHN, 2004; HALL, 2011, 2012; SILVA, 2000; BAUMAN, 2005), em estudiosos da educação (OLIVEIRA, 2004; PIMENTA, 2012; NÓVOA, 1992; GUIMARÃES, 2004), assim como, na proposta metodológica de Projetos Didáticos de Gênero (KERSCH; GUIMARÃES, 2012; 2015) para o ensino da Língua Materna, e em pesquisas acerca do uso didático das tecnologias e mídias digitais, como o modelo TPACK (KOEHLER & MISHRA, 2008).

Na figura 04, estão esquematizados os diálogos transdisciplinares que embasaram a construção da pesquisa:

Figura 04 – Triangulação da construção da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, continuaremos a tratar dos aspectos metodológicos da nossa pesquisa, no sentido de dar uma ampla visão de todo o processo do trabalho de campo, explicando o cenário da pesquisa, a construção do Programa de Multiletramentos Didáticos, a construção do *corpus*, a geração de dados e a seleção dos colaboradores, para, na sequência, apresentarmos as perguntas e os objetivos do nosso trabalho, a fim de delimitar os objetos de investigação selecionados para compor o corpus de análise e as categorias analíticas.

### 3.2. CENÁRIO DA PESQUISA

Conforme mencionamos anteriormente, para o desenvolvimento da nossa pesquisa, propusemos a oferta de uma disciplina curricular obrigatória<sup>41</sup> do curso de Letras, Prática

<sup>41</sup> A opção por ressignificarmos os objetivos originais da disciplina deu-se em virtude de acreditarmos que sendo obrigatória, a participação e engajamento pudessem ser maiores, haja vista ser uma perspectiva totalmente nova na formação ofertada no curso.

de Projetos Pedagógicos, com carga horária de 135h/a, em que o objetivo do programa curricular foi ressignificado para abordar perspectivas teórico-metodológicas quanto ao ensino aprendizagem da leitura e produção escrita, sob o viés dos multiletramentos críticos, visando ao diálogo das práticas acadêmicas com e em ambientes digitais.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas (PPPL), de uma universidade pública na região sul do Maranhão, foi elaborado no ano de 2015<sup>42</sup> e aprovado em 2016 pela Comissão<sup>43</sup> responsável pela Unificação Curricular do Curso de Letras da Universidade para adequar as determinações do CNE, e está distribuído num total de noventa e sete páginas, construído pelo corpo docente do curso por meio de seus representantes no Núcleo Docente Estruturante (NDE), que conta com a participação de cinco professores, dentre eles a diretora do curso.

Após as reformulações dos docentes e da Comissão, o curso de Letras passou a contar com três disciplinas de Práticas, além das dedicadas aos Estágios supervisionados, contabilizando mais de 405 horas de prática:

Quadro 06 - Disciplinas de Prática no Curso de Letras do CESBA

<b>DISCIPLINAS DE PRÁTICA</b>	<b>CH</b>	<b>CRÉDITOS</b>
<b>Práticas de Projetos Pedagógicos</b>	135	03
<b>Prática de Análise Linguística e Textos Literários em Língua Portuguesa</b>	135	03
<b>Prática Interdisciplinar de Leitura em Língua Inglesa</b>	135	03
<b>TOTAL</b>	<b>405</b>	<b>09</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

No referido PPPL, são disponibilizadas as Ementas das disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso, tendo a disciplina de Práticas de Projetos Pedagógicos suas principais temáticas assim caracterizadas:

Diretrizes e referenciais curriculares para a educação básica. Os PCN's e o Projeto Educativo da escola. Interdisciplinaridade: um novo paradigma curricular. Processos para desenvolver a interdisciplinaridade nas classes escolares. A interdisciplinaridade no planejamento. A Pedagogia de Projetos de ensino: concepção, fundamentação, objetivos e caracterização. A formação de professores e de alunos investigadores. Passos para a construção de projetos. A prática de elaboração e aplicação de projetos pedagógicos (CESBA, 2016, p. 34).

42 Além da Resolução N° 1077/2013 – CEPE, o PPPL do curso de Letras do CESBA também visou atender às orientações da Resolução N° 02/2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

43 Criada em 2013, pela Resolução N° 1077/2013-CEPE – que aprova as Estruturas Curriculares Unificadas dos Cursos de Graduação.

Como podemos notar, os conteúdos elencados para a disciplina supracitada buscam atender às determinações verificadas nos documentos curriculares oficiais no que se refere à prática como componente curricular e, especificamente nessa disciplina, objetiva oportunizar uma discussão e reflexão acerca da importância da relação teoria x prática na formação do professor, sugerindo, para tal, o trabalho pedagógico por projetos e abordagens interdisciplinares.

Entretanto, assim como as demais ementas das disciplinas do curso de Letras, o que está prescrito não necessariamente será a orientação para todo e qualquer docente, uma vez que vários são os fatores que implicarão na maneira de programar suas aulas e metodologias. Por isso, ao longo deste trabalho, é reiterada a resignificação dada à disciplina de Prática de Projetos Pedagógicos no semestre 2017.2, em virtude dos objetivos particulares delineados para a mesma.

Ainda que já ministrássemos essa disciplina no curso de Letras do campus desde 2015.1, foi somente após experiências com as pesquisas de PIBIC e PIBEX que propusemos um cronograma<sup>44</sup> de estudos e reflexões teóricas e práticas acerca das concepções de linguagem e de ensino como interação; da Concepção social de Aprendizagem e da prática social da leitura e escrita; dos Estudos do letramento, enfatizando a questão da multimodalidade dos gêneros textuais, sob a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos e dos Multiletramentos críticos.

A partir desse referencial, objetivamos experienciar recursos digitais (multimodais e multissemióticos), com a finalidade de resignificarmos a abordagem didática sobre a linguagem e a língua materna na educação básica, na produção de propostas didáticas digitais, visando, ao final do curso, identificar processos de (trans)formação didático digital nas práticas sociais letradas dos futuros professores de língua portuguesa.

O programa da disciplina prevê a carga horária total de 135 horas distribuídas ao longo do semestre em aulas presenciais e atividades complementares extraclasse, sendo tais atividades a critério de cada professor.

A disciplina foi ofertada no semestre 2017.2, composta por 27 alunos matriculados, sendo 06 do sexo masculino e 21 do sexo feminino, porém dois dos discentes desistiram da disciplina em virtude da incompatibilidade das atividades com seus vínculos

---

<sup>44</sup> Agradecemos a significativa contribuição da professora Dra. Dorotea Frank Kersch, orientadora desta pesquisa, e da companheira de Doutorado, Renata Garcia Marques, as quais ministraram a disciplina semipresencial *Leitura e produção de gêneros multimodais mediados por tecnologias*, de 60 horas, na UNISINOS no semestre 2016.1, e que em muito cooperou no desenho teórico metodológico da disciplina ofertada no semestre 2017.2 para os alunos de Letras.

empregatícios<sup>45</sup>. Não sabemos se esse fato ocorreu também em outras disciplinas em que os graduandos estavam matriculados naquele semestre, todavia, esses alunos, mesmo cientes de sua possível reprovação por falta, solicitaram a permissão para assistir a algumas aulas presenciais, afirmando que estavam “adquirindo conhecimentos totalmente novos no curso e muito pertinentes para suas formações acadêmicas”. Dos discentes matriculados na disciplina de Práticas de Projetos Pedagógicos, três já possuíam curso de graduação<sup>46</sup>.

Quadro 07 - Dados sobre Idade, Escolaridade e Sexo dos Futuros professores

Sexo Masculino	06
Sexo Feminino	21
Faixa Etária Mínima	17 a 21 anos
Faixa Etária Máxima	30 a 35 anos
Já Possui Ensino Superior	03
Cursando outra Graduação	02

Fonte: Elaborado pela autora

Os questionamentos quanto aos fatores sexo, idade e escolaridade foram em virtude de acreditarmos que, na triangulação dos dados, tais informações possam corroborar com nossas análises. No que tange, especificamente, às interações no grupo do *Facebook*, por exemplo, percebemos que:

(i): a quantidade de Curtidas e/ou Comentários foi maior entre aqueles de faixa etária de 17 a 20 e 21 a 25 anos, o que vai ao encontro da PNAD 2015<sup>47</sup> (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), a qual aponta os jovens como o público de maior porcentagem entre os usuários da internet como também de aparelhos celulares, os quais se consolidaram como principal meio de acesso à internet;

(ii) Proporcionalmente, a interação dos homens e das mulheres foi semelhante;

(iii) Aqueles que afirmaram cursar ou já ter cursado outra graduação também

45 Segundo pesquisa feita em 2015 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), dois a cada três universitários brasileiros são das classes D e E. O trabalho mostra, por exemplo, que 35,9% dos estudantes têm uma jornada de trabalho de 20 horas semanais. Dos entrevistados, 45,72% disseram não ter mais do que cinco horas extras para estudo e 42% avaliaram que a dificuldade financeira atrapalha o desempenho acadêmico. Os números são ainda maiores entre os cursos de licenciatura nas estaduais, sobretudo, os do período noturno. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.2-em-3-alunos-de-universidades-federais-sao-das-classes-d-e-e.10000070529>, acessado em jan/2018.

46 Os dados sobre idade, escolaridade e sexo dos discentes foram gerados a partir de *enquetes*, disponibilizadas no grupo fechado no Facebook. Vale ressaltar que o gênero *enquete* é uma ferramenta oferecida pelo Facebook.

47 Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-12/ibge-celular-se-consolida-como-o-principal-meio-de-acesso-internet-no-brasil>; Acessado em novembro de 2017.

estão entre os que relataram falta de domínio dos recursos disponíveis no *Facebook*, como também disseram não estarem “acostumados” com o uso daquela ferramenta para fins acadêmicos.

Expostas as informações iniciais sobre o cenário da pesquisa e os colaboradores da disciplina, apresentamos a seguir a caracterização da disciplina Prática de Projetos, ministrada no semestre 2017.2, sob a perspectiva de um Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD).

### 3.3. A DISCIPLINA DE PRÁTICA DE PROJETOS PEDAGÓGICOS: CONSTRUINDO UM PROJETO DE MULTILETRAMENTOS DIDÁTICOS (PROMULD)

Scott<sup>48</sup> (2015, p. 16-19) relaciona uma quantidade significativa de competências e habilidades atribuídas à educação para o século XXI, por entidades públicas e privadas:

[...] elementos esenciales para el aprendizaje en el siglo XXI, tales como la personalización, la colaboración, la comunicación, el aprendizaje informal, la productividad y la creación de contenidos. Asimismo, se destaca la importancia que revisten para el mundo laboral del siglo XXI las competencias personales, como la capacidad de iniciativa, la resiliencia, la responsabilidad, la asunción de riesgos y la creatividad; las competencias sociales, como el trabajo en equipo, el trabajo en red, la empatía y la compasión; y las competencias de aprendizaje, como la gestión, la organización, las capacidades metacognitivas y la habilidad de convertir las dificultades en oportunidades (SCOTT, 2015, p.01).

Atentos às prerrogativas que prescrevem e sugerem abordagens didáticas relacionadas a esse novo milênio, buscamos salienta, junto aos futuros professores, sob uma postura exotópica bakhtiniana<sup>49</sup>, quais e como os fatores elencados nos diversos propostas pedagógicas sobre aprendizagem, projetos de letramento com os gêneros e tecnologia educativa funcionam na construção de propostas didáticas digitais, segundo as realidades das escolas brasileiras. Desse modo, apresentamos os elementos básicos para a compreensão dos pressupostos conceituais para metodologia com projetos e os aspectos relevantes desta para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, a partir de práticas de letramentos que dialoguem com a multimodalidade e multissemiose na produção de sentido das linguagens contemporâneas.

---

48 SCOTT, C.L. 2015. El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 14]. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>

49 Em virtude do objeto de análise ter sido nosso construto, como professora e pesquisadora, e por estarmos diretamente envolvidos, requer, portanto, o que Bakhtin (2010 [1979]) chama de um “excedente de visão”, ou seja, do olhar do outro, que ocupa outra posição, exterior ao eu e que, por isso, o complementa e o constitui.

Autores como Nóvoa (1995) e Pimenta (1999) salientam a ideia de que a docência é um saber que se constrói na prática, no exercício da profissão. Para Pimenta (1999), o processo de construção da identidade profissional do professor tem um caráter histórico, sendo o sujeito situado em um tempo e um espaço, no qual cria conhecimento e o seu fazer profissional por meio de sua ação, tomadas as circunstâncias de uma determinada época da sociedade. Nesse sentido, compreendemos que a identidade, assim como os letramentos, do professor, dá-se fortemente na e pela experiência, ao contrário do que propunham os estudos essencialistas, ao conceber o professor como um ser vocacionado ou dotado de um dom herdado de gerações.

Nessa ótica, como aponta a perspectiva dos Estudos Culturais, o sujeito é entendido como um ser multifacetado, constituindo-se de formas variáveis, imprevisíveis, tensas e inacabadas, por meio de processos permanentes de interação associados às culturas em que está inserido. Na interação o sujeito age, transforma a si, ao outro e a realidade em fluxo permanente através da linguagem, não se configurando em mero produto do seu ambiente sócio histórico.

Assim, as identidades tornam-se uma “celebração móvel” (HALL, 2006, p.13) formadas e transformadas continuamente, negociadas a partir das formas como somos interpelados pelas condições sociais em que estamos inseridos. Dessa forma, identificar-se com uma profissão dependerá das representações construídas aliadas aos sistemas/práticas culturais ao nosso redor, no qual o processo de identificação é, pois, visto como algo nunca acabado.

Ainda segundo Hall, as identificações são multiplamente construídas ao longo dos discursos, nas práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas (HALL, 2000, p. 109).

Sob esse prisma, encontramos a pertinência em investigar a escrita reflexiva no processo de (trans) formação de futuros professores de língua materna, a partir de um Programa de Multiletramentos Didáticos, que oportunizou processos de letramentos didático-digitais, no interior de espaços formativos - no caso deste estudo, no curso de Letras, como também nas práticas sociais com/nas escolas da educação básica – espaços privilegiados (e de poder) de produção discursiva em torno dos vários aspectos de ordem política, social, pedagógica que constituem os sentidos da profissão, marcando as suas

identidades e letramentos.

Nesse tópico, portanto, ademais da relevância da escrita reflexiva como estratégia (auto)formativa para investigarmos processos de (trans)formação identitária, pelo viés do desenvolvimento de letramentos didático-digitais, explicitamos ainda os aportes teórico-metodológicos quanto à pedagogia por projetos que nos auxiliaram na construção do Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD). Destacamos, então, os Projeto Didático de Gênero (PDG) e o TPACK, os quais argumentam em prol do trabalho didático com gêneros, conteúdos e tecnologia, respectivamente.

### 3.3.1 – Projeto Didático de Gênero (PDG)

Uma de nossas principais bases teórico-metodológica na construção do PROMULD e ressignificação da disciplina de Prática de Projetos é a proposta pedagógica de ensino o *Projeto Didático de Gênero* (PDG), defendido pelas professoras e pesquisadoras Guimarães e Kersch (2012; 2014; 2015).

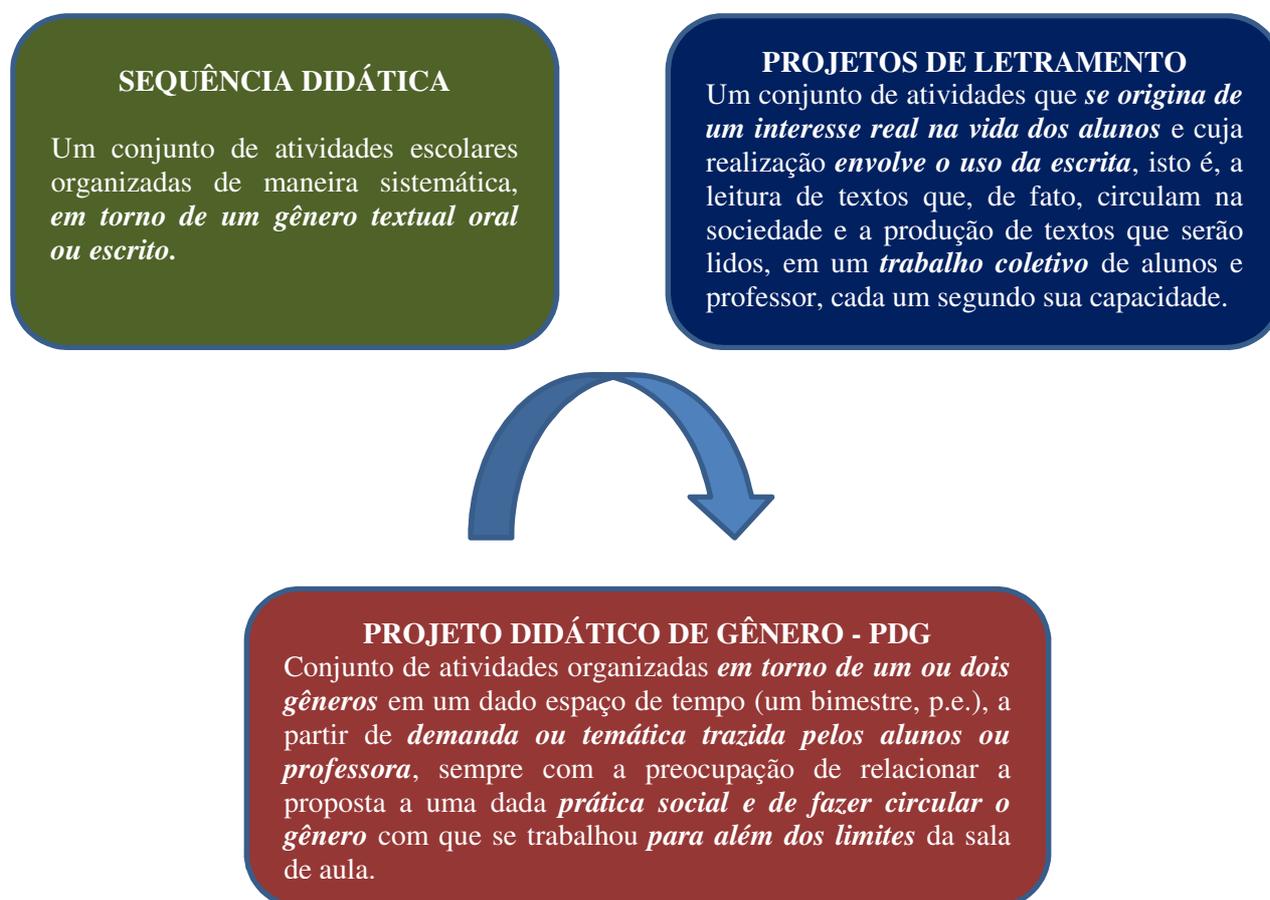
As pesquisas que deram origem ao PDG tiveram início em 2010<sup>50</sup> e vêm sendo (re)discutidas, conforme os novos contextos investigados e, sobretudo, as exigências do que seja ler e escrever na contemporaneidade, dadas as práticas sociais de leitura e escrita dos sujeitos.

Em “Caminhos da construção: Projetos didáticos no domínio do argumentar” (2014, p. 28), as autoras afirmam que: “Orientadas por uma visão interacionista de linguagem e de ensino, usamos princípios das SDs (sequências didáticas) e dos projetos de letramento, desenvolvendo uma metodologia de trabalho que vimos testando com os professores que participaram do nosso grupo: o projeto didático de gênero”. Segundo as autoras, o PDG pode ser representado a partir do esquema representado na Figura 05.

---

50 A partir do projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento da leitura e da escrita no Ensino Fundamental”, apoiado pelo edital da CAPES-Programa Observatório da Educação, 2010-2014, estabeleceu-se a parceria institucional entre a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo-RS e o PPGLA – UNISINOS, coordenado pelas professoras Ana Maria de Mattos e Dorotea Frank Kersch. Esse projeto contava com professores bolsistas da rede de Novo Hamburgo, mestrandos e doutorandos vinculados ao projeto de pesquisa, os quais, através de uma Formação continuada à distância e presencial para professores de Língua materna desenvolveram estudos acerca de concepções teóricas sobre língua, linguagem, aprendizagem, gêneros e tipos textuais, e foram motivados a construir Projetos Didático de Gênero, em suas respectivas escolas.

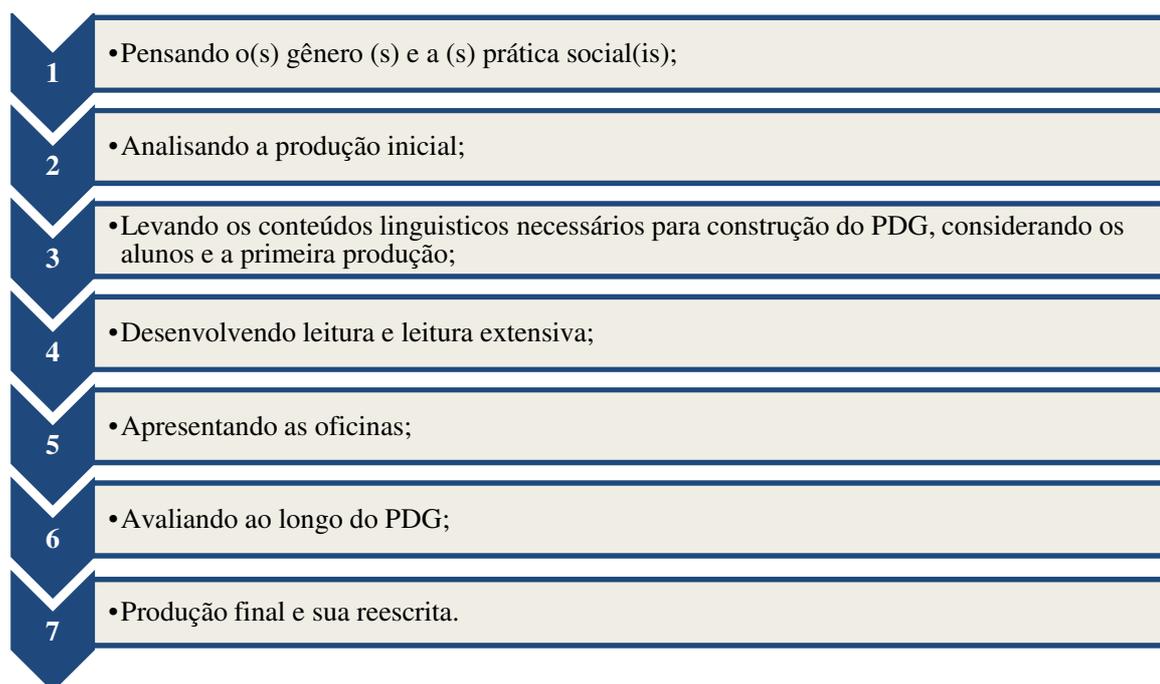
Figura 05 – Esquema originário do PDG



Fonte: Adaptado de Guimarães e Kersch (2014, p. 28, grifos nossos).

Conforme observamos no esquema representativo que originou o PDG, percebemos que a preocupação, no trabalho didático, COM os gêneros e as práticas sociais reais são questões basilares para se pensar o trabalho na escola no ensino aprendizagem da língua. Além de demonstrarem de onde parte tal proposição metodológica, as autoras pontuam as etapas que definem o PDG, enfatizando o papel da orientação linguística, da leitura extensiva e da reescrita.

Figura 06 – Etapas do PDG



Fonte: Adaptado de Guimarães e Kersch (2014, p. 29).

Segundo Marques (2019, p. 61), é preciso enfatizar dois pilares que ajudam a distinguir o PDG da SD e dos PL: o primeiro diferencia-se da SD, pois o trabalho COM o gênero é inseparável do contexto, relacionando o gênero, obrigatoriamente, à prática social para o aluno agir no mundo (dentro e/ou fora da escola). Já nos Projetos de Letramento, o foco é a prática social letrada, entretanto, não há uma preocupação com a modelização didática no trabalho com o gênero, o que é essencial em um PDG. Conforme a autora, essas seriam as principais diferenças.

Contudo, vale ressaltar que, em virtude de o PDG ser uma proposição constantemente discutida e desenvolvida pelos professores pesquisadores que nela também se apoiam, vários trabalhos (MARQUES, 2014; MATIAS, 2017; COSCARELLI; KERSCH, 2016; KERSCH; MARQUES, 2017) têm demonstrado que algumas das características e etapas consideradas nas primeiras sistematizações do PDG foram sendo questionadas, dado, sobretudo, o trabalho didático com a linguagem e a leitura, na perspectiva dos estudos dos multiletramentos e dos novos letramentos.

Tais reflexões foram suscitadas, principalmente, pela possibilidade em desenvolver estratégias didáticas com gêneros que dialogassem com as atividades e necessidades reais dos alunos na sociedade contemporânea, que a cada dia são influenciadas por artefatos digitais e gêneros de domínios tecnológicos. Desse modo, as pesquisas desenvolvidas pelo

Grupo de Nova Londres, ao propor uma Pedagogia dos Multiletramentos, passaram a embasar e ampliar os trabalhos daqueles que, como nós, começamos a (re)avaliar o PDG como metodologia no ensino aprendizagem de língua, ainda que partamos desta.

Assim, ao situarmos nossas atividades didáticas na formação inicial de professores de língua materna, bem como o contexto da presente pesquisa, entendemos que para ressignificar uma proposição de desenvolvimento de projetos pedagógicos que fomentassem o desenvolvimento de letramentos didático-digitais, seria pertinente também um diálogo com uma outra proposição pedagógica: o modelo *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK). Essa consideração deu-se por entendermos ser urgente nos cursos de formação de futuros professores o desafio de uma adequada integração da tecnologia à educação, por meio de gêneros que explorem elementos multimodais veiculados na cultura digital.

### 3.3.2 Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo (TPACK)

O modelo TPACK<sup>51</sup> (Technological Pedagogical Content Knowledge), em português, Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo, foi proposto por Koehler e Mishra (2008), os quais defendem que, para a adequada integração da tecnologia à educação, são necessários três componentes centrais: o conteúdo, a pedagogia, a tecnologia e as interações entre eles. Nesse sentido, os autores explicitam que além do domínio da tecnologia em si, isto é, o conhecimento tecnológico (TK), são necessários o conteúdo específico da área de atuação, o conhecimento do conteúdo (CK) e a pedagogia, o conhecimento pedagógico (PK).

Assim, ao considerar a interação entre os três componentes, o professor oportuniza novas formas de conhecimento, ou seja, o conhecimento pedagógico de conteúdo, que se refere às pedagogias voltadas para o ensino de conteúdos específicos (PCK); o conhecimento tecnológico de conteúdo, que corresponde à compreensão do impacto de determinadas tecnologias nas práticas de disciplinas específicas (TCK); e, por fim, o conhecimento tecnológico pedagógico (TPK), que está relacionado à compreensão de

---

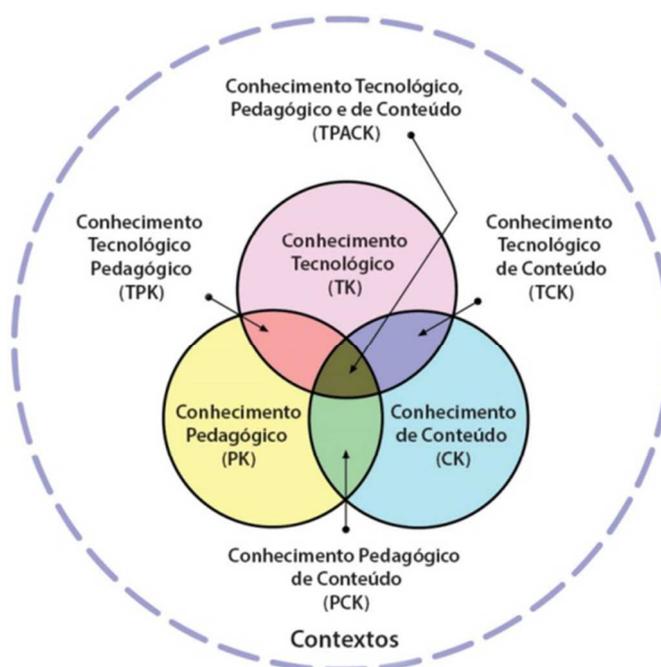
51 A sigla TPACK passou a ser utilizada após recomendação dos próprios autores e outros teóricos que discutiam o *framework*, afirmando que dessa maneira facilitaria sua pronúncia. TPACK aparece na literatura acadêmica no artigo dos autores Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. Technological pedagogical content knowledge and learning activity types: curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 2009, 393-416. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844273.pdf>

como as práticas de ensino-aprendizagem são alteradas quando determinadas tecnologias são utilizadas.

[...] TPCK é a base para o ensino eficaz mediado pela tecnologia e requer a compreensão da representação de conceitos usando tecnologias; técnicas pedagógicas que utilizam tecnologias de forma construtivista para ensinar o conteúdo; conhecimento do que torna certos conceitos fáceis ou difíceis de aprender e como a tecnologia pode ajudar a resolver alguns dos problemas que os alunos encontram; conhecimento acerca do conhecimento prévio dos alunos e de teorias de epistemologia; e conhecimento de como as tecnologias podem ser usadas para construir e desenvolver novas epistemologias ou mesmo reforçar algumas teorias antigas (KOEHLER; MISHRA, 2008, p. 17-18, tradução nossa).

Os autores argumentam que esse conhecimento, no desenvolvimento da “flexibilidade criativa”, permite que professores ressignifiquem as tecnologias existentes para fins pedagógicos (2008, p. 17). Para os estudiosos, o conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo, TPACK, é o conhecimento que emerge da interação entre os três componentes centrais, e possibilita a utilização significativa e adequada das tecnologias nos processos educacionais. A Figura abaixo ilustra a proposição de interação entre os diferentes tipos de conhecimento e a interseção entre eles, que gera, então, o conhecimento tecnológico pedagógico e de conteúdo (TPACK).

Figura 07 – Modelo TPACK



Fonte: <http://www.tpack.org/>

Koehler e Mishra (2008) ponderam o complexo papel que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) têm na educação, uma vez que muitas das tecnologias

mencionadas em propostas de uso didático não consideram a modalização desta. Afirmando que algumas dessas tecnologias não foram pensadas/criadas para finalidades educativas, requerendo, portanto, a adequação pedagógica de tal ferramenta/ambiente, a fim de que não se descontextualizem suas funções originais e reais nas práticas sociais.

Nessa perspectiva, os pesquisadores utilizam os conceitos de possibilidades (*affordances*), limitações (*constraints*) e fixidez funcional (*functional fixedness*) que uma determinada tecnologia pode incorporar ou que podemos impor a elas, e apontam que “o uso criativo da tecnologia requer ir além dessa ‘fixidez funcional’, ressignificando as tecnologias existentes para fins pedagógicos de maneira inovadora” (2008, p. 6).

Essa proposição implica um desafio a ser encarado na formação de (futuros) professores para o letramento digital, uma vez que problematiza a didatização das tecnologias, sobretudo as digitais, e ressalva as limitações que cada recurso pode oferecer para uma efetiva integração nos processos educacionais. Nesse sentido, consideramos no nosso trabalho a perspectiva de apropriação pedagógica das tecnologias digitais na educação como a incorporação e utilização frequente e crítica dessas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem, de modo que seja tomada como parte integrante e indissociável do processo educacional, atentando às suas adequações e usos contextualizados, a fim de oportunizar processos de transformação dos futuros professores de língua materna, sob o viés dos multiletramentos.

Defendemos a pertinência do *framework* TPACK na nossa investigação sobre a formação de futuros professores de língua materna para utilização pedagógica, em virtude de sua reflexão acerca da complexa interação entre as três áreas de conhecimento que pode permitir aos (futuros) docentes o desenvolvimento de práticas didáticas digitais, que oportunizem processos de iniciação à docência digital. Para isso, elencamos as contribuições teórico metodológicas dos estudos dos (novos) multiletramentos e do ensino com os gêneros textuais.

### **3.3.3 Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD)**

As tecnologias de informação e comunicação são cada vez mais presentes no cotidiano de todos nós, implicando a reconfiguração de uns e o surgimento de outros gêneros textuais. Todavia, muitas vezes, a escola (aqui, lê-se também a Universidade) não consegue estabelecer uma relação positiva e favorável entre o mundo real dos nossos

alunos e o que sistema educativo forma. Portanto, para desenvolvermos estratégias que possibilitem ao aluno uma leitura que atenda aos textos na contemporaneidade, é importante conduzirmos o ensino-aprendizagem da leitura e escrita segundo as peculiaridades e intencionalidade de cada gênero e sua funcionalidade na prática social.

O ensino-aprendizagem sob essa perspectiva considera, então, estratégias para que os futuros professores possam construir caminhos na maneira de ler e escrever por meio da ação/reflexão com os gêneros/discursos que, do mesmo modo, servem como objeto de estudo, sejam eles impressos ou dos ambientes digitais. A multimodalidade e/ou multissemiose dos textos contemporâneos, ou seja, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [...] para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19) exigem multiletramentos, e isso precisa ser problematizado na formação inicial de professores de língua materna.

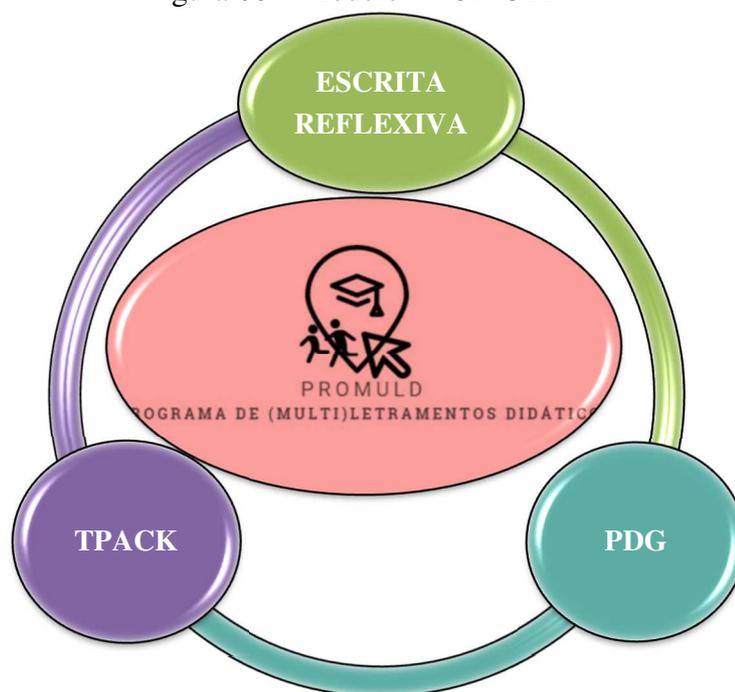
Estudos como o de Vosgerau & Rossari (2017) argumentam que, para as Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) serem integradas no planejamento, não basta a aquisição de técnicas e a inserção de equipamentos para utilizá-las, porém é um dos aspectos a serem levados em conta, como etapa inicial. É necessário que os professores vivenciem a utilização das tecnologias desde o início da sua formação, não só numa matéria, disciplina isolada, mas em todas as disciplinas, só assim eles vão conhecendo e percebendo como a tecnologia pode contribuir no processo do ensino e da aprendizagem.

O ensino de Língua Portuguesa, nesse cenário, não poderia deixar de ser influenciado; as metodologias de trabalho não poderiam deixar de ser repensadas; e a inclusão dos recursos tecnológicos da informação e comunicação, assim como o desenvolvimento de habilidades condizentes com a utilização eficiente de tais recursos no processo de ensino/aprendizagem de leitura e escrita, conseqüentemente, não poderia deixar de ser discutidos e viabilizados. Portanto, pensar o ensino-aprendizagem sob o viés dos multiletramentos passa, inicialmente, pela formação inicial do professor, que precisa estar preparado para atuar com os diferentes letramentos e seus variados usos para construir sentidos e conhecimento, experienciando a construção de conhecimentos usando a multimodalidade e a multissemiose, em que diferentes linguagens se compõe.

Diante das premissas expostas e da explicitação, nas subseções anteriores, das metodologias de projetos das quais partimos – Escrita Reflexiva, PDG e TPACK - para

construirmos nosso PROMULD, apresentamos, então, nossa proposição didática para oportunizar o desenvolvimento de letramentos didático-digitais na formação inicial de professores no curso de Letras.

Figura 08 – Modelo PROMULD



Fonte: Elaborado pela autora.

Como representado na Figura 08, nosso **Programa de multiletramentos didáticos** caracteriza-se como uma pedagogia de projetos sistematizada a partir de uma rede de atividades acadêmico-profissionais, organizadas sob a mediação colaborativa de alunos e professores, que, por meio da escrita (auto)reflexiva, busca desenvolver o ensino-aprendizagem da língua com os gêneros multimodais num dado contexto social, oportunizando a construção de letramentos didático-digitais<sup>52</sup>.

Conceituamos **Letramentos didático-digitais** como as capacidades individuais e sociais de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais.

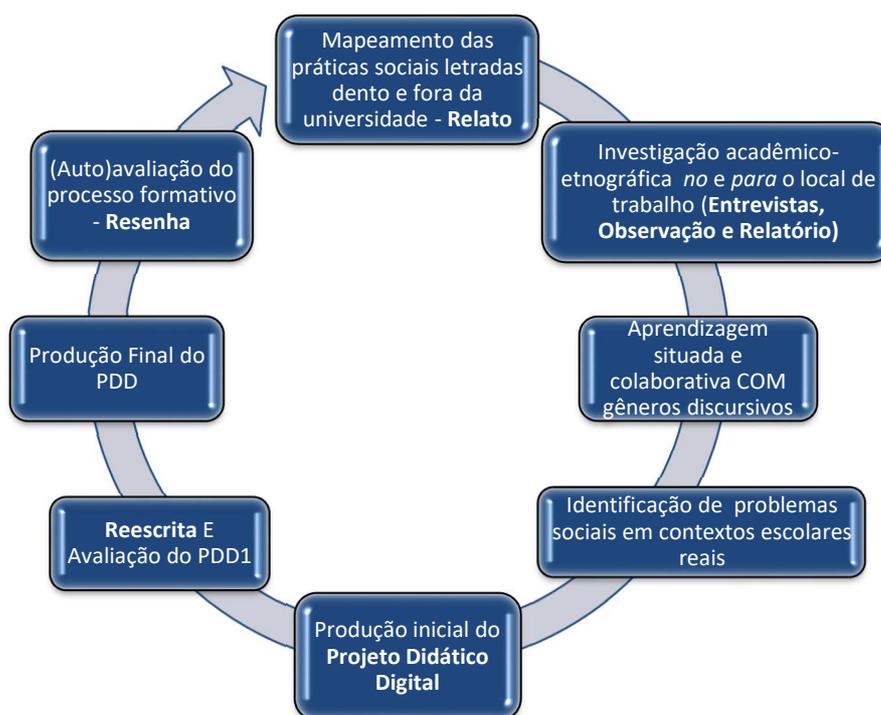
Ressaltamos, como já mencionado no Capítulo 2, que entendemos nossa proposição pedagógica também a partir do que Pahl e Rowsell (2005, p. 23) denominam de *terceiro*

<sup>52</sup> No capítulo 4, analisaremos na escrita reflexiva dos gêneros como, a partir das vozes enunciativas e modalizações verbais, os futuros professores demonstraram a construção de letramentos didático-digitais.

*espaço*, ao assegurarem que o letramento está ligado com a nossa identidade e as nossas práticas. Assim sendo, conforme pontuam, assumir uma abordagem que entenda o letramento como uma prática social envolve reconhecer que a escola (a universidade) é apenas um dos cenários onde as práticas de letramento ocorrem. Isto reconhece que os recursos usados para ensinar em sala de aula podem ser diferentes, em diálogo com os recursos utilizados pelos alunos em suas casas e outros contextos mais.

Além disso, consideramos a *aprendizagem* como *participação social* e essa *experiência* só se dará enquanto processo que for vivenciado no mundo através do compromisso como algo significativo (WENGER, 2001). Desse modo, demonstramos na Figura 08 a representação do processo desenvolvido durante o PROMULD com os futuros professores de língua materna.

Figura 09 – Ciclo do PROMULD



Fonte: Elaborado pela autora.

É preciso enfatizar que a principal peculiaridade do PROMULD reside na crença de que é necessário oportunizarmos aos futuros professores a construção do trabalho didático com os gêneros, inseparável dos contextos no e para o local de trabalho; especialmente, com os gêneros multimodais que circulam em suportes/ambientes digitais dentro e/ou fora do ambiente acadêmico e escolar. Ademais, acreditamos que propor aos futuros professores uma postura etnográfica nos contextos escolares e fazê-los refletir sobre, por

meio da escrita com gêneros da esfera acadêmico profissional, lhes permitirá um maior engajamento na aprendizagem, ao construírem conhecimentos a partir de si e com os outros.

Diante disso, (re)construímos nosso programa da disciplina e nasceu, então, uma proposição teórico-metodológica, a qual denominamos de Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD), pensando em novos tempos e, por isso, novos letramentos. Basicamente, o programa da disciplina está sintetizado na Figura 10.

Figura 10 – Esquema programático da disciplina de PPP, após o PROMULD



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a perspectiva bakhtiniana dialógica da linguagem, entendemos que os sentidos dos discursos são construídos pelas relações estabelecidas ideologicamente entre seres sociais, numa situação de interação verbal, portanto, seu entendimento passa pelo entendimento prévio das relações estabelecidas entre os sujeitos, das instâncias sociais em que esses sujeitos se enunciam e dos contextos sociais, imediato e mediato, em que se desenrola a interlocução.

Desse modo, buscando investigar a escrita reflexiva no processo de (trans) formação dos futuros professores na construção do letramento didático-digital, através da responsabilidade enunciativa, discorreremos a seguir sobre o processo de geração de dados, a seleção dos colaboradores e as categorias analíticas.

### 3.4 DO PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

No projeto inicial da pesquisa, havíamos optado pelos seguintes instrumentos de geração de dados: questionários (I – no início da disciplina e II – ao final), observação participante com registros de campo e gravação de áudio. A segunda etapa, no semestre 2018.1, seria dedicada à audição e transcrição das interações sociais ocorridas no contexto da sala de aula, para posterior sistematização, discussão e análise dos dados gerados.

Contudo, Heath & Street (2008) advertem que no estudo qualitativo as categorias emergem *a partir dos dados*, e tais esclarecimentos científicos nos ajudaram a (re) organizar os instrumentos de geração e análise dos dados. Uma vez que, embora já tivéssemos elencado as entrevistas e os questionários como instrumentos de pesquisa, acreditando serem esses os mais adequados para atender aos nossos objetivos, fomos levadas a repensá-los, em virtude de termos percebido, após algumas aulas, que os colaboradores da pesquisa, em sua maioria, talvez não estivessem “seguros” para responderem às interações face a face, às entrevistas (individual ou no grupo focal) e, quando o faziam, eram sempre os mesmos, três ou quatro alunos; o que julgamos ser insuficiente para nossos dados.

Por isso, os questionários foram substituídos pela produção escrita de gêneros textuais, solicitada ao longo da disciplina, a partir de roteiro de orientação. Assim, notamos uma participação mais efetiva e sistematizada da opinião dos futuros professores quanto às suas práticas sociais de leitura e escrita no contexto tecnológico e digital.

Diante disso, é que, após as reflexões e mudanças expostas anteriormente, optamos

pelos instrumentos de geração de dados a seguir, para nos auxiliar na construção MACRO<sup>53</sup> da análise do contexto de produção discursiva da pesquisa:

Quadro 08 – Instrumentos de pesquisa para percepção MACRO do contexto investigado

INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS	FINALIDADE PARA A PESQUISA
<b>Programa do PROMULD, no semestre 2017.</b>	Observar as iniciativas curriculares de orientação didática com ferramentas/gêneros digitais na formação inicial de professores.
<b>O gênero Relato</b>	Produção escrita, individual, solicitada no primeiro encontro da disciplina, a partir de um roteiro de questionamentos, a fim de mapearmos as práticas sociais de leitura e escrita dos futuros professores em relação ao acesso à internet e aos seus usos das tecnologias digitais dentro e fora da universidade.
<b>Diário de campo</b>	Escritos com comentários acerca das impressões e/ou observações, ao final de cada aula.
<b>Interações no grupo fechado do Facebook</b>	Postagens, curtidas e comentários feitos no grupo fechado do <i>Facebook</i> , criado exclusivamente para a disciplina.
<b>Projetos Didáticos Digitais - PDD</b>	Propostas de atividade para sala de aula, com ênfase na didatização dos conteúdos de Língua Portuguesa, orientadas pelos Multiletramentos.
<b>O gênero Resenha</b>	Produção escrita, solicitada após a disciplina, tendo como base um roteiro de questionamentos que auxiliaram na produção deste gênero. Os questionamentos foram organizados em blocos temáticos: <i>Sobre a disciplina; Sobre mim; Sobre meu grupo; Sobre o ensino de Português</i> . O objetivo era que, ao final do semestre letivo, os futuros professores pudessem analisar <i>se</i> e <i>como</i> se deu o desenvolvimento de práticas pedagógicas que oportunizassem a construção do conhecimento didático digital, nas suas práticas sociais de leitura e escrita.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os instrumentos acima nos permitiram uma percepção macro de quais e como são os usos sociais de leitura e escrita dos futuros professores, bem como identificar se e como estavam (re)significando suas práticas sociais e acadêmicas durante sua formação inicial, enquanto professores de Língua Portuguesa.

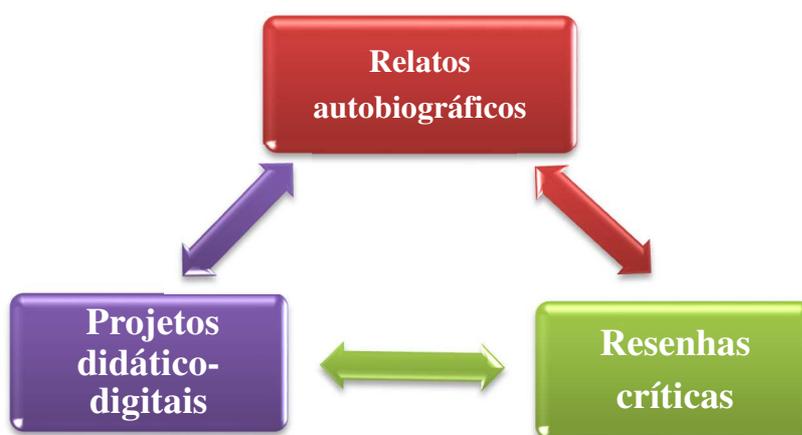
Contudo, buscando o refinamento do nosso *corpus* de análise, levamos em consideração que “as *práticas languageiras situadas* (ou os *textos-discursos*) são os *instrumentos principais do desenvolvimento humano*, tanto em relação aos conhecimentos

53 Embora o Programa do PROMULD, o Diário de campo e as interações no grupo fechado da disciplina no *Facebook* não sejam tomados como *corpus* principal para nossas análises, consideramos relevante mencionarmos suas finalidades, haja vista o viés da pesquisa ação adotado neste trabalho.

e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade humana.” (BRONCKART, 2006: 10, grifos do autor).

Assim, foi com base nesses pressupostos que optamos por investigar a relação que se estabelece entre o uso de mecanismos enunciativos em escritos no e para o local de trabalho e a direção que esses escritos percorrem na estrutura hierárquica organizacional em que seus produtores se inserem. Elegemos três gêneros escritos que perpassaram o processo de desenvolvimento dos futuros professores durante o PROMULD, conforme ilustra a Figura 11.

Figura 11 - Triangulação do *corpus* da pesquisa para geração de dados



Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos, contudo, que as produções textuais (orais ou escritas) sempre se realizam em situações específicas de uso sociointerativo da língua, o que ratifica a constatação de que fatores diversos – tais como os objetivos comunicacionais, o lugar social de onde os sujeitos falam e o(s) efeito(s) de sentido pretendido(s) por eles – interferem na construção textual. Nesse sentido, afirmamos que as produções aqui elencadas encontram-se condicionados por necessidades, interesses e objetivos concernentes às diferentes situações sociointerativas, em que, cotidianamente, nos inserimos.

Essas breves considerações nos permitem perceber que a escrita é o resultado de uma soma de fatores e que saber relacionar o conhecimento sobre a língua materna ao uso sociocomunicativo dessa língua auxilia-nos a usar, mais adequada e reflexivamente, em nossos escritos, certos mecanismos que emergem do sistema linguístico em uso com vistas a produzir determinados efeitos de sentido dentro de uma situação específica de

comunicação.

Nessa perspectiva, suscitamos os seguintes questionamentos: sendo a finalidade dos mecanismos enunciativos orientar a interpretação do texto pelo sujeito e obter deste uma adesão a um posicionamento enunciativo, e tendo em vista a estrutura organizacional hierárquica em que os escritos de trabalho circulam, *Quais vozes sociais permeiam a formação inicial de professores de língua materna? Como são avaliados os artefatos digitais como instrumentos de ensino, dada às práticas letradas na sociedade contemporânea? Como os letramentos didático-digitais dos futuros professores são constituídos pela (língua)gem, catalisados pela/na escrita reflexiva e sinalizados pelas vozes enunciativas nos eventos de letramento?*

Em busca de respostas, recorreremos ao modelo de organização textual utilizado no ISD, em que se inserem os *mecanismos enunciativos*, notadamente as vozes enunciativas e *modalização*, categorias de análise utilizadas nesta investigação.

### **3.4.1 Categorias de Análise**

Com relação aos escritos que circulam em ambientes no e para o local de trabalho dos futuros professores, o uso do mecanismo enunciativo das vozes e da modalização surgem marcas textuais peculiares, as quais podem ser relacionadas aos papéis sociais que os interlocutores ocupam dentro e fora da universidade, dentro e fora das escolas em que regem as aulas durante a graduação. Ou seja, o uso do mecanismo enunciativo das vozes e da modalização está relacionado às representações interiorizadas dos produtores textuais acerca da situação de ação de linguagem particular na qual se encontram envolvidos nesses lugares sociais.

De acordo com Bronckart (1999, p. 321), essas representações interiorizadas “são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros e, mesmo quando são alvos de uma reorganização singular [...] continuam portando os traços dessa alteridade constitutiva”. Entendemos, pois, que a presença das vozes enunciativas e da modalização nos escritos dos futuros professores é reveladora dos traços da inserção destes em uma rede de representações interiorizadas que se entrelaçam e se interpenetram porque construídas (e partilhadas) coletivamente dentro de uma formação sócio-histórica comum.

Nesse sentido, para analisarmos os *processos de (trans) formação de futuros professores de língua materna no curso de Letras para práticas de letramentos didático-digitais, a partir dos mecanismos de responsabilidade enunciativa na escrita reflexiva*

sobre e para o local de trabalho docente, elegemos, como categorias de análise, o dialogismo, no estudo das formas de apresentação do discurso de outrem, fundamentados na proposta de Bakhtin/Volochinov (2002 [1929]); as vozes enunciativas e as modalizações, atrelados à investigação dos níveis de análise defendidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo.

Para tanto, o *corpus* da pesquisa foi constituído de três gêneros diferentes: Relato autobiográfico, PDD e Resenha crítica, visando a uma análise processual e (trans)formativa dos letramentos didáticos digitais desses futuros professores. Desse modo, selecionamos seis relatos autobiográficos, seis PDD e seis resenhas<sup>54</sup>. A partir dessa delimitação, a ênfase da pesquisa se fixou em torno da (trans)formação de futuros professores de língua materna para práticas de multiletramentos digitais.

Figura 12 - Categorias de análise de dados



Fonte: Elaborado pela autora.

Partindo dos *corpora* eleitos como principais: Relatos, Projetos didático-digitais e Resenhas, produzidos pelos futuros professores, procedemos à análise, conforme proposta de Bronckart (1999), Machado (2004); Machado e Bronckart (2011), a saber: a) da apreensão da infraestrutura geral do texto (conteúdos temáticos, tipos de discursos); b) dos mecanismos enunciativos (vozes e modalizações); e c) da análise de categorias semânticas, buscando a identificação dos protagonistas colocados em cena. Passemos, então, a

<sup>54</sup> Na seção 3.4.3, que trata dos critérios de seleção dos colaboradores da pesquisa, explicitamos com mais detalhes o porquê dos seis escolhidos para compor nosso corpus.

descrever esses procedimentos de análises.

### **3.4.2 Procedimentos para Análise dos dados**

#### 3.4.2.1 Contexto Sociointeracional de Produção

A princípio, realizamos um estudo sobre o contexto sociointeracional mais amplo do curso de Letras, cenário do presente trabalho, a partir da explicitação dos condicionantes que culminaram na construção e desenvolvimento de um Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD) no semestre de 2017.2, a partir da resignificação da disciplina de Prática de Projetos Pedagógicos, ministrada a alunos do 4º período noturno, em uma universidade pública a região sul do Maranhão. De acordo com Bronckart e Machado (2004, p. 140), é imprescindível ao pesquisador buscar os aspectos sócio-históricos que constituem o tema a ser discutido para que a entrada no *corpus* selecionado para análise parta de “[...] uma leitura mais contextualizada e menos *inocente*”. A discussão sobre esses aspectos foi apresentada nas primeiras seções deste capítulo metodológico. Feito esse estudo, procedemos à análise das características mais globais dos textos.

#### 3.4.2.2 Características Globais dos Textos

Nesta etapa, identificamos a configuração dos textos (elementos pré e pós-textuais). Analisamos, ainda, nesses *corpora* o contexto físico e contexto sociossubjetivo (BRONCKART, 1999), que podem nos revelar representações que influenciam o modo de organização dos textos.

De acordo com a proposta do grupo Alter, antes de iniciarmos as análises, é preciso atentar para o contexto de produção dos textos. Esse engloba questões como: o contexto sócio-histórico em que o texto é produzido e circula; o suporte em que o texto é veiculado; os textos que acompanham o texto a ser analisado, além da situação de produção, a qual compreende as “representações do texto, distribuídas em oito parâmetros – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção” (MACHADO E BRONCKART, 2009, p. 47).

A partir dessa identificação, passamos à caracterização da infraestrutura textual.

Para a caracterização dos aspectos mais específicos dos textos, identificamos, primeiramente, o plano geral que os constituiu, apresentando a configuração formal e temática que o moldou. Essa organização do plano global do texto foi realizada neste trabalho, como sinalizado na seção anterior, como propõem Machado e Bronckart (2004, p. 145), para “[...] clarificar o estatuto dialógico dessa estrutura composicional [...]” que está diretamente ligada às representações que o agente-produtor tem de seu destinatário.

Na sequência, analisamos os tipos de discursos presentes nos textos, articulados aos mundos discursivos. Para tanto, identificamos, como propõe Bronckart (1999, p. 157-179), as principais formas linguísticas que os semiotizam. Assim, realizamos um levantamento das ocorrências das unidades linguísticas e analisamos, na sequência, o valor dessas unidades com o propósito de caracterizar os tipos de discursos que constituíam os textos em análise, considerando, sobretudo, o estatuto dialógico desses discursos (MACHADO; BRONCKART, 2004).

Nessa etapa, analisamos cada texto considerando o agenciamento dos tipos de discursos predominantes, assim, os dados nos revelaram as atitudes enunciativas mais ou menos disjuntas à ação languageira dos futuros professores. Entretanto, posteriormente, decidimos manter essas informações referentes à organização dos textos apenas quando auxiliavam na compreensão dos posicionamentos enunciativos dos sujeitos, foco do nosso trabalho, uma vez que nos pareceu que essa análise, do modo como empreendemos, sobre o mundo do narrar e o mundo do expor em pouco afetou a análise do objeto em si.

A partir do exame dos tipos de discurso, procedemos a análise dos mecanismos enunciativos e das modalizações.

### 3.4.2.3 Mecanismos Enunciativos e Modalizações

Nessa etapa, para o levantamento dos posicionamentos dos agentes-produtores e, também, dos efeitos de sentido produzidos pelos enunciados (MACHADO; BRONCKART, 2004, p. 150), buscamos, a partir dos segmentos temáticos descritos no plano global dos textos, as unidades linguísticas de modalizações. Procedemos, também, à análise das vozes presentes nos textos, procurando as diferentes instâncias enunciativas (narrador/expositor), bem como as vozes por eles agenciadas nos textos (vozes de personagens, vozes sociais e voz do autor empírico). Assim, identificamos os protagonistas postos em cena e, na mesma medida, à ausência de outros. Os personagens foram

identificados por marcas de inserção de vozes, tais como: pronomes, verbos, nominalizações, sendo apresentados pela quantidade de ocorrências nas análises que se seguem.

Para a compreensão de como essas questões se apresentam nas produções languageiras, além dessas categorias, à luz dos princípios do círculo bakhtiniano sobre a linguagem, compreendemos que a interação com o outro no mundo social é fundamental no processo de constituição da consciência. Assim, o discurso do outro está presente em várias instâncias e pode ser identificado em vários papéis assumidos pelo indivíduo.

Desse modo, o dialogismo se caracteriza pelo engajamento discursivo dos participantes em um processo que promove a reflexão sobre os fatos do contexto e as ações dos envolvidos. Portanto, a participação dos indivíduos nas várias instâncias da vida social, pelo uso da linguagem, influencia na constituição dos papéis sociais, os quais estão em constante (re)construção, assim este processo condiciona quem se é, o modo de avaliar o outro e o modo que se pensa que o outro avalia (BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, V. N.] 2010a [1929]). Dito isso, ao analisarmos o processo de construção do letramento didático-digital dos futuros professores, levaremos em conta ainda a relação de alteridade pressuposta na produção dos gêneros textuais aqui discutidos.

### 3.4.3 Seleção dos Colaboradores da pesquisa

Nossa intenção sempre foi realizar uma análise processual e (trans)formativa dos futuros professores no curso de Letras, durante o semestre de 2017.2, no PROMULD, por entender que, assim, teríamos maior probabilidade de apreendermos a emergência e construção de seus letramentos didáticos digitais. Como já mencionado, vinte e sete alunos participaram da disciplina naquele semestre, os quais colaboraram em diferentes instâncias e níveis, dado seu maior ou menor engajamento nas atividades propostas pelo nosso programa de multiletramentos didáticos.

Contudo, selecionamos seis futuros professores, pois optamos por selecionar aqueles que participaram de todas as atividades propostas e tiveram um número mínimo de faltas na disciplina<sup>55</sup>. Assim, além das produções individuais – o Relato e a Resenha, optamos por analisar os Projetos Didáticos Digitais correspondentes aos grupos dos futuros

---

55 Ademais, conforme descritos no Quadro 09, os colaboradores selecionados compunham um *corpus* com práticas sociais de leitura e escrita, em geral, distintas, bem como, formações acadêmicas e profissionais diferenciadas. Características estas que julgamos relevantes para investigarmos os processos de construção de letramentos didático-digitais, dada à variedade de sentidos que aqueles atribuíam aos seus usos da leitura e da escrita, como também, de suas práticas sociais com os gêneros e os artefatos digitais.

professores selecionados.

Desse modo, sistematizamos no Quadro 09 algumas informações<sup>56</sup> acerca dos colaboradores selecionados<sup>57</sup>, a fim de contextualizarmos suas produções.

Quadro 09 – Perfil dos Colaboradores selecionados

COLABORADORES	DESCRIÇÃO
<b>VÂNIA</b>	Tem 20 anos de idade. cursou o ensino Fundamental e médio em escolas da rede pública de ensino. Afirma gostar de ler literatura em geral, influenciada pela mãe que é professora. Acredita que as tecnologias digitais influenciam negativamente na escrita e leitura das pessoas. Não exerce atividade profissional.
<b>MARIA</b>	Tem 21 anos de idade. cursou o ensino Fundamental e Médio em escolas da rede pública de ensino. Considera-se uma usuária atualizada com as redes sociais. Embora não atue como professora de maneira assalariada, informa que às vezes ministra aula, substituindo professores em escolas no ensino fundamental, na rede privada de ensino <sup>58</sup> .
<b>MAURO</b>	Tem 32 anos de idade. cursou a maior parte do ensino Fundamental e Médio em escolas da privada de ensino. Já possui graduação em Sistemas de Informação e Magistério. Atua como professor nas disciplinas de Ciências e de Língua Inglesa para o 5º ano do Fundamental.
<b>JÚLIA</b>	Tem 26 anos de idade. cursou o ensino Fundamental e médio em escolas da rede pública de ensino. Trabalha na Assessoria de imprensa de uma Faculdade privada e, por isso, afirma que está constantemente conectada às mídias digitais.
<b>BEATRIZ</b>	Tem 22 anos de idade. cursou o ensino Fundamental e médio em escolas da rede privada de ensino. Afirma gostar muito de ler. cursa Direito simultaneamente ao curso de Letras licenciatura. Não exerce atividade profissional.
<b>CARLA</b>	Tem 24 anos de idade. cursou o ensino Fundamental e médio em escolas da rede pública de ensino. Afirma gostar de ler, embora não esteja sendo assídua nas leituras como desejaria. Acredita que as tecnologias digitais têm influenciado negativamente na escrita das pessoas. Não exerce atividade profissional.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em vista disso, considerando a reflexão sobre o percurso metodológico até agora descrito, nossa investigação busca contemplar a natureza dinâmica, processual e complexa da construção e do desenvolvimento dos letramentos didático-digitais dos futuros professores através de sua produção escrita. Para isso, a realização da análise dos dados

<sup>56</sup> As informações foram geradas a partir dos Relatos produzidos.

<sup>57</sup> Utilizamos pseudônimos para nos referirmos aos nossos colaboradores.

<sup>58</sup> Dada à falta de fiscalização dos órgãos responsáveis e da condição financeira dos estudantes dos cursos de licenciatura na região sul do estado do Maranhão, essa é uma realidade mais comum do que gostaríamos.

desta tese foi organizada em três subdimensões, cada uma focalizando um gênero eixo dentro as etapas do processo de vivências significativas desses futuros professores.

A primeira subdimensão focaliza a escrita reflexiva na produção de Relatos autobiográficos, a fim de verificarmos quais vozes enunciativas emergem nas apreciações dos artefatos digitais e nas práticas sociais de leitura e escrita na formação inicial dos futuros professores de língua portuguesa.

A segunda subdimensão de análise investiga como as vozes sociais e as modalizações denotam a responsabilidade enunciativa na construção dos (mini) Projetos didático-digitais. Ou seja, visando a investigar quem diz, vê e pensa o que nos textos dos futuros professores, na construção de suas proposições didático digitais, entendemos que as vozes inscrevem as instâncias enunciativas, assumindo responsabilidade pelo que é dito (ou pensado), bem como os verbos modalizadores sinalizam as dimensões e atribuem a responsabilidade pelo agir (BRONCKART, 1999, p. 326).

A terceira subdimensão examina como os futuros professores avaliam seus processos de desenvolvimento do letramento didático-digital, a partir da escrita reflexiva na produção de Resenhas críticas. O gênero Resenha crítica é entendido nesta tese como um prolongamento da disciplina, em que os futuros professores, ao apropriarem-se do seu processo (trans) formativo, refletem discursivamente acerca da construção do letramento didático-digital. Possibilitando-nos, assim, identificar a quem e como é atribuída a responsabilidade de um determinado agir linguageiro, as diferentes vozes que são colocadas explícita ou implicitamente em cena e as relações entre essas vozes e a voz da instância enunciativa e, portanto, o debate social que elas evidenciam (MACHADO E BRONCKART, 2009, p. 64).

Buscamos, com essa configuração metodológica-analítica, analisar processos de (trans) formação de futuros professores de língua materna no curso de Letras para práticas de letramentos didático-digitais, a partir dos mecanismos de responsabilidade enunciativa na escrita reflexiva sobre e para o local de trabalho docente.

#### **4. A RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA NA ESCRITA REFLEXIVA: PROCESSOS DE (TRANS) FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES**

*A escrita reflexiva sobre o ensino é uma maneira de convidar os outros para as nossas salas de aula para ver o que está acontecendo lá e pensar sobre as ramificações de certos problemas e sucessos. A escrita reflexiva sobre o ensino é uma maneira de expandir nosso mundo para além da sala de aula individual.*

(BURTON, 2009).

Conforme mencionado na epígrafe que inicia nosso capítulo de análise, a presente tese de doutoramento pretende discutir uma experiência vivida num lugar privilegiado para refletirmos acerca de eventos de letramento acadêmico-profissional: a formação inicial no curso de Letras licenciatura. Neste capítulo analítico, portanto, investigamos a escrita reflexiva de futuros professores de língua portuguesa, a partir da produção de três gêneros textuais – Relato, Projetos Didático-Digitais (PDD) e Resenha – durante o Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD), interpretado como prática letrada e de trabalho colaborativo, voltado para a aprendizagem situada, objetivando uma possibilidade de construção e desenvolvimento de letramentos didático-digitais.

Nesse sentido, no âmbito desta pesquisa de doutoramento, entendemos que “os significados específicos que a escrita assume por um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995a, p. 21), bem como consideramos as práticas sociais languageiras situadas (os textos) como instrumentos principais do desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999). Desse modo, passemos às análises das materializações languageiras do agir dos futuros professores. Para isso, parafraseando Carnin (2015), consideramos a escrita *para agir* (textos produzidos para poder trabalhar, prefigurando um trabalho - em nosso caso, os PDD) e a escrita *sobre o agir* (textos produzidos em situação de formação que refletem sobre práticas docentes – aqui, os Relatos e as Resenhas).

A análise orientou-se a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, tendo como suporte o conceito de Folhado Textual de Bronckart (1999). A pesquisa, de natureza essencialmente qualitativa, analisa e discute os tipos de vozes e as modalizações encontradas no *corpus*. Para análise, selecionamos os excertos das produções dos gêneros dos futuros professores, com o intuito de localizar marcas linguísticas implícitas e explícitas, a fim de verificar como as vozes e as modalizações são distribuídas e orquestradas, qual a predominância existente nesse gênero textual e quais as implicações desses mecanismos de responsabilização para a construção e desenvolvimento de seus letramentos didático-digitais.

#### 4.1. O RELATO INICIAL ACERCA DOS ARTEFATOS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais são instrumentos por meio do quais nos comunicamos nas atividades de linguagem do cotidiano, em cada esfera de troca social. Nesse sentido, a respeito da funcionalidade dos gêneros, destacamos que o gênero relato autobiográfico agrega, em sua composição constitucional, características favoráveis à construção de situações comunicativas, capazes de comover e convencer o leitor sobre determinadas experiências vividas. Essas experiências podem apresentar variantes sócio históricas relevantes e associáveis ao cotidiano dos espectadores, promovendo mudanças significativas dentro de contextos semelhantes aos que se inserem os autores dos enunciados.

Acreditamos também que o gênero relato autobiográfico se constitui de uma estrutura que permite ao futuro professor o fortalecimento de sua identidade através da escrita com reflexões sobre seu próprio universo, propiciando-lhe o voltar-se para si, buscando a compreensão sobre seu eu. Esse gênero, além de abordar questões individuais, também integra o sujeito através da troca de experiência apresentada nas exposições escritas ou orais.

Desse modo, o nosso propósito foi utilizar as principais características do relato autobiográfico para desenvolver um processo de escrita com a função de motivar os futuros professores para o ato de escrever acerca de suas práticas sociais letradas. O trabalho com lembranças oferece um meio eficiente de vincular situações comunicativas em que o escritor desenvolve a língua (gem) com liberdade e tem consciência daquilo que diz para comover o leitor com seu relato (CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; ALMEIDA, 2010). Dessa forma, o leitor lê a própria vida e a dos sujeitos com os quais convive nas diversas esferas sociais.

Entendemos que essa seja uma prática de letramento que oportuniza ver o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares (ROJO; MOURA, 2012). Portanto, se o aprendizado é um fenômeno social, é preciso considerar que a vivência integrada aos eventos de letramento pode favorecer as condições de escrita.

Sob essas premissas, elegemos como primeira atividade da disciplina a produção de um relato autobiográfico. Foi solicitado aos futuros professores que elaborassem um Relato autobiográfico, a partir de um roteiro de questionamentos acerca de suas motivações,

impressões e opiniões quanto ao uso das tecnologias digitais, em suas práticas sociais de escrita e leitura, tanto dentro do contexto acadêmico como fora dele.

A escolha por esse tipo de gênero ocorreu no intuito de conhecer os usos e valorações dos futuros professores quanto às tecnologias digitais, sob as perspectivas acadêmica e didática. A atividade foi escolhida porque escrever um relato autobiográfico é uma prática letrada que permite observar o desenvolvimento de argumentação em face às questões propostas para discussão (ARROYO, 2016), além de envolver a materialização do mundo discursivo do narrar, o que já faz parte das práticas cotidianas de todos nós.

#### **4.1.1 Condições de Produção dos Relatos autobiográficos**

Bronckart (2004) retoma o trabalho de Habermas sobre a relação entre o agir humano e a linguagem. Para isso, elenca o conceito de representação, que teve como base os estudos de Habermas, mais especificamente as discussões sobre o agir comunicativo, que é “o instrumento pelo meio do qual se manifestam concretamente as avaliações sociais das pretensões à validade das três formas do agir praxiológico e, na medida em que os mundos que organizam os critérios dessas avaliações, são (mais ou menos) conhecidos pelos atores” (BRONCKART, 2008, p.25).

Segundo o autor, Habermas (1987) distingue três mundos que podem ser considerados como dimensões das representações para os indivíduos: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. O mundo objetivo se refere às representações que os indivíduos possuem sobre o meio físico, o conhecimento do universo material; o mundo social corresponde às modalidades convencionais de cooperação entre os indivíduos, envolve as regras, convenções e valores; e o mundo subjetivo se relaciona aos conhecimentos acumulados sobre as características próprias dos indivíduos.

Bronckart (2003) afirma ainda que os mundos representados se encontram em permanente transformação, da mesma forma que os significados veiculados nos textos não podem ser considerados estáveis. Os três mundos representados existem porque a diversidade de conhecimentos construídos pela coletividade e os textos produzidos por esses indivíduos contêm as representações sociais, que cada um possui sobre os mundos representados.

Nesse sentido, apresentamos no Quadro 10 a situação de produção dos Relatos dos futuros professores. A fim de sintetizarmos as ideias expostas, são estruturados os

principais fatores da situação de produção que podem incidir na forma de organização textual.

Quadro 10 – Representações dos mundos físico e sociosubjetivo dos Relatos

	<b>Lugar de produção<sup>59</sup></b>	<b>Momento de produção</b>	<b>Agente-produtor</b>	<b>Leitor</b>
<b>MUNDO FÍSICO</b>	Residência do/a futuro/a professor/a	No 1º dia de aula da disciplina.	Acadêmico/a do 4º período de Letras noturno, em 2017.2.	Profa. de PPP e acadêmicos do 4º período de Letras noturno, em 2017.2.
	<b>Lugar social de produção</b>	<b>Objetivo – propósito comunicativo</b>	<b>Papel social do enunciador</b>	<b>Papel social do destinatário</b>
<b>MUNDO SOCIOSUBJETIVO</b>	Universidade – contexto acadêmico	Relatar, por meio da escrita acadêmica digitada <sup>60</sup> , suas práticas sociais de leitura e escrita em relação ao acesso à internet e aos seus usos das tecnologias digitais dentro e fora da universidade.	Acadêmico/a do 4º período de Letras que reflete sobre suas práticas sociais letradas, digitais ou não, dentro e fora do ambiente universitário.	Profa. de PPP que atua na orientação e coordenação do PROMULD e acadêmicos do 4º período de Letras noturno, em 2017.2.

Fonte: Adaptado de Bronckart (1999, p. 93) e Reichmann (2015, p. 74).

Apresentados os fatores constituintes do contexto de produção dos Relatos dos futuros professores, daremos continuidade ao estudo por meio da análise do nível organizacional. Iniciaremos pelo plano global do texto e, em seguida, veremos os tipos de discurso e os mecanismos enunciativos.

#### 4.1.2 Análise dos níveis organizacional e mecanismos enunciativos

Conforme demonstrado no Quadro 11, foi solicitada aos futuros professores uma escrita orientada aos parâmetros normativos à estrutura da escrita acadêmica digitada, tais

<sup>59</sup> Ainda que entendamos que as práticas sociais de leitura e escrita estão cada vez mais móveis e flexíveis na contemporaneidade e que, portanto, o lugar físico e material não necessariamente seja aqui a residência do futuro professor, consideramos a “residência do aluno” como lugar físico, ressignificando-o como lugares outros que não a universidade. No caso em questão, lugar onde produziriam suas atividades acadêmicas quando não estivessem no espaço físico destas, mesmo que estejamos cientes da pluralidade que esse termo possa causar.

<sup>60</sup> Ressaltamos que a escrita proposta foi a escrita acadêmica digitada, por considerarmos que o uso social letrado desta requer eventos de letramentos que oportunizem aos acadêmicos a apropriação, por exemplo, de recursos como softwares (Word, Power Point, Excel, Prezzi, etc.), e que, muitas vezes, como professores universitários já tomamos previamente como um saber que esses acadêmicos possuam.

como: tamanho da letra, tipo de fonte, espaçamento entre linhas, etc. Precisavam também sistematizar as ideias do texto a partir dos questionamentos levantados no roteiro.

No que diz respeito ao plano global do texto, percebemos que os relatos analisados têm, em média, duas a três laudas e foram produzidos com base no roteiro instruído. No que se refere à formatação, todos os relatos atenderam, de modo geral, às prescrições formais dadas nas orientações para sua produção. Pudemos observar o domínio da estrutura de formatação, bem como a característica principal desse gênero que é a de expor suas experiências a partir dos tópicos solicitados.

#### Quadro 11 – Orientações para a Produção do Relato

<b>ORIENTAÇÕES PARA ATIVIDADE INICIAL</b>
<p>✓ Atentem para os critérios na produção e formatação do seu texto, como também para os questionamentos feitos no roteiro.</p> <p>✓ O Relato autobiográfico deve ser produzido, a partir do roteiro abaixo, devendo ter no mínimo duas laudas. Além disso, solicito atenção à formatação e apresentação do texto, por se tratar de uma produção acadêmica. A formatação do texto deve ser em Word, Fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 entre linhas e espaçamento 1,5 entre parágrafos.</p> <p><b>Roteiro de Questionamentos:</b></p> <p>1-O que é educação hoje?</p> <p>2-Qual o papel do educador e do aluno na sociedade atual?</p> <p>3-Comente acerca de suas práticas sociais de leitura e escrita.</p> <p>4-Como as tecnologias podem dialogar no ensino-aprendizagem de língua portuguesa?</p> <p>5-Como sua formação acadêmica tem dialogado com a realidade educacional? Comente.</p> <p>6-Cite e comente em que os ambientes e/ou recursos tecnológicos podem auxiliar nas aulas de língua portuguesa, na formação de futuros professores.</p> <p>Bom trabalho e mãos à obra! Quaisquer dúvidas, já sabem, só chamar! Abraços! Ana Patrícia.</p>

Fonte: Elaborado pela autora durante o PROMULD

Notamos que os questionamentos incitavam os futuros professores a refletir e posicionar-se sobre a presença das tecnologias digitais na vida cotidiana, com ênfase na sua influência nas práticas de leitura e escrita. A intenção foi, mesmo no 1º encontro da disciplina<sup>61</sup>, deslocar os discentes de seu papel de meros ouvintes e de aluno que só aprende (ou não!) o conteúdo curricular, e redirecioná-lo para uma postura reflexiva,

<sup>61</sup> Ainda que solicitado no 1º encontro da disciplina, a entrega do Relato podia ser feita até dois dias depois, antes do 2º encontro semanal. Além disso, foi acordado com a turma que todas as produções escritas deveriam ser postadas no grupo fechado do *Facebook*, criado para interações *online* durante a disciplina de Prática de Projetos Pedagógicos (PPP).

crítica e de futuro professor, que defendemos como uma das funções principais dos cursos de licenciatura.

Além disso, foram utilizados, intencionalmente, questionamentos/problematizações no roteiro para produção do Relato, visando a um posicionamento mais explícito e responsivo dos futuros professores quanto às vozes enunciativas nas apreciações dos artefatos digitais e nas práticas sociais de leitura e escrita na formação inicial.

De modo geral, podemos afirmar que o gênero relato autobiográfico, proposto ainda no 1º encontro da disciplina, propiciou uma ação discursiva capaz de revelar maior envolvimento com o próprio discurso, além de possibilitar elementos para se flagrar processos da constituição do letramento didático-digital dos futuros professores, pois pudemos mapear, a partir dessas produções, o lugar que os artefatos digitais tinham nas práticas sociais dos discentes, dentro e fora do ambiente acadêmico.

No conjunto dos relatos analisados, pudemos identificar a predominância do tipo de *discurso misto interativo- teórico*. Conforme podemos observar no Quadro 12, com os trechos dos relatos de Vânia e Beatriz, a presença de segmentos temáticos do tipo de discurso teórico é caracterizada pelo emprego de verbos no presente, porém com a presença também de organizadores temporais indicadores da origem espaço-temporal, de forma explícita ou não, além da presença de pronomes de 1ª pessoa do singular e do plural, referentes ao emissor (eu, nós) do texto, são características do discurso interativo.

Bronckart (2012, p. 187) apresenta as possibilidades de haver variações internas dos tipos de discurso em determinados segmentos de texto, que apresentam sobreposição e até fusão de tipos, o que resulta na existência de alguns tipos mistos de discurso. Segundo o autor, o tipo de discurso teórico está ancorado em um mundo autônomo em relação ao mundo ordinário dos coactantes, porém esta relação não é sempre completamente indicada, com possibilidade de existirem diferentes graus de autonomia. Nesse sentido, Bronckart (2012, p.192) reconhece que, em muitos textos da ordem do expor, não há uma delimitação efetiva entre o discurso interativo e o discurso teórico, o que implica, portanto, a fusão dos dois tipos que se denomina de um tipo de discurso misto interativo-teórico.

Quadro 12 – Segmentos de tratamento temático do discurso misto interativo- teórico nos Relatos I

FUTUROS PROFESSORES	SEGMENTOS DE TRATAMENTO TEMÁTICO
VÂNIA	<i>Aprendizagem, ensino e formação são palavras que logo nos remetem ao significado de educação. Ações e influências, costumes e valores exercidos por um ser humano ou transferidos de uma geração para outra são tidos como educação. Somente através da educação é que poderemos ter a esperança de obter um futuro melhor, mais justo e menos desigual. Outrora,</i>

	<p><i>o papel do educador <b>era</b> somente de transmitir e de instruir conhecimentos já adquiridos ao aluno. <u>Entretanto, hoje em dia, principalmente na rede pública de ensino, o que a sociedade <b>impõe</b> que os educadores <b>realizem</b> é bem diferente. <b>Querem</b> que os mesmos, além de fazerem suas obrigações, <b>sejam</b> mães, pais, psicólogos, médicos, enfim, querem que os mesmos sejam tidos como “Deus” para os alunos. Já o aluno, <u>a cada dia se <b>preocupa menos</b>, <b>não existe mais</b> o respeito com os seus mestres, assim como <b>acontecia em outras épocas</b>. A cada dia, os professores <b>se sentem</b> mais <u>desvalorizados, desmotivados e desrespeitados</u> com tais práticas.</u></u></i></p>
<b>BEATRIZ</b>	<p><i><u>Sendo sincera, eu nunca havia parado para pensar propriamente sobre o que seria a educação. Talvez na quinta ou sexta série – agora sexto e sétimo anos – eu tenha concluído, inevitavelmente, que ir a escola debaixo de sol quente, sentar em cadeiras quebradas, ouvir professores tentar a todo custo nos enfiar conteúdo goela abaixo, fosse de algum modo educação. Na visão de uma criança de 11 a 12 anos, esse termo talvez soe particularmente correto. Felizmente, ao longo dos anos e decorrer das séries, e agora diante da questão acerca da educação atual, posso afirmar com alguma certeza que não se trata apenas de assistir a aulas e decorar conteúdos para prova, trata-se de um processo muito mais complexo, porque não há somente um lado envolvido nele, mas dois interdependentes: educador e aluno. Os dois possuem um grande e importante papel na sociedade atual. De um lado, tem-se alguém com o poder de transformar a sociedade, formando cidadãos decentes para o mundo, e, do outro, aqueles que poderão por em prática toda essa transformação.</u></i></p>

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando o tipo de discurso misto teórico-interativo, é possível percebermos nos segmentos temáticos do Quadro 12, que o posicionamento das futuras professoras, quanto ao papel da educação e dos professores na sociedade atual, demonstra, a priori, um discurso marcado pelas apreciações comumente veiculadas em aparatos midiáticos e, por vezes, discursos acadêmicos preocupados em apenas apontar as lacunas e problemas dessa realidade. Notamos na afirmação de Vânia, “Já o aluno, a cada dia se preocupa menos, não existe mais o respeito com os seus mestres, assim como acontecia em outras épocas”, que há uma generalização depreciativa acerca das práticas letradas do contexto de aprendizagem dos alunos; perspectiva esta ainda muito presente nos comentários sobre a realidade escolar.

Ao mencionar fatos e representações de sua vivência escolar e relacioná-los com suas concepções atuais, “Felizmente, ao longo dos anos e decorrer das séries, e agora diante da questão acerca da educação atual, posso afirmar com alguma certeza que não se trata apenas de assistir a aulas e decorar conteúdos para prova, trata-se de um processo muito mais complexo, porque não há somente um lado envolvido nele, mas dois interdependentes: educador e aluno. Os dois possuem um grande e importante papel na

*sociedade atual*”, Beatriz apresenta uma consciência, ainda que incipiente, de como os papéis sociais dos sujeitos que vivenciam o ambiente escolar podem influenciar (positivamente) na transformação daquele contexto, enfatizando o papel do professor e do aluno.

No Quadro 13, apresentamos alguns trechos dos relatos dos futuros professores, ao contarem suas práticas sociais de leitura e escrita. Neste tópico, também identificamos a predominância de segmentos temáticos do tipo de *discurso misto interativo- teórico*.

Quadro 13 – Segmentos de tratamento temático do discurso misto interativo-teórico nos Relatos II

FUTUROS PROFESSORES	SEGMENTOS DE TRATAMENTO TEMÁTICO
MARIA	<i>Neste contexto, minhas práticas sociais de leitura e escrita se resumem a livros de cunho acadêmico, quando me são exigidas leituras destes e livros complementares; também quando algo me instiga a querer conhecer mais sobre o assunto abordado nos livros exigidos, livros de literatura e romances, e sites de revistas e blogs de poemas.</i>
MAURO	<i>Vejo-me constantemente buscando melhores formas de adquirir conhecimento para que num futuro próximo exerça da melhor forma possível meu papel como professor, instruindo meus alunos da forma mais viável possível.</i>
JÚLIA	<i>Particularmente, uso as tecnologias com frequência nas minhas práticas de leitura e escrita. No meu trabalho, produzo textos e conteúdos para site e mídias digitais; escrever é algo que faço bastante. E, para isso, busco conhecer sobre aquilo que escrevo (apesar de não ler o tanto que deveria).</i>
CARLA	<i>O universo da leitura é fascinante e, como acadêmica, não desempenho muito bem esse papel de leitora. Mas está começando a fluir com a curiosidade e o conhecimento obtido dentro da academia. Quanto à escrita, exercito-a diariamente, buscando melhorá-la, de acordo com os avanços da língua e aprendendo como usá-la.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos, nos trechos apresentados, a predominância de verbos no presente do indicativo, o que configuraria o discurso teórico. Por outro lado, há a presença marcante de dêiticos temporais e espaciais, conferindo ao texto uma ideia de simultaneidade entre o momento dos acontecimentos referidos e o momento da tomada da palavra, permitindo-nos depreender que o mundo discursivo criado é conjunto ao mundo ordinário, além da evidente referência à 1ª pessoa verbal. Podemos notar, portanto, a fusão existente entre os discursos interativo e teórico, posto que, entendemos que os agentes produtores possuem o conhecimento da situação de ação da linguagem, em relação ao ato de produção, pertencente ao mundo do expor implicado.

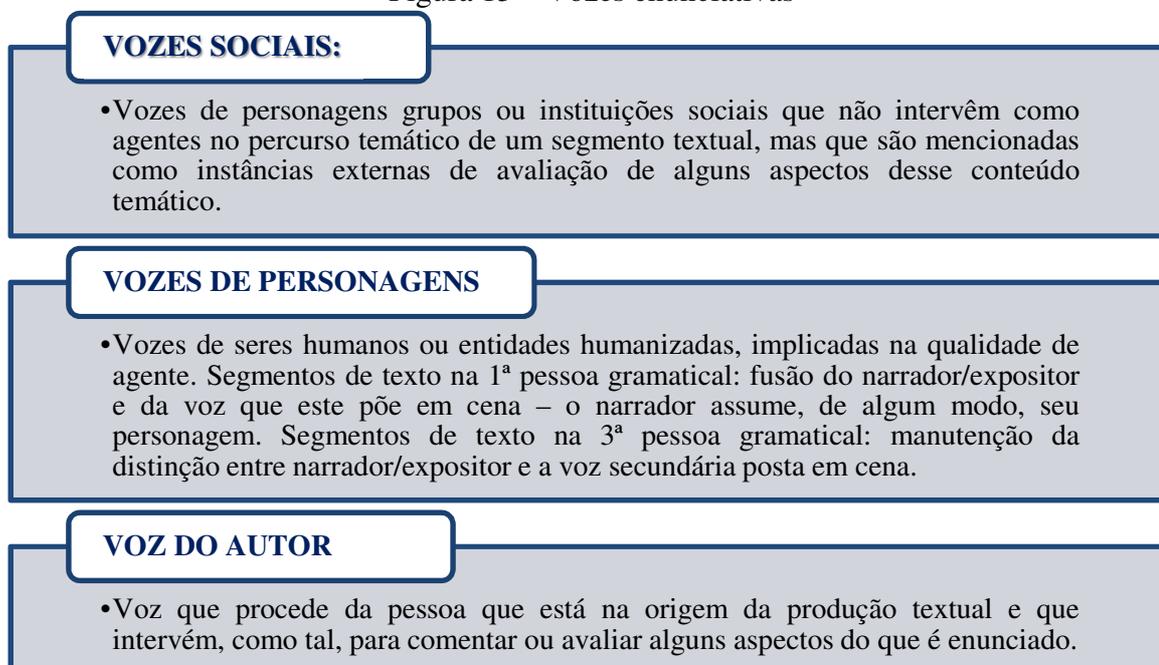
Após a análise do tipo discursivo predominante nos relatos autobiográficos, é possível afirmar que os textos dos futuros professores apresentam informações que

constituem o conteúdo temático solicitado pelos questionamentos, quando da produção do relato. Para Bronckart (1999, p. 97-98), essas são “[...] representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem.” Isto é, os futuros professores organizaram o conteúdo temático de suas produções, tomando como base as relações que eles estabelecem com os objetos envolvidos nas esferas que (con)vivem socialmente: a academia, o contexto profissional em que irão atuar e suas demais práticas letradas.

Nesse sentido, focalizamos, então, nossas análises nos excertos dos relatos, a fim de verificarmos quais vozes enunciativas emergem nas apreciações dos artefatos digitais e nas práticas sociais de leitura e escrita na formação inicial dos futuros professores de língua portuguesa.

De acordo com Bronckart (1999, p. 326), vozes são “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Geralmente, é a instância geral de enunciação que assume a responsabilidade do dizer. Contudo, em alguns casos, a instância de enunciação pode pôr em cena uma ou várias outras vozes que se agrupam em três categorias:

Figura 13 – Vozes enunciativas



Fonte: Adaptado de Bronckart (1999, p. 327).

Os mecanismos enunciativos contribuem para revelar os posicionamentos enunciativos dos sujeitos, nessa medida, conforme propõe Bronckart (1999, p. 130),

respondem aos seguintes questionamentos: “quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto?”; “quais são as vozes que aí se expressam e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático?”.

A responsabilização do dizer pode ser assumida pelo agente-produtor do texto ou é atribuída a outros por meio de uma orquestração de vozes expressas no texto (BRONCKART, 1999; BAKHTIN, 2011). Para tanto, deve-se levar em conta os mundos discursivos, uma vez que nesses mundos as coordenadas e as regras de funcionamento são determinadas pelas “[...] instâncias formais que os regem (*textualizador, expositor, narrador*)” (BRONCKART, 1999, p. 130).

Assim sendo, retomados os conceitos das vozes enunciativas, sistematizamos, no Quadro 14, o número de ocorrências de cada personagem nos relatos. A princípio, identificamos os personagens presentes nos relatos. Posteriormente, procedemos à análise desses personagens na convergência com as vozes (social e autor empírico), na medida em que eram reveladas no fio do discurso, visto que observamos a imbricação dessas vozes.

Quadro 14 – Personagens recorrentes nos Relatos

PERSONAGENS	TOTAL DE OCORRENCIAS					
	Vânia	Maria	Mauro	Júlia	Beatriz	Carla
Professor/Educador/Docente no geral (PG)	04	04	11	05	02	04
Professor da educação básica (PE)	04	0	0	0	01	0
Aluno	05	03	06	02	02	04

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatos.

Como constatamos, o PG e Aluno foram mencionados em todos os relatos como personagens protagonistas, basicamente, do saber-fazer (conhecimento pragmático) na educação atual, dadas as práticas letradas digitais. Verificamos, por exemplo, que o relato em que mais essa recorrência ocorreu foi no texto de Mauro. Uma hipótese para isso pode ser devido ao fato de ele já atuar como professor profissionalmente e vivenciar as dificuldades reais das salas de aula, bem como sentir a necessidade da importância de uma formação orientada às práticas sociais letradas, cada vez mais digitais na contemporaneidade.

*“Apesar de todas as dificuldades que o **professor** encontra diante deste atual descaso com a educação, além de todas as dificuldades já encontradas em sala de aula, o **professor** assume muitas vezes o papel de agente transformador da sociedade. [...] É de fundamental importância*

que o professor consiga transmitir a sua mensagem e ministrar suas aulas de forma mais exequível possível e, para isso, é de suma importância que o mesmo utilize de todos os recursos tecnológicos possíveis, já que a tecnologia aparece de forma bem intensa no modelo de escola atual. Na academia, por exemplo, o uso do projetor (data show) é um dos recursos que o professor pode usar para auxiliá-lo na hora de transmitir um conteúdo novo, pois, diferente dos recursos tradicionais, o professor pode deixar a aula um tanto quanto mais interessante, fugindo dos modos tradicionais, já que o projetor trabalha recursos visuais e auditivos ao mesmo tempo, e isso ajuda melhor o professor na hora de exemplificar uma teoria e chamar atenção dos alunos. Por isso, cabe ao educador buscar os melhores recursos tecnológicos para, assim, melhorar as formas de ensino e aprendizagem na formação de professores.”

(Trecho do Relato de Mauro)

No trecho acima, a voz do produtor do texto é indiciada pelo uso de modalizadores apreciativos como nas expressões *é de fundamental importância, é de suma importância, da forma mais exequível possível, interessante, melhor*. Instaura-se uma voz investida do papel de estudante universitário e de professor (e profissional) em formação, que “[...] traz à cena todo um debate entre a didática tradicional e as novas concepções de ensino/aprendizagem” (SILVA E GOMIDE, 2013, p. 233), e que se filiaria, por sua vez, às práticas discursivas da esfera da academia, privilegiadas pelo curso de Letras e documentos parametrizadores.

Nesse caso, o (futuro) professor Mauro responsabiliza o professor como aquele que deve buscar a utilização dos artefatos digitais no ensino. Esse trecho demonstra também um *continuum* entre o eixo da conduta (valor deôntico), apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, e o eixo pragmático, quanto à responsabilização das ações do agente (professor), acerca de uma suposta dicotomia tradicional/desestimulante *versus* contemporâneo/atrativo.

Dentre os relatos analisados, identificamos também outro personagem professor: o professor da educação básica. Este é mencionado como exemplo de experiências fracassadas no uso dos artefatos digitais no ensino aprendizagem. No trecho abaixo, observamos o relato da futura professora Vânia, ao descrever as tentativas de um professor seu, no ensino fundamental, ao utilizar o laboratório de informática nas aulas de Matemática:

“Quando eu fazia o ensino fundamental, os professores até que tentavam usar a tecnologia, tinha uma sala de computação que o professor nos levava para ensinar a matemática de um jeito divertido. Mas, infelizmente, ele não tinha sucesso porque se atrapalhava com os equipamentos e o laboratório não possuía computadores suficientes para todos os alunos, assim, só alguns absorviam o que ele queria realmente nos repassar. A falta de ambientes tecnológicos adequados acaba impossibilitando a aplicação de projetos fundamentais para o aprendizado do aluno.”

(Trecho do Relato de Vânia)

É interessante verificar como a voz de ex-aluna em Vânia assume um papel de observadora e avaliadora, incidindo críticas ao modo como o professor manuseia os equipamentos de informática, como também à falta de estrutura do laboratório. Vale destacar que Vania se utiliza do termo apreciativo *infelizmente* para exaltar o comportamento e interesse do professor de Matemática em procurar outros materiais de apoio ao ensino, além do livro didático.

Há uma ressalva, introduzida pela conjunção adversativa (*mas*), de que frequentar o laboratório de informática não é garantia de obtenção de interesse e atenção dos alunos. A voz de ex-aluna em Vânia faz uma avaliação de que a escolha tomada pelo professor de Matemática foi ineficaz para que o processo de ensino se processasse conforme o esperado. Contudo, é possível perceber também um posicionamento de empatia da futura professora, quando usa o termo apreciativo *infelizmente*, sobre a intenção de seu professor.

Vale dizer que, conforme caracteriza Machado (2009, p. 37), o trabalho docente “é uma atividade *pessoal*, própria de cada professor, que, para realizá-la, mobiliza seu ser integral em suas múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.)”. Isto é, cada professor terá modos distintos de trabalhar com os artefatos digitais, segundo suas práticas sociais. Por isso, endossamos a necessidade de um diálogo formativo que oriente os (futuros) professores quanto ao letramento didático-digital, a partir da perspectiva de um *terceiro espaço* (PAHL E ROWSELL, 2005).

Ainda referente aos personagens identificados nos relatos dos futuros professores, quanto à apreciação dos artefatos digitais no ensino, observamos o personagem Alunos, como ilustra um trecho do relato de Carla:

“A tecnologia é uma grande ferramenta para a educação e pode oferecer grandes descobertas e facilidades ao ensino da língua portuguesa. Por outro lado, o avanço tecnológico e a criação de redes sociais têm sido prejudiciais para uma boa parte da população, onde pessoas se prendem facilmente ao mundo virtual, esquecem-se do exercício da língua escrita corretamente, através de abreviações de diversas palavras, que são levadas muitas vezes para sua escrita formal. Por isso, o **aluno** deve estar sempre buscando conhecimento dentro e/ou fora do seu ambiente de estudo, buscando sempre melhorias para sua educação e para seu desenvolvimento. Isso permite um aprendizado constante. É necessário que o **aluno** tenha dedicação e comprometimento para desempenhar um bom papel na educação.”

(Trecho do Relato de Carla)

Constatamos que o texto da futura professora, inicialmente, apresenta um caráter epistêmico quanto à utilização dos artefatos digitais no ensino. Ou seja, expressa uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade acerca do uso dos artefatos

digitais no ensino. Contudo, logo já evidencia o valor apreciativo, considerando como prejudicial e negativa a influência do avanço tecnológico e das redes sociais na escrita das pessoas; chegando até a posicionar-se quanto a uma escrita ‘correta’ da língua. Essa percepção de Carla pode ser interpretada como um desconhecimento da relação suporte textual, gêneros textuais e seus usos reais nas práticas sociais, conforme sustentam pesquisadores (ROJO, 2015; KLEIMAN, 2012; REICHMANN, 2015; KERSCH, 2017; 2019) que argumentam a favor de um ensino sob a perspectiva dos letramentos na formação inicial e continuada de professores.

A partir desse posicionamento, Carla denota ainda um valor pragmático em seu texto, ao apontar o aluno como personagem responsável no uso crítico dos artefatos e como deve proceder em ações que possam (re)direcionar sua “dedicação e comprometimento” na educação.

Discutidas os personagens recorrentes nos relatos dos futuros professores, pontuaremos as vozes sociais encontradas. No Quadro 15, sistematizamos as mais recorrentes.

Quadro 15 – Vozes sociais recorrentes nos Relatos

VOZES SOCIAIS	TOTAL DE OCORRENCIAS					
	Vânia	Maria	Mauro	Júlia	Beatriz	Carla
Educação/Escola	05	06	07	04	02	02
Família	03	0	02	01	01	01

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatos.

As vozes sociais Escola e Família foram as mais recorrentes nos relatos, e atribuímos esse dado ao fato de que os futuros professores estavam expondo suas práticas sociais dentro e fora do contexto escolar/acadêmico. É importante destacar que a voz Escola, mencionada nos relatos, não dizia respeito à universidade, mas sim à escola da educação básica. Essa constatação chamou nossa atenção, haja vista que os discentes colaboradores dessa pesquisa encontravam-se no 4º período do curso de Letras, com praticamente com 50% da graduação.

Se considerarmos que, nas questões 5 e 6 do roteiro indicado para produção dos relatos autobiográficos, (5- *Como sua formação acadêmica tem dialogado com a realidade educacional? Comente.*; 6- *Cite e comente em que os ambientes e/ou recursos tecnológicos podem auxiliar nas aulas de língua portuguesa, na formação de futuros professores.*) os futuros professores são orientados a se posicionem quanto à sua formação acadêmica,

entendemos que essa constatação pode ser interpretada como um apagamento das práticas sociais digitais acadêmicas, conforme retratam os trechos dos relatos de Maria e Vânia.

*“Quando se pensa em **educação**, logo vem à mente a ideia de como ela deveria ser e que grandes evoluções na sociedade causaria, se aplicada com a consciência de que **ela** é o primeiro e mais importante passo para o progresso de uma nação e do mundo. A **educação** hoje tem entrado em retrocesso em alguns aspectos, tanto no que diz respeito à forma como é aplicada nas instituições de ensino no Brasil, quanto à falta de incentivo e assistência, pelos poderes que governam o país.*

*Embora se tenha adquirido ao longo dos anos novas tecnologias e materiais diversos dentro do ambiente escolar, em prol de uma “qualidade” melhor de ensino, não são apenas estes fatores que mudam o quadro da má qualidade, que por vezes é encontrado no ensino básico das escolas.*

*As escolas deveriam utilizar as redes sociais, pois proporcionam um papel mais ativo no que diz respeito às discussões de determinados assuntos que podem ser trabalhados na sala de aula. Nas oficinas de leitura, por exemplo, pode-se trabalhar reportagens e textos encontrados em sites que os alunos acessam. O uso de slides, vídeos, filmes e músicas enriquece ainda mais a forma de se trabalhar a linguagem, a gramática e qualquer outro conteúdo dentro da língua portuguesa.*

(Trechos do Relato de Maria)

*“A **família** deve sempre ajudar nas atividades e sempre acompanhar na leitura. O acompanhamento da minha família sempre influenciou muito minhas leituras. [...] Quanto às redes sociais, é preciso que a escola e a família estejam vigilantes, caso contrário, será praticamente impossível que esses jovens consigam compreender seu uso no ambiente escolar corretamente.”*

(Trecho do Relato de Vânia)

Além disso, notamos no trecho inicial do relato de Maria que emergiram vozes do senso comum sobre a prática do ensino na escola, sobre as injunções das instituições escolares, e sobre o papel assumido pelas instituições governamentais e pela comunidade escolar. Percebemos que Maria aparece implicada em segmentos de discurso encaixados no discurso teórico, recorrendo a índices avaliativos quanto à maneira que vê a educação (*primeiro, e mais importante tem entrado em retrocesso*).

Quanto aos artefatos digitais, no segundo trecho do relato de Maria, sublinhamos a dimensão pragmática delegada às escolas acerca do uso das novas tecnologias e ambientes digitais. Ressaltamos o índice argumentativo *embora* no início do período e o uso de *aspas* ao avaliar que a existência de tais artefatos tecnológicos não garante, por si só, a qualidade do ensino.

No trecho do relato de Vânia, por sua vez, identificamos a voz social da instituição Família como partícipe importante no processo educacional do educando e dos usos que faz das redes sociais. Essa percepção é endossada pela existência dos advérbios (*sempre, praticamente, corretamente*), pelo índice de avaliação *muito* e pelo caráter deôntico ao determinar a postura de *vigilantes* na conduta que a escola e a família devem adotar. Além disso, percebemos o caráter autoritário e regulador que a futura professora revela em seu texto.

Diante do exposto, podemos afirmar, conforme explica Bronckart (1999, p. 329), que a instância geral da enunciação pode orquestrar outras vozes. Essas várias vozes presentes nos textos os caracterizam como polifônico, podendo existir maneiras diversas de combinações polifônicas: “várias vozes de mesmo estatuto (diferentes vozes sociais ou diferentes vozes de personagens) ou de combinações de vozes de estatuto diferentes (voz do autor, voz de personagem, voz social, etc.)”.

Esse enquadre assenta-se na concepção de linguagem proposta por Bakhtin (2011), que toma como ponto de partida as relações dialógicas entre os sujeitos:

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente (BAKHTIN, 2011, p. 330).

Desse modo, entendemos a relação dialógica presente nos relatos dos futuros professores, na implicação da presença do outro, como princípio constitutivo da produção e recepção do discurso. Consideramos, pois, que, no processo de construção e desenvolvimento do letramento didático-digital, é necessário problematizar acerca dessas vozes sociais e de personagens que ecoam também no processo de (re)construção da identidade profissional. Assim, a seguir, examinamos como a voz de autor empírico é tecida na escrita reflexiva inicial dos futuros professores no PROMULD.

No Quadro 16, sistematizamos a ocorrência da voz de autor empírico, *eu* e *nós*, a fim de investigarmos o nível de implicação dos futuros professores, quanto a seu posicionamento e responsabilização acerca de suas práticas sociais letradas e os artefatos digitais no ensino.

Quadro 16 – Vozes de Autor empírico recorrentes nos Relatos

VOZES SOCIAIS	TOTAL DE OCORRENCIAS					
	Vânia	Maria	Mauro	Júlia	Beatriz	Carla
Eu	05	04	04	08	11	04
Nós	06	02	17	04	01	03

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatos.

Como se percebe, de modo geral, o número de ocorrência da voz de autor na 1ª pessoa do singular (*eu*) não apresentou discrepâncias, embora seja notável a maior quantidade nos relatos de Júlia e Beatriz. Contudo, o mesmo não se pode afirmar quanto

às ocorrências da 1ª pessoa do plural (nós), haja vista a diferença considerável no relato de Mauro, em relação aos demais textos analisados.

Nesse sentido, tendo em vista que as vozes do autor empírico são procedentes diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado (BRONCKART, 1999), elegemos os relatos de Beatriz e Mauro para discutirmos os mecanismos de posicionamento enunciativo das vozes de autor empírico que emergem nas apreciações dos artefatos digitais e nas práticas sociais de leitura e escrita na formação inicial dos futuros professores de língua portuguesa.

Iniciemos com um trecho do relato de Beatriz, no qual constatamos o enunciador, apoiado nos valores e nas opiniões do *mundo social* em que se encontra inserido, mobilizando suas representações particulares acerca das regras constitutivas desse mundo, no caso, o *que e quando* é adequado utilizar os artefatos digitais na esfera didática.

*“Não sei exatamente como as tecnologias poderiam dialogar no ensino/aprendizagem de língua portuguesa, embora estejam presentes em nosso meio como, por exemplo, em vídeos, slides, músicas e internet. Ainda assim, não é tão simples. Acredito que não basta passar isso ou aquilo em sala de aula, não basta colocar um slide para passar e esperar que isso de alguma forma ajude na aprendizagem do aluno; afinal, por si só, a tecnologia não é instigante. Penso que é necessário ter métodos para um ensino efetivo e de qualidade, caso contrário, tornará o processo de ensino/aprendizagem cansativo e tedioso, como às vezes ocorre na universidade.”*

*“Entendo que a tecnologia por si só não é de nenhuma forma benéfica a ninguém, sem a devida utilização e um método que, de fato, a torne um algo a mais, e não uma substituição qualquer. Por isso, creio que se o futuro professor, durante toda sua formação acadêmica, compreendesse e desenvolvesse esses métodos, sem sombras de dúvida, acelerará muito mais o processo de ensino/aprendizagem.”*

*“Infelizmente, não sei dizer que tipo de recurso tecnológico poderia auxiliar nas aulas de língua portuguesa do futuro professor; talvez ambientes virtuais, como Whatsapp, Facebook ou outra qualquer ferramenta. Eu realmente não sei dizer, uma vez que ainda não pude formar um pensamento mais concreto acerca disso.”*

(Trecho do Relato de Beatriz)

A futura professora Beatriz, baseada nos valores e nas crenças do mundo social em que se encontra inserida, mobiliza suas representações particulares acerca das regras configurativas desse mundo, no caso, o como (não) deveria ser utilizada a tecnologia, o que (não) deveria ser objeto de ensino e o como (não) deveria ser aprendido, como atestam os modalizadores apreciativos (*simples, instigante, efetivo, tedioso, cansativo, benéfica*).

Assim, é possível notarmos não só a postura da agente produtora do discurso que desaprova o modo didático que se tem utilizado os artefatos tecnológicos, como também a discordância da futura professora com a prática de ensino observada na sua formação universitária (*“caso contrário, tornará o processo de ensino/aprendizagem cansativo e*

*tedioso, como às vezes ocorre na universidade”). A maneira enfática com que a acadêmica prescreve uma possível solução para atenuar tal situação é um indício de autoria no seu posicionamento apreciativo e pragmático acerca da formação de futuros professores (“creio que se o futuro professor, durante toda sua formação acadêmica, compreendesse e desenvolvesse esses métodos, sem sombras de dúvida, acelerará muito mais o processo de ensino/aprendizagem”).*

Machado e Bronckart (2009) exemplificam as marcas de pessoa com os pronomes pessoais *eu, nós* e *a gente*: “Eu trabalho com livros didáticos X nós trabalhamos com livros didáticos X a gente trabalha com livros didáticos” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 59). Os dois últimos enunciados, com os pronomes pessoais *nós* e *a gente*, podem ser identificados, conforme os autores, como um agir coletivo, que de acordo com o contexto, designará uma forma mais restrita ou mais ampla.

Nessa perspectiva, destacamos um trecho do relato de Mauro para ilustrar o *agir coletivo* constituído pela presença de marcas explícitas e implícitas de agentividade indicadas pelo pronome *nós* e verbos na primeira pessoa do plural (*vivermos, podemos, utilizemos, percebemos*). Essas marcas linguísticas são usadas por Mauro para referir-se aos professores de forma geral, ou seja, a classe dos professores, aos “agires” do coletivo da profissão docente.

*“Por **vivermos** em um era altamente tecnológica, **observamos** que as instituições de ensino sentem a necessidade do uso de tecnologia como ferramenta educacional e trabalhista. Hoje, se comparado há tempos atrás, **nós podemos tirar dúvidas com facilidade através do uso da tecnologia. Podemos perceber que atualmente existem diversos sites que se dedicam cem por cento ao ensino de língua portuguesa, favorecendo da melhor forma possível o aluno e o professor no seu dia a dia.**”*

*“É de suma importância que utilizemos todos os recursos tecnológicos possíveis, já que a tecnologia, como podemos perceber, aparece de forma bem intensa no modelo de escola atual. Na universidade, por exemplo, nós percebemos que o uso do data show deixa a aula um tanto quanto mais interessante fugindo dos modos tradicionais, já que trabalha recursos visuais e auditivos ao mesmo tempo, e isso ajuda o professor na hora de exemplificar uma teoria. Por isso, precisamos buscar os melhores recursos tecnológicos para assim melhorar as formas de ensino e aprendizagem na formação de professores”.*

(Trecho do Relato de Mauro)

Este modo de agir comporta também referências às obrigações e regras/normas do ofício de professor, sendo recorrente, neste caso, o uso de modalização deôntica (*nós podemos tirar dúvidas, é de suma importância que utilizemos, precisamos buscar*), indicando formas de agir que devem ser adotadas pelo coletivo profissional para que o ensino aprendizagem na formação de professores dialogue com os artefatos digitais.

Outra característica desse modo de agir é a referência às capacidades e aos conhecimentos que os (futuros) professores dispõem ou não para a realização de um agir (*Podemos perceber que atualmente existem diversos sites, nós percebemos que o uso do data show*), identificados pela presença de sentenças que traduzem informações e/ou saberes compartilhados pelos actantes, geralmente relacionadas(os) a conhecimentos consensuais em relação ao contexto de trabalho ou conhecimentos de mundo das (futuros) professores.

Além dessas constatações nos relatos dos futuros professores, nos chamou atenção a imbricação de papéis sociais (licenciando e professor), traços intercambiáveis que são revelados nos dizeres dos acadêmicos. Ao mesmo tempo, que é aluno da universidade, é também alguém que se vê como um futuro professor. No caso de Mauro, então, isso é mais nítido, tendo em vista que ele já atua na profissão de professor (*Podemos perceber que atualmente existem diversos sites que se dedicam cem por cento ao ensino de língua portuguesa, favorecendo da melhor forma possível o aluno e o professor no seu dia a dia; Na universidade, por exemplo, nós percebemos que o uso do data show deixa a aula um tanto quanto mais interessante fugindo dos modos tradicionais, já que trabalha recursos visuais e auditivos ao mesmo tempo, e isso ajuda o professor na hora de exemplificar uma teoria*).

Nesse contexto, após as análises dos relatos autobiográficos dos futuros professores, podemos dizer que é possível pensarmos a escrita reflexiva como prática social, subjacente à formação dos futuros professores, desvelando a construção da identidade. Nos fragmentos acima, ficou evidente que procuramos criar meios para as práticas de escrita dos acadêmicos, a fim de que elas ocorressem naturalmente e tivessem um significado ou um objetivo. Nesses dados, também fica evidente a colaboração, a troca de informações, de experiências entre alunos e professores, entre alunos e alunos, entre alunos e materiais pedagógicos ao longo de todas as suas vivências, escolares ou não.

Acreditamos que oportunizar a produção do relato autobiográfico acerca de suas práticas sociais letradas dentro e fora da esfera acadêmica permitiu aos futuros professores trazer à tona o processo de construção de significado de suas carreiras enquanto (futuros) professores, participando ativamente na sua própria educação, e, portanto, capazes de engajar-se em diálogos relevantes com educadores e com a literatura acadêmica.

Isto é, ao relatarem/refletirem sobre suas vidas, tendo como ponto foco suas apreciações sobre os artefatos digitais nas práticas letradas contemporâneas, percebemos

que os futuros professores deixaram emergir os passos que os levaram ao ensino, os significados feitos ao longo do caminho por professores passados ou atuais. Com base nessa experiência, entendemos que na autoconhecimento, aliada à mediação do professor formador e dos colegas, oportunize um caminho para diálogos com novos conceitos que podem dar novas direções em termos de ser e agir na profissão.

Esse processo, portanto, carrega um alto potencial para a ressignificação e reconstrução de princípios de ensino e práticas de sala de aula, e também permite o retrato histórico social dos contextos comuns (ou não) aos demais (futuros) profissionais. Assim, a aprendizagem reflexiva, através do relato autobiográfico de experiências passadas, não afeta apenas o agente do discurso, mas seus leitores e os interagentes também, possibilitando mais informações acerca dos processos de (trans) formação dos futuros professores de língua materna para práticas de letramentos didático-digitais, na escrita reflexiva *sobre e para* o local de trabalho docente.

## 4.2 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DIDÁTICO-DIGITAL

Várias são as pesquisas desenvolvidas com o intuito de compreender a ação dos alunos de licenciatura e futuros professores, durante o seu processo de formação (BUENO, 2007; MACHADO, 2004; CRISTOVÃO, 2006, etc). Contudo, a maioria expressiva desses estudos refere-se ao contexto do estágio supervisionado, quando os futuros professores, pela obrigatoriedade curricular, desenvolvem seu trabalho no contexto escolar. Em virtude dessa constatação, ressaltamos a relevância da nossa investigação, haja vista examinarmos o trabalho dos futuros professores no 4º período do curso de Letras, isto é, antes da primeira metade do curso. Acreditamos que isso possibilite maior espaço de intervenção formativa nas licenciaturas.

Bronckart e Machado (2004) argumentam que a análise de textos produzidos sobre ou em situação de trabalho, sendo o trabalho compreendido como uma forma de agir em sociedade, pode conduzir à apreensão da natureza e às ações verbais que se configuram, bem como à compreensão sobre o papel que a linguagem desempenha em um determinado contexto. Nesse sentido, consideramos que a análise dos projetos didáticos digitais voltados ao trabalho do futuro professor pode nos revelar como os ‘agires’ destes foram construídos no discurso para o agir.

Partindo da noção de gênero textual fundamentada em Bronckart (2006, p.143), entendemos que “qualquer produção de texto implica, conseqüente e necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística”. Concordamos com o autor quando afirma que essas escolhas estão atreladas ao meio no qual a linguagem se desenvolve. “Devido a esse estatuto, os gêneros mudam necessariamente com o tempo ou com a história das formações sociais de linguagem” (BRONCKART, 2006, p.144).

Nesse sentido, partindo do construto teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo, pretendemos, nesta seção, verificar quais vozes enunciativas emergem nas apreciações dos artefatos digitais e nas práticas sociais de leitura e escrita na formação inicial dos futuros professores de língua portuguesa. Para tanto, elegemos duas partes constitutivas do projeto procurando evidenciar as ações dos futuros professores nessas fases de desenvolvimento: 1) **justificativa**, na qual as crenças profissionais são destacadas por meio de seu discurso; e 2) **metodologia**, através da qual encontramos as ações que esses futuros profissionais acreditam serem importantes para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, assim como identificamos os aspectos referentes aos modos

do agir profissional, no que se refere ao estudo da língua materna, a partir das práticas sociais letradas dos estudantes.

#### **4.2.1. Condições de Produção dos Projetos Didático-Digitais**

Ao longo deste trabalho, argumentamos a formação inicial como espaço legitimado e propício para o desenvolvimento de metodologias de ensino baseadas em projetos pedagógicos, mais especificamente, projetos que oportunizem eventos e práticas de letramentos. A partir dos referenciais teórico-metodológicos que discutimos na disciplina de PPP, a saber: os projetos de letramentos (KLEIMAN, 1995, 2007, 2014, 2015); os de multiletramentos (ROJO, 2004, 2013, 2015); e os projetos didáticos de gênero (KERSCH; GUIMARÃES; CARNIN; MARQUES (2012, 2014, 2016), propusemos aos futuros professores a construção de projetos didáticos digitais (PDDs) com alunos da educação básica, da rede pública, na cidade de Balsas - MA.

A tomada de decisão por essa atividade como uma das principais na disciplina foi por entender que o gênero ‘projeto didático’ permitiria aos alunos de Letras eventos e práticas de letramentos próprios do contexto de trabalho desse futuro professor: a prática social letrada na escola, realizando, assim, atividades próprias dessas instituições com legitimidade.

Para este contexto de pesquisa, portanto, os PDDs serão referidos como projetos de ensino, um documento prescritivo no qual as decisões dos professores são transpostas, constituindo um gênero de texto em um sistema, “que está em estreita interação com as redes de atividades humanas e com a sua organização social” (BRONCKART, 2008 p. 40).

Dessa forma, pretendendo auxiliar os futuros professores na apreensão de informações a respeito do contexto e dos sujeitos, com/para os quais os projetos didáticos digitais seriam arquitetados, propusemos atividades de imersão/intervenção nas esferas reais do contexto das escolas de educação básica ao longo da disciplina: *entrevista* com gestores, professores de língua portuguesa; *observação* das aulas, *relatórios* e *rodas de conversa* com os demais colegas do curso de Letras e a professora orientadora para discussão das informações geradas. Entendemos que esses procedimentos proporcionaram aos futuros docentes percepções valiosas na hora de identificar, selecionar, planejar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem de língua materna nas escolas, como também, as suas próprias formações em licenciatura na universidade.

Ao refletirmos sobre os dados gerados nessa interação com os contextos reais das escolas da rede básica, sobretudo pública, questionamo-nos, enquanto pesquisadora e professora formadora, como viabilizar situações de aprendizagem aos futuros professores que ultrapassem os muros acadêmicos? Como ir além da discussão teórica e sair da mera geração de dados para construção de discursos prescritivos que, falaciosamente, são interpretados como receitas de sucesso?

Foi então que convidamos nossos colaboradores de pesquisa a saírem da esfera epistêmica da academia, como somente graduandos de Letras, e os instigamos a assumir/construírem seu papel como futuros professores de língua, ao vivenciarem as práticas sociais letradas nas escolas da rede pública, integrando (novas) tecnologias digitais, que requerem novas posturas na produção de sentido e significado com gêneros textuais, e, assim, motivá-los a uma postura de práxis educativa<sup>62</sup> ao oportunizar perspectivas didáticas com os desafios educacionais do terceiro milênio que os esperam.

É preciso ressaltar que o processo de reflexão e reescrita perpassou toda a produção dos referidos projetos. Assim, passados dois meses de aulas e atividades, foram solicitadas às equipes as primeiras versões do projeto, as quais foram discutidas e (re) avaliadas conjuntamente entre a professora formadora do curso de Letras, a professora da rede básica e os futuros professores, durante uma semana, para concluir-se a versão final.

#### Quadro 17– Orientações para a Produção do PDD

<b>ORIENTAÇÕES</b>	
<p>🚩 Queridos alun@s,</p> <p>A partir das informações e percepções geradas nos contextos das escolas em que vocês vivenciaram as últimas semanas, solicito que produzam um Projeto Didático Digital e o postem no grupo do <i>Facebook</i>, como apresentação em Power Point, contemplando os itens abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Capa:</b> com nomes dos componentes; nome da disciplina, nome do docente, nome da escola onde o PDD será desenvolvido, título do projeto, quantidade de alunos atendida no projeto, turno, série/ano escolar;</li> <li>❖ <b>Objetivos (geral e específicos):</b> atentem que os objetivos são para os alunos e não para os professores;</li> <li>❖ <b>Justificativa:</b> o porquê do assunto escolhido pela equipe, por que dos gêneros selecionados escolhidos e o porquê do tema (e assunto) do projeto, na concepção da equipe, dialogava com a prática social dos alunos sujeitos do projeto;</li> <li>❖ <b>Referencial teórico:</b> Concepções de linguagem, de aprendizagem e de gramática adotadas</li> </ul>	

<sup>62</sup> Orientada nas ideias de Sánchez Vázquez (1977) e Santomé Torres (1991), compreendo a ação docente como *práxis*, mais especificamente uma *práxis* criadora, visando à formação humana do docente. Na perspectiva de que esse deva ser o objetivo central na formação de (futuros) educadores. Para isso, o (futuro) professor necessitará de um conhecimento pedagógico que fundamente sua prática e que o convide à reflexão, principalmente quando esta é realizada por um coletivo colaborativo.

pela equipe para o desenvolvimento do projeto, como também os conceitos de cada gênero abordado com a turma. Durante a construção do referencial teórico, é importante que a equipe fundamente teoricamente a relação entre os gêneros desenvolvidos juntos com os alunos nas produções das atividades e os artefatos digitais e midiáticos. Por exemplo: o que é crônica, o que é roteiro, o que é curta metragem, o que é *meme*, o que é *Facebook*, etc;

- ❖ **Metodologia:** descrever os procedimentos, passo a passo, para o desenvolvimento do projeto; gêneros produzidos, ferramentas e/ou ambientes digitais a serem utilizados no projeto.
- ❖ **Recursos didáticos:** todos os recursos utilizados (digitais ou não);
- ❖ **Cronograma:** quantas horas/aulas foram necessárias para cada etapa do projeto.

Bom trabalho e mãos à obra!  
Quaisquer dúvidas, já sabem, só chamar!  
Abraços!  
Professora Ana Patrícia.

Fonte: Elaborado pela autora durante o PROMULD

Explicitado o contexto de produção, apresentamos no Quadro 17 a situação de produção dos Projetos didáticos digitais (PDD) dos futuros professores. A fim de sintetizarmos as ideias expostas, são estruturados os principais fatores da situação de produção que podem incidir na forma de organização textual.

Quadro 18 – Representações dos mundos físico e sociosubjetivo dos PDDs

	<b>Lugar de produção</b>	<b>Momento de produção</b>	<b>Agente-produtor</b>	<b>Leitor</b>
<b>MUNDO FÍSICO</b>	Residência dos futuros professores	Após dois meses de aula e atividades de inserção nas escolas da rede básica.	Acadêmicos do 4º período de Letras noturno, em 2017.2.	Profa. de PPP, prof. <sup>a</sup> da escola e acadêmicos do 4º período de Letras noturno, em 2017.2.
	<b>Lugar social de produção</b>	<b>Objetivo – propósito comunicativo</b>	<b>Papel social do enunciador</b>	<b>Papel social do destinatário</b>
<b>MUNDO SOCIOSUBJETIVO</b>	Universidade – contexto acadêmico	Propor e apresentar em Power Point atividades didáticas, a partir das práticas sociais letradas e digitais dos alunos da rede básica.	Futuro professor que reflete acerca das práticas sociais letradas e digitais, a partir dos usos reais do contexto escolar vivenciado.	Profa. de PPP que atua na orientação e coordenação do PROMULD; Prof. <sup>a</sup> da escola da rede básica, os alunos das escolas e os colegas acadêmicos do 4º período de Letras noturno, em 2017.2.

Fonte: Adaptado de Bronckart (1999, p. 93) e Reichmann (2015, p. 74).

Argumentamos a identificação dos leitores (mundo físico) e dos papéis sociais dos destinatários (mundo sociosubjetivo) para além da professora do PROMULD, haja vista entendermos que a produção dos projetos didáticos não consistia meramente em uma atividade acadêmica para a professora, mas, sobretudo, tratava-se de uma construção COM e PARA os sujeitos envolvidos nas práticas letradas desenvolvidas.

Apresentados os fatores constituintes do contexto de produção dos projetos dos futuros professores, daremos continuidade ao nosso estudo por meio da análise do nível organizacional. Iniciaremos pelo plano global do texto e, em seguida, veremos os tipos de discurso e os mecanismos enunciativos.

#### **4.2.2 Análise do nível organizacional e dos mecanismos enunciativos**

Conforme demonstrado no Quadro 16, foi solicitada aos futuros professores uma escrita orientada pelos parâmetros normativos à estrutura do gênero acadêmico profissional do projeto de ensino. No que diz respeito ao plano global do texto, foi possível percebermos que os projetos de todas as seis equipes apresentaram os itens solicitados na estrutura organizacional do texto.

Contudo, no que se refere à construção dos objetivos e dos procedimentos metodológicos, foram necessárias adequações entre a produção inicial do projeto e sua versão final. Quanto aos objetivos, o fator que precisou de maior orientação foi a compreensão dos futuros professores de que os objetivos pensados no projeto não são para os professores, mas sim devem ser pensados *para e com* os alunos.

Vale ressaltar que, mesmo antes da produção inicial dos projetos didáticos pelos futuros professores, foram propostas durante o PROMULD a análise e a discussão de projetos pedagógicos selecionados em sites educativos (por ex.: Portal do professor, Nova Escola, Canal Futura, etc), sendo o propósito dos objetivos um aspecto bastante discutido, uma vez que vários dos projetos encontrados em tais sites apresentavam objetivos pensados como ponto de chegada o professor e não o aluno ou a prática social.

No que tange aos procedimentos metodológicos, a didatização dos artefatos digitais e com os gêneros textuais para o ensino com os alunos foram os aspectos que mais discussão e reflexão demandaram nos encontros de orientação. Notamos que a dificuldade dos futuros professores não residia mais (como na produção inicial) na identificação dos gêneros presentes nas práticas sociais do contexto escolar vivenciado. A dificuldade estava em como ultrapassar a esfera do cotidiano para adentrar no ambiente escolar, sem,

contudo, deixar de construir sentido real nas práticas letradas daqueles alunos, isto é, a maior dificuldade estava em encontrarmos um *terceiro espaço*.

Tendo em vista que os encontros da disciplina na universidade aconteciam simultaneamente às práticas pedagógicas dos futuros professores nas escolas, nossas orientações e instruções foram mais facilmente compreendidas por eles, permitindo, inclusive, maior autonomia, responsividade e responsabilidade daqueles no processo de (re) construção de seus projetos didáticos digitais.

Dessa forma, assumimos as versões finais dos PDDs para nossa análise, entendendo que estas podem refletir, em maior ou menor grau, a influência da esfera acadêmica, da esfera das escolas da rede básica e das práticas cotidianas dos futuros professores e de seus alunos. Nesse sentido, sistematizamos no Quadro 19 os gêneros textuais elencados pelos futuros professores na produção dos PDDs, identificando as esferas de comunicação correspondentes:

Quadro 19 – Equipes e PDDs da disciplina de PPP

<b>GRUPOS</b>	<b>TÍTULO DO PDD</b>	<b>GÊNEROS/ SUPORTES/TECNOLOGIAS</b>	<b>PÚBLICO ALVO</b>
<b>Equipe I (Vânia)</b>	<i>Como Vejo Minha Escola?</i>	Tabelas; Resumo; Painéis Informativos; Fotografias com smartphones; Oficinas de produção e edição de fotografias.	7º ano/ Vespertino
<b>Equipe II (Mauro)</b>	<i>Produzindo Artigo de Opinião de maneira colaborativa: o uso do Google Drive.</i>	Artigo de Opinião; Google Drive; Whatsapp; celulares e Facebook.	8º ano/ Vespertino
<b>Equipe III (Maria)</b>	<i>O uso do Gênero Meme no ensino das Figuras de Linguagem</i>	Atividades do livro didático; Meme; Facebook; WhatsApp.	8º ano/ Vespertino
<b>Equipe IV (Beatriz)</b>	<i>Redação do ENEM: impacto, visão e dificuldades</i>	Redação do ENEM; Facebook.	3º ano do EM/ Matutino
<b>Equipe V (Júlia)</b>	<i>Conto, Câmera, Ação.</i>	Conto; Roteiro; Vídeo do Facebook; Oficinas sobre Produção e Edição de Vídeos; Curta-metragem.	1º ano do EJA/noturno
<b>Equipe VI (Carla)</b>	<i>A inserção da tecnologia na produção dissertativa.</i>	Roda de conversa; Sites da internet; WhatsApp; Textos de divulgação científica.	3º ano do EM/ Matutino

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro acima apresenta os gêneros e artefatos identificados nos PDDs das seis equipes. É possível observarmos a predominância dos artefatos digitais mais comuns nas práticas sociais dos alunos e dos futuros professores entre os gêneros e suportes textuais elencados para as atividades didáticas (Facebook, Whatsapp, vídeos, fotografias, memes). No intuito de detalhar as ações que esses futuros profissionais acreditavam ser importantes para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, foram sistematizados, no Quadro 20, os objetivos – geral e específicos - elencados pelos futuros professores na versão final do PDD.

Conforme já mencionado, as versões apresentadas passaram por revisões e discussões até serem finalizadas. Trabalhos como os de Carnin & Almeida e Guimarães & Kersch (2014), os de Mishra & Koehler (2006) e Cibotto & Oliveira (2017), os quais argumentam em prol do trabalho didático com gêneros, conteúdos e tecnologia, respectivamente, foram alguns dos utilizados para essas orientações.

Quadro 20 – Objetivos dos PDDs

Equipe I	Equipe II	Equipe III	Equipe IV	Equipe V	Equipe VI
Compreender os funcionamentos dos gêneros e desenvolver análises críticas, positiva e negativa, em relação às dependências da escola, através da inclusão de ferramentas digitais no ensino de leitura e escrita.	Produzir atividades escolares em equipe, de maneira colaborativa, por meio das ferramentas digitais fornecidas pela Google.	Produzir o gênero <i>Meme</i> , observando as funções das figuras de linguagem para compreensão do mesmo.	Desenvolver a prática discursiva e crítica, a partir da interação no <i>Facebook</i> , para produção de redações.	Produzir curta-metragem, a partir de contos da literatura brasileira, através de debates via vídeos, produzidos e postados na ferramenta digital <i>Facebook</i> .	Produzir textos dissertativos, a partir da seleção de fontes de informações em sites da internet.
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conhecer as dependências físicas da escola, e verificar o que e por que chama mais atenção;</li> <li>➤ Produzir fotografias, sendo uma positiva e outra negativa, em relação às dependências da escola, através de celulares smartphones;</li> <li>➤ Discutir sobre os pontos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Entender a importância do trabalho em equipe;</li> <li>➤ Conhecer as características discursivas do gênero artigo de opinião;</li> <li>➤ Interagir com o ambiente tecnológico fornecido pela Google;</li> <li>➤ Conhecer as possibilidades da tecnologia Google para o ambiente escolar;</li> <li>➤ Produzir um artigo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Entender os conceitos das principais figuras de linguagem;</li> <li>➤ Empregar e identificar as figuras de linguagem na produção de sentido dos textos;</li> <li>➤ Conhecer as características e funcionalidades do gênero <i>Meme</i> no ambiente digital;</li> <li>➤ Compartilhar e comentar conteúdos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar as principais dificuldades na produção da redação do Enem;</li> <li>➤ Discutir e comentar sobre as dificuldades na produção da redação;</li> <li>➤ Entender as características linguísticas do gênero redação do Enem;</li> <li>➤ Utilizar a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Investigar as características literárias do gênero Conto;</li> <li>➤ Produzir e editar vídeos feitos por celulares, através de aplicativos;</li> <li>➤ Construir roteiros de histórias fictícias para curta-metragem;</li> <li>➤ Interagir e debater no grupo criado no</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pesquisar e selecionar fontes de informações acerca do uso da internet na escola;</li> <li>➤ Debater, por meio de uma roda de conversa, sobre os pós e contra da internet no horário de aula;</li> <li>➤ Entender as características linguísticas dos</li> </ul>

negativos e positivos da escola; ➤ Construir cartazes informativos sobre escola; ➤ Aperfeiçoar a leitura, escrita e a oralidade; ➤ Selecionar locais estratégicos da escola para fixar os cartazes.	de opinião, de maneira colaborativa, a partir da ferramenta Google Drive; ➤ Postar as versões finais dos artigos na página oficial da escola.	escolares sobre a temática estudada, através da ferramenta <i>Whatsapp</i> ; ➤ Relacionar a linguagem verbal e não verbal na interpretação do gênero meme; ➤ Apresentar, através de seminário com Power Point, os memes produzidos.	plataforma digital <i>Facebook</i> para compartilhar comentários e vídeos sobre material didático para produção das redações.	<i>Facebook</i> , para construção dos curtas; ➤ Organizar um festival de curtas para exibir a todos da escola.	textos argumentativos; ➤ Propor soluções sobre o uso da internet na escola, a partir da produção de um texto dissertativo; ➤ Publicar os textos produzidos no jornal da escola e compartilhar nos grupos de whatsapp dos alunos.
--	--	---	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PDDs dos Futuros professores.

Kleiman (2007) ressalta o papel da escola como principal agência de letramento da sociedade e que, por isso, pode oportunizar o diálogo os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos, criando espaços para experienciar formas de participação nas práticas sociais letradas, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada da aprendizagem. Segundo a autora,

[...] os estudos do letramento nos mostram, e isto é muito importante para a reflexão curricular, que os eventos de letramento exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades. *Isso significa que alguns eventos de letramento voltados para a resolução de alguma meta da vida social criarão, sem dúvida alguma, inúmeras oportunidades de aprendizagem para os participantes, todas elas diferentes entre si, segundo as diferenças existentes entre os indivíduos participantes. Cabe ao professor destacar e sistematizar aqueles aspectos que fazem parte de seu planejamento semestral, anual ou cíclico, tantas vezes quanto forem necessárias, para o aluno adquirir confiança e autonomia com relação ao conteúdo visado.*

(KLEIMAN, 2007, p.15, grifo nosso).

Kleiman (2007) propõe uma perspectiva de ensino aprendizagem que parta das reais práticas sociais letradas, com problemáticas reais, que possibilitem a agentividade do aluno e torne significativo o aprendizado apreendido nos eventos de letramento. Observamos a modalização da autora no final do parágrafo ao enfatizar a importância da reflexão e do domínio curricular por parte do professor para a adequada seleção e sistematização dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidos.

Vale destacar que em todos os PDDs percebemos a preocupação dos futuros professores em dialogar com as reais necessidades dos contextos escolares trabalhados, impulsionando, ainda, o protagonismo de seus alunos em relação aos multiletramentos. Acerca disso, mencionamos novamente a pesquisadora, ao ratificar a importância do

trabalho didático com a cultura das linguagens impressa e digital, através de diversos exemplos de situações de ensino e de aprendizagem. Kleiman (2014) discute mais especificamente sobre práticas de letramento digital e textos multimodais, os multiletramentos das culturas impressa e digital, mantendo como pano de fundo da discussão os objetivos e funções do letramento escolar e a formação do professor que quer efetivamente atuar como agente de letramento do mundo contemporâneo.

Quanto menos passivos e mais participativos os fruidores de textos multimodais e intersemióticos (dos multiletramentos), maiores as possibilidades de que a réplica à linguagem icônica envolva o uso da “inteligência visual” (DONDIS, 1973) no lugar da intuição maleável e passível de manipulação por aqueles que detêm o ‘discurso autoritário’ ou de ‘autoridade’ (BAKHTIN, 2004). Nesse sentido, *o grupo de Nova Londres está acertado em considerar os multiletramentos objeto pedagógico relevante para o aluno da escola contemporânea. No entanto, a dimensão da contemporaneidade no ensino de práticas de letramento não tem somente a ver com o ensino daquilo que há de mais avançado tecnologicamente, ou aquilo que é mais funcional e, portanto, terá maior serventia escola afora, embora ambos sejam aspectos importantes para determinar objetivos educacionais. A contemporaneidade diz respeito à flexibilidade e ao respeito pela cultura do outro para garantir a inserção tranquila do aluno nos novos modos de fazer sentido via escrita na sociedade tecnológica em que imagem e texto escrito imperam. Ser contemporâneo é ouvir o que o outro quer e aproveitar a flexibilidade de novos modos de ser e significar para propiciar as condições para que o aluno satisfaça seu desejo.*

(KLEIMAN, 2014, p. 11-12, grifo nosso).

Na citação, identificamos a menção direta da autora ao Grupo de Nova Londres e à pedagogia dos multiletramentos como perspectiva de ensino. Contudo, contrapõe-se à relação unívoca, por vezes colocada como sinonímia, entre multiletramentos, contemporaneidade e tecnologia; sublinhando, então, a relevância no ensino de práticas de letramentos que assumam uma postura flexível e de respeito cultural às novas formas de produzir sentido nas multimodalidades e multissemioses textuais. A premissa apontada pela autora nos permite pontuar também o desenvolvimento do letramento didático digital nos futuros professores, haja vista que nos relatos, analisados anteriormente, era perceptível a dificuldade daqueles em dialogar numa perspectiva de terceiro espaço, em que o impresso, o digital, o escolar e o extraclasse pudessem oportunizar uma aprendizagem significativa às suas práticas sociais.

Nos seis projetos, percebemos ainda a predominância do discurso do tipo relato interativo nos tópicos Metodologia e Justificativa. Os segmentos identificados apresentam organizadores temporais explícitos, além da predominância de verbos no futuro, a presença de organizadores temporais indicadores da origem espaço-temporal, de forma explícita, e a presença de pronomes de 1ª e 2ª pessoa do singular e do plural referentes aos protagonistas

da interação existente no relato. Observemos no Quadro 21, segmentos que comprovam nossa constatação.

Quadro 21– Segmentos de tratamento temático do tipo de discurso relato interativo nos PDDs

EQUIPES	SEGMENTOS DE TRATAMENTO TEMÁTICO
<b>Equipe I (Vânia)</b>	<i><b>Pediremos</b> aos alunos que nos apresentem e expliquem as dependências da escola. <b>Depois, será solicitada</b> a produção de um relato, em que <u>nos</u> contem sobre <u>sua vida naquela escola</u>: Por que estudam <u>lá</u>? Há quanto tempo estudam lá? O que mais gostam? O que menos gostam? Se gostariam de sair de lá ou não e por quê? Se pudessem mudar alguma coisa o que mudariam? <b>Em seguida</b>, o relato <b>será lido</b> em voz alta para todos da sala, e <b>entregue</b> para <u>a professora</u>, que junto <u>conosco</u>, <b>irá identificar</b> os principais problemas na escrita e também a relação que <u>cada aluno</u> tem com a escola [...].</i>
<b>Equipe V (Júlia)</b>	<i>Para a realização do projeto, <b>será explanada</b> uma aula sobre o gênero Conto com <u>os alunos</u>, a fim recapitular esse conteúdo que <b>será trabalhado</b> no decorrer do projeto. <b>Logo após</b>, <b>será realizada</b> a divisão dos grupos para trabalhar o conto A Cartomante, de Machado de Assis. <b>Depois, desenvolveremos</b> uma oficina <u>para auxiliar os alunos</u> na produção de seus vídeos, orientando-os desde a produção do roteiro à gravação do vídeo, utilizando um roteiro auxiliador. <b>Simultaneamente</b>, <b>será criado</b> um grupo fechado no Facebook para postagens dos curtas metragem [...].</i>

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com Bronckart (2011), o tipo de discurso relato interativo pode trazer à tona as reflexões sobre o trabalho empírico com os gêneros textuais. Desse modo, entendemos que nos discursos dos futuros professores são reveladas suas experiências pessoais no trabalho com gêneros de texto. Considerando que as versões finais dos PDDs são produtos de suas experiências e (con)vivência nos contextos escolares, interpretamos que a exposição da sequencialidade temporal das atividades previstas se refere às questões praxiológicas do trabalho com os gêneros e artefatos digitais selecionados pelos futuros professores.

Ambos os segmentos de tratamento temático dos discursos das equipes I e V permitem observarmos isso, tanto pela presença de índices linguísticos que indicam a implicação dos produtores do texto no que está sendo dito, com o pronome de primeira pessoa do plural, quanto pela organização temporal do relato e os verbos no futuro, os quais denotam marcas da sequencialidade das ações didáticas propostas.

Argumentamos que a organização do raciocínio usando o relato interativo, que aparece em quantidade maior nos PDDs, indicia uma lógica de disjunção implicada no

mundo discursivo do narrar, demonstrando capacidades linguístico-discursivas que se relacionam mais especificamente com a transposição didática dos gêneros e artefatos digitais e sinalizam, deste modo, índices de *continuum* no desenvolvimento do letramento didático digital dos futuros professores, ao exigir que estes adequem-se discursivamente ao contexto de interlocução na produção e apresentação em Power Point dos PDDs.

Nos demais tópicos dos PDDs, sobretudo nos referenciais teóricos, predominou segmentos de tratamento temático do tipo de discurso *misto interativo-teórico*. Esse tipo de discurso, segundo Bronckart (1999) e Almeida (2015), ocorre, especialmente, em exposições orais (intervenções pedagógicas, políticas, científicas etc.), mas, também, em exposições escritas (manuais, editoriais etc.). No caso em questão, consideramos que a situação de produção e exposição dos PDDs pelos futuros professores favoreceu a predominância desse tipo de discurso, uma vez que estes expunham suas projeções do agir profissional.

Almeida (2015) alega que essa fusão decorre de uma restrição dupla que sofre quem escreve um texto em que constam informações relacionadas às coordenadas de um mundo teórico, logo, autônomas. Por outro lado, o autor do texto precisa considerar o seu interlocutor, buscando sua atenção, sua aprovação ou ainda antecipando suas objeções, com uma ancoragem nas coordenadas do mundo interativo. Vejamos no Quadro 22 alguns segmentos temáticos do discurso do tipo teórico-misto.

Quadro 22 – Segmentos de tratamento temático do discurso misto interativo-teórico nos PDDs

EQUIPES	SEGMENTOS DE TRATAMENTO TEMÁTICO
Equipe II (Mauro)	<i>A concepção de linguagem empregada em <u>nosso</u> projeto é a de interação, pois, <u>nesse contexto</u>, a linguagem é entendida como um trabalho coletivo, como instrumento de interação social. Deste modo, o intuito do <u>presente trabalho</u> é, sobretudo, o desenvolvimento da capacidade de reflexão, diálogo e produção escrita sobre os pós e contra do uso do celular na sala de aula. Entendemos a gramática como lugar de interação no <u>nosso</u> projeto, porque <u>os alunos irão estudar e usar a linguagem em práticas sociais reais</u> [...].</i>
Equipe III (Maria)	<i>Baseamo-nos na teoria sócio-interativista de Vygotsky, que apresenta os princípios de interação, mediação, internalização e zona de desenvolvimento proximal. Buscamos uma aprendizagem baseada na interação entre <u>os alunos</u>, mediada pelo <u>nosso grupo</u> [...].</i>
Equipe VI (Carla)	<i>O tipo de ensino que <u>almejamos nesse projeto</u> busca uma <u>aprendizagem</u> que seja significativa <u>para o aluno</u> e <u>que venha mudar a forma como ele vê a educação</u>, pois <u>sabemos</u> que o trabalho com a <u>língua</u> vai além das regras gramaticais. Consideremos que o estudo da língua transpassa o pensar, o agir e ser de cada aluno. Por isso, <u>esse projeto é baseado na teoria sócio – interacionista de Vygotsky</u>, que através da comunicação e interação entre <u>esses alunos e a equipe</u> <u>pode favorecer a aquisição de</u></i>

	<i>conhecimentos e oportunizar trocas de ideias [...].</i>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos, nos segmentos elencados, a prevalência de verbos no presente do indicativo, o que configuraria o tipo de discurso teórico. Entretanto, percebemos também a presença de dêiticos temporais e espaciais e a referência à 1ª pessoa verbal, com coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático apresentado como conjunto às da ação de linguagem, pressupondo uma relação de implicação entre as instâncias de agentividade e os parâmetros da ação de linguagem. Desse modo, podemos identificar a fusão existente entre os tipos de discursos interativo e teórico, haja vista considerarmos que os agentes produtores possuem o conhecimento da situação de ação da linguagem, em relação ao ato de produção, pertencente ao mundo do expor implicado.

Após a análise dos tipos de discurso que compõem os PDDs, é possível afirmar que o seu plano geral nos faz perceber a prescrição estabelecida para sua produção durante o PROMULD, constituindo assim, o gênero projeto de ensino, delimitando regras para a sua constituição e significação. Essa constatação “leva-nos à questão de que os textos, sendo entidades semióticas com estruturas linguísticas supra ordenadas, fornecem um quadro às trocas interindividuais de representações que constituem os fins das produções verbais” (LOPES, 2008, p. 224), e organizam-se seguindo alguns aspectos ligados à “forma discursiva, aos mundos discursivos e aos tipos de discurso” (BRONCKART, 2006, p.165-166).

Machado e Bronckart (2009) pontuam que os projetos de ensino são textos que pertencem a um momento anterior a uma tarefa, um momento de planejamento de uma tarefa docente que ainda será realizada. Assim, consideramos que o(s) momento(s) de produção dos PDDs acaba(m) refletindo os modos de agir dos futuros professores, vinculados às suas concepções teóricas e prescritivas advindas de textos científicos e regulamentadores, bem como as tomadas de decisões sobre o que será feito e quando, refletidas em seu planejamento.

Nesse sentido, em termos de construção e desenvolvimento do letramento didático-digital, observamos que a escrita reflexiva *sobre e para* o local de trabalho em sua perspectiva praxiológica é ressignificá-la e torná-la instrumento para o agir dos (futuros) professores. Para aprofundarmos essa reflexão, analisemos, então, as vozes enunciativas e as modalizações que denotam a responsabilidade do agir dos futuros professores na construção dos Projetos didático-digitais.

A princípio, identificamos as vozes de personagens presentes nos PDDs; em

seguida, apresentamos segmentos de discurso em que aparece a voz social encontrada nos projetos (a voz da academia), e, posteriormente, procedemos à análise das vozes de autor empírico<sup>63</sup>.

Quadro 23 – Personagens recorrentes nos PDDs

PERSONAGENS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS					
	Equipe I	Equipe II	Equipe III	Equipe IV	Equipe V	Equipe VI
Professora da Universidade <sup>64</sup>	03	00	01	00	00	00
Professora da educação básica	06	01	01	01	00	00
Alunos das escolas	16	12	07	03	12	04

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PDDs.

Conforme percebemos no Quadro 23, a voz de personagem que predominou nos PDDs foi a voz dos alunos das escolas, demonstrando, assim, a relevância dada a estes pelos futuros professores como *agentes* no planejamento das ações didáticas. Por outro lado, verificamos um quase apagamento das vozes da professora da universidade e da escola, sendo a primeira colocada como agente da ação apenas em dois projetos e a segunda em quatro dos seis. Interpretamos essa pouca recorrência das vozes das referidas professoras como uma autonomia dos futuros professores, construída e ratificada ao longo das reescritas dos PDDs.

*“[...] Após a exposição de imprevistos e dificuldades para desenvolvimento do projeto, como a mudança abrupta no calendário letivo nas escolas municipais, nos reunimos com a professora Ana Patrícia. **A professora nos ajudou a repensar nos gêneros e nos orientou a reler nossos dados acerca da escola, catalogados no período de observação e entrevistas com o gestor e a professora. Foi quando decidimos pelas fotografias com os celulares dos alunos e cartazes de valorização da escola [...]**”.*

(Trecho do PDD “Como vejo minha escola?”)

*“**A professora Ana Patrícia nos ajudou na escolha pelo gênero meme, quando mencionamos que os alunos costumavam fazê-lo durante as aulas, sendo parte da prática social deles. Com isso, conseguiríamos trabalhar com as figuras de linguagem na compreensão do sentido denotativo e conotativo em textos**”.*

(Trecho do PDD “O uso do gênero Meme como meio de ensino das figuras de linguagem”).

É possível perceber que nas únicas vezes em que a professora da universidade foi identificada foi enquanto agente colaboradora no processo de escolha dos gêneros e artefatos para o desenvolvimento do projeto. As marcas verbais *ajudou* e *orientou* de valor

63 Tendo em vista que os PDDs foram produzidos de maneira colaborativa e coletivamente, consideraremos como voz de autor empírico a 1ª pessoa do plural (nós), a qual foi percebida em duas formas, sinalizando o agir coletivo, como explicaremos mais adiante.

64 Mencionada nos PDDs pelo nome da professora.

psicológico e, ao nosso ver, também apreciativo, sugerem a interlocução que ocorreu entre os futuros professores e sua orientadora na universidade. Notamos a negociação em torno da prática com os gêneros textuais e os artefatos digitais, bem como os dilemas envolvidos em relação às escolhas no âmbito do trabalho do professor de língua materna.

Segundo Reichmann (2015), o desafio em relação à escolha do gênero a ser trabalhado em sala de aula envolve uma posição responsiva ativa. Nos discursos aqui analisados, verificamos que foi o dizer da professora da universidade que prefigurou o trabalho dos futuros professores, haja vista que, após as orientações da professora, o trabalho de planejamento das ações didáticas passa a tomar forma. Assim como a autora, entendemos que, apesar da aparente invisibilidade, há também uma adesão à voz da professora universitária, que oportunizou vários eventos de letramento acadêmico-profissionais durante (no nosso caso) o PROMULD.

No que se refere à voz da professora da escola, notamos que a maior recorrência foi no PDD da equipe I. Uma justificativa para isso acreditamos ser o fato de essa equipe ter encontrado muitos imprevistos durante o processo de construção do projeto, principalmente, em relação à substituição da professora, à mudança de dias e quantidades de horários de aula disponíveis ao projeto, além da mudança abrupta no calendário escolar. Por essas razões, também consideramos ser uma das justificativas para no projeto dessa equipe haver a maior recorrência à voz da professora orientadora. Observemos um trecho do PDD da equipe I:

*Nosso projeto inicial era trabalhar com o gênero conto e a produção de curtas metragens, pois a professora revelou na entrevista que gostaria de atividades que fizessem os alunos a ler e escrever melhor, e também informou que seria o próximo conteúdo a ser trabalhado em sala. [...] Foi quando percebemos que tanto o gestor quanto a professora da escola afirmaram na entrevista que gostariam de projetos que ajudassem a conscientizar os alunos para zelar e cuidar mais da escola [...].*

(Trecho do PDD “Como vejo minha escola?”)

É possível perceber que, inicialmente, os futuros professores elegem os gêneros com base nas suas observações das aulas e no objetivo da professora. Contudo, conforme mencionado, em virtude dos obstáculos, eles acabam por buscar orientações da professora universitária e nos dizeres do gestor e da professora da escola, quando da entrevista.

Nos trechos dos PDDs das equipes II e IV, também identificamos o objetivo dos futuros professores em transformar os artefatos e mídias digitais - celulares e Facebook, respectivamente, em instrumentos de ensino:

*“Elegemos o tema ‘Os pós e contra no uso dos celulares na escola’ para o projeto, por vemos muitos alunos usando celulares no Whatsaap durante as aulas, mesmo a professora pedindo que*

*guardassem [...]”.*

(Trecho do PDD Produzindo Artigo de Opinião de maneira colaborativa: o uso do Google Drive).

*“Tal escolha foi porque **a professora apontou** essa plataforma como um dos principais empecilhos enfrentados durante as aulas. Por isso, pretendemos transformá-lo em um auxiliador [...]”.*

(Trecho do PDD “Redação do ENEM: impacto, visão e dificuldades”).

Desse modo, entendemos que as vozes da professora universitária e da professora da escola são mencionadas como agentes que influenciam na tomada de responsabilidade do agir na construção dos projetos didático-digitais. Por isso, ressaltamos a relevância do professor formador e do professor colaborador da escola na articulação, construção e desenvolvimento do letramento didático-digital na formação inicial de professores.

Quanto à voz de personagem alunos, identificamos que estes são configurados como agentes das ações pedagógicas planejadas nos projetos. Como demonstrado no Quadro 22, a recorrência da voz de personagem alunos das escolas foi predominante. Em todos os projetos, eles foram maioria em relação às vozes das professoras, com um número expressivo de ocorrências, com exceção dos projetos das equipes IV e VI, os quais apresentaram uma extensão do texto menor e concentraram-se, consideravelmente, nas vozes de autor empírico.

*“Os alunos **pesquisarão** em sites informações sobre o uso do celular pelos adolescentes (dentro e fora da escola). Depois, **criarão** uma conta no Google e **conhecerão** os principais recursos do Google Docs em computadores e também nos celulares. Em seguida, **construirão** argumentos pró e contra o uso de celular na escola, e **produzirão** um artigo de opinião sobre o uso de celular na escola, de maneira colaborativa utilizando o Google Docs. Ao final, **apresentarão** os artigos de opinião produzidos, **fazendo** comentários para os colegas e professores”.*

(Trecho do PDD “Produzindo Artigo de Opinião de maneira colaborativa: o uso do Google Drive”).

*“Os alunos **responderão** as atividades do livro didático, acompanhados pelo nosso grupo. [...] **Postarão** os memes no grupo criado no whatsapp e **explicarão** a conotação e as figuras de linguagens presentes, **mostrando** a função delas para a construção de sentido dos memes”.*

(Trecho do PDD “Como vejo minha escola?”)

*“Com o acesso ao Facebook ,os alunos **trocarão** informações e conhecimentos para a análise do Conto e produção dos vídeos, **internalizando** o conteúdo proposto através de suas práticas sociais rotineiras, e **potencializando** o conhecimento digital que eles já possuem”.*

(Trecho do PDD “Conto, Câmera, Ação”).

Os excertos acima foram retirados de segmentos dos discursos presentes na metodologia nos PDDs. É notoriamente perceptível como os futuros professores demandam os alunos como agentes nos procedimentos didáticos planejados, com a presença de vários verbos de ação, além da preocupação com a escrita situada e

contextualizada às práticas sociais dos alunos.

Considerando que os maiores quantitativos de vozes enunciativas identificadas nos PDDs foram a voz personagem dos alunos das escolas e a voz de autor empírico do coletivo dos futuros professores, argumentamos a forte relação dialógica existente entre essas vozes. Ou seja, há a implicação da presença do outro como princípio constitutivo da produção e recepção do discurso. Nesta perspectiva, a alteridade do sujeito se constitui na relação criadora do encontro, concretizada em “[...] *sobreposições* do sentido sobre o sentido, da voz sobre a voz, numa intensificação pela fusão e *combinação de muitas vozes (um corredor de vozes)*” (BAKHTIN, 2011, p. 327, grifo nosso).

Assim, com base nos estudos de Bakhtin e Bronckart, aos quais nos alinhamos, entendemos que os futuros professores tomaram o evento discursivo como um acontecimento verbal concreto, vivo e materializado numa relação *imediate* com a realidade. Essa relação se presentifica em um processo de compreensão que envolve a *responsividade e, por conseguinte, juízo de valor* (BAKHTIN, 2011, p. 328, grifos do autor).

Nesse sentido, a voz dos alunos revela, notadamente, a implicação destes e a divisão da responsabilidade, talvez não apenas da responsabilidade enunciativa, que é também compartilhada, mas, principalmente, da responsabilidade pelo projeto e pelo trabalho a ser desenvolvido.

Quanto às vozes sociais, identificamos, somente, a voz social acadêmica, no tópico do referencial teórico dos PDDs, marcadas pela *inserção de verbos dicendi, nomes próprios dos pesquisadores, termos introdutórios e léxico especializado*, como demonstram os excertos abaixo.

*“Levando em consideração as relações sociais e culturais como ponto de partida, constituiremos a realidade fundamental da língua, afirmou Bakhtin/Volochinov (2006, p. 127). Assim, a concepção de linguagem adotada pela equipe para o desenvolvimento do Projeto Didático Digital – PDD será a sócio interativa, pois a leitura e a escrita são pensadas como atividades interativas, produzindo sentidos entre os interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico ideológico, conforme assegurou Travaglia, (2009, p. 23). Assim como explicam Doretto e Beloti (2014), a função da língua é realizar ações, agir sobre o outro e, dessa forma, o predomínio está nas interações verbais sociais”.*

(Trecho do PDD “Como vejo minha escola?”)

*“Segundo Crystal (2005 apud ANTUNES & CORDEIRO, 2017), a ferramenta digital Facebook pode ser usada, pedagogicamente, para avaliar as práticas sociais, orientando o professor na sua função de gerador de práticas discursivas pedagógicas”.*

(Trecho do PDD “Conto, Câmera, Ação”).

Depreendemos, pois, que a voz social da academia presente nos PDDs coenuncia e

converge com o alinhamento teórico metodológico tomado pela postura dos futuros professores. Vale ressaltar que os autores mencionados nos projetos, em sua maioria, compunham o aparato teórico discutido durante o PROMULD. Desse modo, entendemos que os futuros professores aderem às vozes da academia que legitimam a importância da interação social e das práticas sociais no processo de aprendizagem, demonstrando que, no desenvolvimento de seus letramentos didático-digitais, a reflexão acerca da literatura acadêmica ressignificada aos eventos de letramentos situados no e para o local de trabalho oportunizam uma postura responsiva ativa durante sua formação.

No Quadro 24, por sua vez, sistematizamos as ocorrências das vozes de autor empírico identificadas nos PDDs. Considerando a produção dos projetos em equipe, a pessoa verbal **nós** é aqui interpretada como a voz de autor empírico. Assim, foram percebidas duas formas de apresentação do pronome *nós* nos projetos: a voz do coletivo dos componentes da equipe e a voz do coletivo futuros professores + seus alunos da escola. Vejamos:

Quadro 24 – Vozes de autor empírico recorrentes nos PDDs

AUTOR	TOTAL DE OCORRÊNCIAS					
	Equipe I	Equipe II	Equipe III	Equipe IV	Equipe V	Equipe VI
<b>Nós</b> (Futuros professores)	12	17	13	06	07	21
<b>Nós</b> (voz coletiva: os Futuros professores + os seus alunos)	04	02	02	02	02	04

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PDDs.

Notamos que ambas as formas de apresentação do coletivo *nós* foram recorrentes e todos os projetos, sendo a do coletivo da equipe de trabalho a predominante. Além disso, destacamos a presença, ainda que em minoria, do coletivo *futuros professores e seus alunos*, haja vista que, em tais ocorrências, é enfatizada a coparticipação dos alunos nas atividades previstas.

*“Após **analisarmos** o contexto macro da escola, (as entrevistas com gestor e professora, e a observação das aulas), **percebemos a necessidade** de trabalharmos com produção textual de maneira mais dinâmica, atraente e interativa. Assim, nasceu a ideia de **produzirmos** o gênero artigo de opinião utilizando o Google drive, que permite a produção de textual de maneira colaborativa. **Percebemos** que essa proposta vai ao encontro das necessidades reclamadas pela professora na entrevista, pois será o próximo gênero a ser abordado no programa de aulas. Para isso, **trabalharemos** com a produção de texto com tecnologia no laboratório de informática, o que **acreditamos** que motivará os alunos, já que durante as observações das aulas, **notamos** que ficavam presos ao livro, e muitos nem prestavam atenção ao que a professora dizia, ficando durante muito tempo nos celulares”.*

(Trecho do PDD “Produzindo Artigo de Opinião de maneira colaborativa: o uso do Google Drive”).

No trecho acima, a voz de autor empírico do coletivo de futuros professores é indiciada pelo uso de modalizadores apreciativos, como em *analísarmos; percebemos; necessidade; maneira mais dinâmica, atraente e interativa; acreditamos; ficavam presos ao livro; notamos*. Observamos também a perspectiva praxiológica na organização das ações didáticas, revelando a postura do futuro professor sobre o seu agir profissional, ao utilizar modalizadores como *produzirmos; trabalharemos; de maneira colaborativa*.

*“Almejavamos com este projeto desenvolver uma proposta de atividade para o ensino aprendizagem da língua portuguesa [...] para o 3º ano. O tema que elegemos é “A inserção da tecnologia na produção dissertativa”. Consideramos um tema interessante de ser trabalhado, pois durante todas as aulas assistidas apenas uma vez, observamos o uso de tecnologia digital, e como se sabe é muito relevante para o ensino e educação o uso da tecnologia. Portanto, visamos esclarecer que a sociedade em que vivemos é mediada pela tecnologia, e, em razão disso, não dá para imaginar uma educação sem a utilização de meios tecnológicos. Acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem certamente nos mostra que ele já não mais funciona como nos tempos antepassados, pois as formas de ensinar e aprender mudaram radicalmente, isto é, o professor não é mais um simples transmissor do conhecimento. Por isso, organizamos o projeto em etapas, com debates, rodas de conversas, envolvendo as redes sociais para troca de informações, além do exercício de leitura para sustentar suas elaborações”.*

(Trecho do PDD “A inserção da tecnologia na produção dissertativa”).

No segundo trecho, também percebemos a dimensão apreciativa dos futuros professores no planejamento de suas ações didáticas. Termos e expressões de modalização como *consideramos; interessante; apenas uma vez; é muito relevante para o ensino e educação; não dá para imaginar; acreditamos; certamente e radicalmente*, são exemplos da implicação dos futuros professores no discurso sobre seu agir. Ressaltamos ainda o emprego de verbos como *almejamos; elegemos; observamos; visamos e organizamos*, denotando o comprometimento com o que é dito, tomando para si a autoria (e a autoridade) sobre o que é proposto nos projetos.

No que tange à forma da voz coletiva *nós*, significando a equipe dos futuros professores e seus alunos, percebemos que as ocorrências a esse tipo de voz de autor referia-se, sobretudo, aos momentos de avaliação das produções previstas.

*“[...] Com os alunos, estipularemos o prazo das postagens dos vídeos do projeto Conto, Câmera, Ação. Posteriormente, junto com os alunos, faremos a avaliação dos curtas”.*

(Trecho do PDD “Conto, Câmera, Ação”).

*“[...] Debateremos com os alunos sobre a importância das tecnologias na educação e o uso de celulares nos horários de aula. Em seguida, juntamente com a turma, avaliaremos os textos dissertativos, destacando os erros, e depois solicitaremos a reescrita, conforme as instruções feitas*

coletivamente”.

(Trecho do PDD “A inserção da tecnologia na produção dissertativa”).

Embora com ocorrência relativamente baixa, essa voz traz para o texto a presença de uma estratégia linguístico-textual que enfatiza a responsabilização enunciativa do que é dito. Torna-se evidente que os futuros professores buscam orientar seu agir (futuro) no trabalho com os gêneros e artefatos digitais, de modo a responder às orientações e práticas experienciadas durante o PROMULD.

Ainda que tenhamos identificado casos inapropriados de base teórico-metodológica, conforme o vivenciado no PROMULD (como o caso de “*destacando os erros*”), consideramos que as análises das vozes enunciativas dos PDDs nos revelam um gesto de autocontrole na consciência dos futuros professores no trabalho COM os gêneros de texto e artefatos digitais, transformando-os em instrumentos, segundo as reais práticas sociais letradas dos contextos de letramento situado.

Diversos elementos presentes na escrita sobre e para o agir dos futuros professores nos PDDs nos permitiram vislumbrar que esses não apenas internalizaram as leituras e orientações acadêmicas, como também reconfiguraram seu agir linguageiro e didático. Essa reconfiguração e reposicionamento, ainda que em construção e num *continuum*, foram marcados por diferentes índices linguísticos, textuais e discursivos que nos permitem observar o desenvolvimento de suas escritas reflexivas e, conseqüentemente, traços de seus letramentos didático-digitais.

### 4.3 A (AUTO) AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE MULTILETRAMENTOS DIDÁTICOS: OS *FEEDBACKS* NAS RESENHAS CRÍTICAS

*O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para formar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.*

Antônio Nóvoa (2009)

Conforme reiterado ao longo desse trabalho, entendemos a escrita como um elemento identitário de formação (KLEIMAN, 2007) e consideramos o PROMULD como prática de letramento acadêmico-profissional. Por isso, os discursos que constituem os dados de análise deste subcapítulo foram produzidos no interior de uma esfera de atividade que lhe atribuiu determinadas particularidades. Esses discursos compõem as resenhas críticas sobre os eventos de letramento ocorridos no semestre 2017.2, as quais foram produzidas pelos futuros professores, a fim de oportunizar *feedbacks* avaliativos<sup>65</sup> acerca de práticas formativas realizadas dentro e fora da universidade.

Considerando que o objetivo desta seção é examinar como os futuros professores avaliam seus processos de desenvolvimento do letramento didático-digital, a partir da escrita reflexiva, elegemos as resenhas críticas como instrumentos de ensino que pudessem oportunizar processos de reflexão sobre as práticas empreendidas durante o PROMULD. Compreendemos que é por meio de atividades sociolinguageiras que o ser humano participa de avaliações sociais e desenvolve critérios coletivos de avaliação, julgando, portanto, as ações dos outros, suas ações relativas às suas capacidades de ação (poder-fazer), às suas intenções (querer-fazer) e às suas motivações (razões de agir), sabendo que elas mesmas serão, por conseguinte, objeto dessas avaliações (BRONCKART, 1997; 2012).

Nesse sentido, tais discursos inserem-se no contexto particular do programa de multiletramentos didáticos e, em razão desse contexto sociodiscursivo, sua produção é marcada pela presença da professora orientadora (a partir da posição de interlocutora

---

<sup>65</sup> O termo *feedback* é interpretado nesse trabalho enquanto prática avaliativa formativa, em que os futuros professores avaliam a si próprios, aos colegas, seus alunos e a professora orientadora do PROMULD, ou seja, todos os sujeitos que coenunciam seu agir. Para maiores detalhes do *feedback* como prática formativa, sugerimos a obra da pesquisadora Valerie J. Shute (2007), na qual é apresentada a conceituação do termo e explicitados seus tipos.

imediate), como também das professoras supervisoras, dos alunos e dos colegas do curso de Letras.

Esses sujeitos constituem as condições imediatas de produção das resenhas críticas e, em estreita relação uns com os outros, incidem grande influência sobre elas. Consequentemente, a apreensão dos discursos que constituem as resenhas atravessa, necessariamente, a compreensão da integração desses elementos na composição do contexto imediato de sua produção.

Desse modo, nos questionamos: como os letramentos didático-digitais dos futuros professores são constituídos pela Língua(gem), catalisados pela/na escrita reflexiva e sinalizados pelas vozes enunciativas nos eventos de letramento?

Numa leitura inicial de todas as resenhas produzidas, notamos regularidades nos discursos dos futuros professores, que marcam claramente, através das modalizações e das vozes enunciativas, avaliações recorrentes sobre o outro e sobre si, seus pontos de vista e a emergência de índices do letramento didático-digital construído ao longo do programa.

Assim sendo, detalharemos nossas análises da escrita reflexiva nas resenhas, a partir das condições de produção e do nível enunciativo das resenhas elaboradas pelos futuros professores.

#### **4.3.1 Condições de Produção das Resenhas**

Mais comumente, as pesquisas relacionadas aos discursos dos futuros professores (ou estagiários) elegem os relatórios do estágio supervisionado. O relatório de estágio é um dos registros mais utilizados pelas universidades brasileiras, isso ocorre em função da sua própria estrutura linguístico-discursiva, como afirmam Leurquin e Barros (2013):

[...] (1) é nele que o aluno registra sua experiência, como pesquisador observador do agir professoral; (2) é através dele que o aluno dialoga com seus pares (colegas da turma, professores e estudiosos da área); (3) é com ele que também podemos trabalhar a construção do letramento do professor em formação; e (4) pode ser que a partir dele consigamos intervir na política de formação de professores, de ensino e aprendizagem; (5) é por meio dele que o aluno é avaliado (LEURQUIN; BARROS, 2013, p. 7).

Como elucidam as autoras, os registros realizados durante o estágio supervisionado, por meio do gênero relatório de estágio, constituem-se como um importante instrumento na apreensão do processo de constituição identitária de professores em formação inicial. Entretanto, consideramos que a escrita da resenha crítica, ao final do nosso PROMULD

também nos permitiu fazer circular sua visão do estatuto da profissão docente, uma vez que as representações, avaliações, julgamentos flagrados em seus discursos nos permitem analisar o modo como cada indivíduo se posiciona sobre uma determinada atividade. Além disso, essas representações, uma vez interiorizadas pelos futuros professores, tornam-se uma espécie de guias para as suas ações futuras (BRONCKART; MACHADO, 2004).

De acordo com os autores, analisar os textos ou as redes discursivas “[...] que se constrói(em) *na* e *sobre* uma determinada atividade para chegar a compreender a natureza e as razões das ações verbais e não verbais desenvolvidas e o papel que a linguagem aí desempenha” nos auxilia(m) no desenvolvimento do agir do professor (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 136, grifos dos autores).

Dessa forma, como argumenta Bazerman (2006, p. 10), além de o gênero dar forma às nossas ações e intenções, é também “um meio de agência e não pode ser ensinado e divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras”. Assim, entendemos que as resenhas produzidas pelos futuros professores são ferramentas para que estes possam abstrair as condições de uso da linguagem, para que possam desenvolver habilidades de entender e produzir textos para se comunicar melhor (letramento) e serem reconhecidos no contexto da academia e da organização social.

Diante do exposto, apresentamos no Quadro 25 as orientações da professora formadora para a produção das resenhas críticas ao final da disciplina, e disponibilizamos, no Apêndice B, o roteiro completo com os questionamentos norteadores para as avaliações das práticas desenvolvidas no PROMULD.

Quadro 25 – Orientações para a Produção da Resenha crítica

<b>ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO DA RESENHA</b>
<p><i>Olá querid@s,</i></p> <p>Estamos chegando à reta final da nossa jornada em pensar didaticamente, de fato, a produção de gêneros multiletrados com alunos da Educação Básica.</p> <p>Muitos foram os desafios e obstáculos... Alguns foram possíveis de serem contornados, outros nem tanto. Mas isso é o que acontece quando nos propomos a dialogar com as reais práticas do cotidiano escolar e, assim, experienciar o que é ser professor, além dos muros da universidade.</p> <p>A produção dessa atividade é crucial para avaliarmos as atividades desenvolvidas ao longo do semestre, assim como para avaliarmos o papel de cada um nesse processo. Por isso, atentem que as resenhas terão como interlocutores a professora e os colegas da turma.</p> <p>Peço que atentem ao roteiro<sup>66</sup> de questionamentos na produção de seus textos e postem no nosso grupo do <i>Facebook</i>, até o prazo combinado.</p> <p>A resenha deve ser produzida com a formatação em Word, fonte Arial, tamanho 12, espaçamento simples entre linhas e 1,5 entre parágrafos, com, o mínimo de duas laudas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora durante o PROMULD

<sup>66</sup> Os questionamentos de orientação para a produção das resenhas foram organizados em blocos temáticos: *Sobre a Disciplina; Sobre seu Grupo; Sobre Mim e Sobre o Ensino de Língua Portuguesa.*

Como podemos observar, no texto de orientação são demarcados pela professora formadora os critérios estabelecidos para a produção das resenhas, tanto quanto à estrutura e formatação do texto, quanto à funcionalidade do gênero em questão. A apreciação valorativa do gênero em questão, enquanto instrumento essencial no processo formativo desenvolvido, é delineada, por exemplo, com o uso do adjetivo ‘*crucial*’ e com a ênfase ao verbo ‘*atentem*’ no modo imperativo.

No total, foram postadas vinte e cinco resenhas, ou seja, todos os concluintes da disciplina de Prática de Projetos produziram os textos, sendo a extensão destes de três a quatro laudas digitadas. Vale ressaltar que, embora reiterada a importância da atividade, esta não era obrigatória nem serviria de base para atribuição de nota na disciplina.

Levantamos a hipótese de que um dos motivos que influenciou na postagem das resenhas por parte de todos os concluintes deveu-se ao engajamento e ao agenciamento que os futuros professores construíram individual e coletivamente durante os eventos de letramento. Além disso, percebemos a implicação da professora formadora em coordenar todo o processo de aprendizagem sob a perspectiva sociointeracionista, como demonstra o uso constante de pronomes e verbos na primeira pessoa do plural: *estamos, nossa, nos propomos, avaliarmos, nosso, etc.*

É preciso ressaltar, contudo, que um dos objetivos da postagem das resenhas ser solicitada no grupo fechado do Facebook era no intuito de compartilhar as percepções e avaliações entre todos da turma, comentando os textos uns dos outros, mesmo porque isso foi informado em um dos encontros presenciais da disciplina. Porém, essa discussão não ocorreu no grupo do Facebook, apenas no encontro presencial final da disciplina, em que, numa grande roda de conversa, comentamos e refletimos sobre as apreciações de todos.

Ao serem questionados acerca da falta de comentários no grupo do Facebook sobre as resenhas dos colegas, em sua maioria, os futuros professores afirmaram: “*não se sentir a vontade para comentar, ali, por escrito, uma avaliação que era particular do outro, já que cada um tinha sua opinião. Mas, agora, aqui, todo mundo falando, fica mais confortável comentar*”<sup>67</sup>. Inicialmente, interpretamos essa situação como falta de atenção dos futuros professores, pois, no calor do contexto, era a *professora* quem cobrava a presteza dos acadêmicos. Todavia, ao refletirmos e analisarmos os dados catalogados, o papel social de *pesquisadora* nos fez entender que aquela aparente falta de interesse e assiduidade na

---

67 Registro gerado a partir da gravação em áudio de um dos últimos encontros presenciais da disciplina.

atividade, na verdade, consistia no agenciamento identitário<sup>68</sup> dos futuros professores ao posicionarem-se segundo suas crenças e julgamentos.

Consideramos relevante essa explicação, tendo em vista que o presente trabalho trata-se, afinal, de uma *pesquisa-ação*, que, em sua premissa principal, visa à investigação sobre a ação, objetivando um aprimoramento das nossas práticas, (trans) formando nosso agir. No abaixo, então, sistematizamos as informações sobre o contexto sociodiscursivo de produção das resenhas críticas na última semana de aula da disciplina.

Quadro 26 – Representações dos mundos físico e sociosubjetivo das Resenhas

	<b>Lugar de produção</b>	<b>Momento de produção</b>	<b>Agente-produtor</b>	<b>Leitor</b>
<b>MUNDO FÍSICO</b>	Residência do/a futuro/a professor/a	Na última semana de aula da disciplina.	Acadêmico/a do 4º período de Letras noturno, em 2017.2.	Profa. de PPP e acadêmicos do 4º período de Letras noturno, em 2017.2.
	<b>Lugar social de produção</b>	<b>Objetivo – propósito comunicativo</b>	<b>Papel social do enunciador</b>	<b>Papel social do destinatário</b>
<b>MUNDO SOCIOSUBJETIVO</b>	Universidade – contexto acadêmico	(Auto)avaliar, por meio da escrita digitada, os eventos de letramento desenvolvidos durante o PROMULD.	Aluno da disciplina e acadêmico/a do 4º período de Letras que reflete sobre suas práticas de letramento <i>no</i> e <i>para</i> o local de trabalho.	Profa. de PPP que atua na orientação e coordenação do PROMULD e acadêmicos do 4º período de Letras noturno, em 2017.2.

Fonte: Adaptado de Bronckart (1999, p. 93) e Reichmann (2015, p. 74).

Apresentados os fatores constituintes do contexto de produção das resenhas críticas, daremos continuidade ao estudo por meio da análise do nível organizacional. Iniciaremos pelo plano global do texto e, em seguida, veremos os tipos de discurso e os mecanismos enunciativos evidenciados nas avaliações de seus processos de desenvolvimento do letramento didático-digital, a partir da escrita reflexiva.

68 Entendemos que “[...] a construção de posicionamentos identitários emerge de movimentos baseados tanto na diferença como na similitude do sujeito em relação ao outro (eu/outro; eu/ espelhamento do outro), [buscando] perceber as marcas da singularidade, de individualidade, de exclusão do outro e aquelas que revelam a condição de pertença a um grupo, a uma coletividade - a apropriação/assimilação de características dos valores, crenças desse grupo” (SILVA; MATENCIO, 2008, p. 5).

#### 4.3.2 Análise do nível organizacional e dos mecanismos enunciativos

Para a caracterização dos aspectos mais específicos dos textos, identificamos, primeiramente, o plano geral que os constituiu, apresentando a configuração formal e temática que os moldou. Essa análise nos permite, segundo Bueno (2007, p. 82), “[...] perceber que temas ou que aspectos de um tema foram privilegiados, menosprezados ou esquecidos nos textos”. Essa organização do plano global do texto foi realizada neste trabalho, a partir de um roteiro prefigurativo, como explicado anteriormente. Logo, foram agrupados em dois eixos: **no eixo I**, os questionamentos dos tópicos *Sobre a Disciplina e Sobre o ensino de Língua Portuguesa*; e, **no eixo II**, os dos tópicos *Sobre mim e Sobre meu Grupo*. Desse modo, para examinarmos o nível organizacional e os mecanismos enunciativos das resenhas críticas, optamos em sistematizar nossas análises a partir dos dois eixos citados acima.

**No eixo I - Sobre a Disciplina/ Sobre o ensino de Língua Portuguesa**, concentram-se os questionamentos referentes ao objetivo da disciplina, à metodologia empreendida, às atividades propostas, à avaliação da professora, às práticas que dialoguem com gêneros e tecnologias digitais, assim como possíveis sugestões e/ou críticas à professora, para futuros planejamentos didáticos.

**No eixo II - Sobre mim e Sobre meu Grupo**, estão agrupados os questionamentos sobre a autoavaliação nas participações das aulas e atividades, individuais ou em grupo; sobre as facilidades e obstáculos do trabalho em equipe; sobre a construção/desenvolvimento dos PDDs; sobre suas identidades, enquanto acadêmicos e futuros professores de língua materna.

Diante do exposto, passemos ao refinamento das análises.

Conforme já explicado, na primeira parte da planificação textual das resenhas, identificamos os parágrafos que avaliavam aspectos referentes às atividades desenvolvidas na disciplina e às percepções dos futuros professores acerca do ensino de Língua Portuguesa. Notamos que, nesse eixo, predominou o tipo de discurso misto interativo-teórico, tendo em vista que percebemos a preocupação dos produtores em apresentar informações relacionadas às coordenadas de um mundo teórico, logo, autônomas, ao estabelecerem os fatores constituintes da disciplina e do ensino de língua. Por outro lado, percebemos também que, ao considerar os interlocutores previstos e a finalidade na produção das resenhas, os futuros professores buscaram ancoragem nas coordenadas do mundo interativo, portanto, implicadas, uma vez que possuíam conhecimento da situação

de ação da linguagem. Vejamos no Quadro 27 segmentos discursivos do Eixo I identificados nas resenhas críticas.

Quadro 27 – Segmentos de tratamento temático do discurso misto interativo-teórico do Eixo I nas Resenhas

FUTUROS PROFESSORES	SEGMENTOS DE TRATAMENTO TEMÁTICO
Vânia	<p><i>O papel da disciplina de Práticas de projetos pedagógicos no curso de Letras foi aprimorar/aperfeiçoar a formação dos acadêmicos, não com técnicas e “receitas” prontas, mas, praticando e fundamentando-se em teóricos e exemplos reais, possibilitando assim uma maior segurança profissional e uma base para uma melhor qualidade de ensino [...].</i></p> <p><i>Sabe-se que a participação, a interação, a leitura, a escrita, a fundamentação teórica e a prática são fatores importantes na construção da aprendizagem e na formação do futuro professor de Língua Portuguesa. Mas, sabemos que o fator que mais se destaca é a interação, porque, por mais que o processo de aprendizagem seja pessoal e dependa de condições internas e externas, é preciso que haja a interação, ou seja, o compartilhamento de ideias e experiências, como afirma Vigotsky (2001).</i></p> <p><i>As atividades em grupo são essenciais, pois favorecem a construção da aprendizagem através do que se chama “interativo”, ou seja, esses grupos são relações interpessoais de trocas de saberes com o meio [...].</i></p>
Mauro	<p><i>Em um contexto educacional complexo, onde muitas vezes teoria e prática estão bem distantes, a disciplina de Prática de Projetos Pedagógicos do curso de Letras [...] teve um papel fundamental para as práticas docentes de professores em formação, pois proporcionou aos acadêmicos relevantes conhecimentos teóricos e importantes experiências práticas para criação e aplicação de projetos pedagógicos nas escolas [...].</i></p> <p><i>Várias as atividades foram realizadas em grupo, o que favoreceu bastante a construção da aprendizagem, pois o desenvolvimento de atividades em grupo de maneira colaborativa promove interação, comunicação, compartilhamento de informação e feedback mútuo. Desta maneira, a turma pode assumir um papel importante na construção da aprendizagem.</i></p> <p><i>Apesar das dificuldades, a experiência em construir e desenvolver projeto didático com gêneros multimodais nas escolas da educação básica, desde a análise ao desenvolvimento, precisa ser mais comum na nossa formação enquanto professor, pois favorece maior compreensão da realidade escolar. Construir e desenvolver projetos nas escolas foi bastante significativo, pois forneceu uma melhor visão do ambiente escolar, num contato direto com a realidade de algumas escolas e, certamente, gerou a necessidade de um letramento didático com gêneros multimodais que possam ser usados em sala de aula [...].</i></p>
Maria	<p><i>Avaliando a formação e aprendizagem adquiridas na disciplina, posso afirmar que contribuiu e transformou a forma como via o ensino de língua portuguesa. Às vezes, é preciso rever formas e metodologias quando os imprevistos ocorrem no ambiente escolar. Também contribuiu para aprender que o ensino de língua portuguesa, a partir da perspectiva de multiletramentos, significa muito mais que abordar gêneros com suas características linguísticas ou outros conteúdos. Significa ensinar e habilitar os alunos a perceberem um contexto de aprendizagem maior através de novos métodos, utilizando meios e recursos que até então não utilizavam ou percebiam com fins didáticos na aprendizagem dos</i></p>

	<i>conteúdos.</i>
--	-------------------

Fonte: Elaborado pela autora

É possível perceber a regularidade temática nos segmentos discursivos do eixo I, em que os futuros professores avaliam e refletem sobre as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina, bem como seus parâmetros formadores e suas finalidades no/para o processo de ensino aprendizagem.

Ainda que não seja predominante o uso de marcadores linguísticos que denotem a primeira pessoa do singular e/ou do plural, notamos a valoração positiva e o posicionamento apreciativo constantes nos discursos dos futuros professores, principalmente, com a presença de adjetivos (*maior, melhor, importantes, essenciais, fundamental, relevantes*), advérbios (*muitas vezes, certamente, bem distantes, várias, às vezes, quando, muito mais, não*) e organizadores argumentativos (*mas, pois, apesar*).

Reichmann (2015), com base em Grande (2010) e Koch (2010), ressalta o valor dos organizadores argumentativos em análises de enunciados de futuros professores, quando estes se posicionam acerca de suas formações. A autora pondera, por exemplo, que “cada enunciado iniciado por *mas* envolve uma contraposição argumentativa e, simultaneamente, a (re)construção de um lugar, de uma identidade” dos futuros professores e da professora formadora (REICHMANN, 2015, p. 129).

Sustentadas em Bronckart (1999; 2011), além desses índices linguísticos, detectamos na dimensão configuracional do discurso teórico-misto do eixo I um posicionamento enunciativo dos futuros professores que sinaliza um *continuum* entre o eixo da conduta, valor deôntico, e o eixo apreciativo. Essa verificação é evidenciada em trechos como *é preciso que haja a interação, ou seja, o compartilhamento de ideias e experiências; precisa ser mais comum na nossa formação enquanto professor; é preciso rever formas e metodologias quando os imprevistos ocorrem*. Entendemos que, por um lado, os futuros professores, apoiados nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do *mundo social* construído durante a disciplina, avaliam os fatores necessários a uma formação colaborativa, sociointeracionista e que associa teoria à prática. Por outro, também posicionam-se na apreciação desses aspectos, a partir de um *mundo subjetivo*, sendo a voz que é a fonte desse julgamento e apresentando o que consideram como benéfico e pertinente em sua formação e em seu agir.

Desse modo, ao refletir por meio da escrita da resenha crítica acerca da prática de letramento empreendida durante a disciplina, os futuros professores revelaram em seus

posicionamentos enunciativos dialogar e convergir com as perspectivas teórico-metodológicas do programa de multiletramentos didáticos. Inferimos, pois, ter havido a adesão à prática formativa proposta.

Contudo, a evidente sintonia entre a perspectiva formativa e a avaliação dos futuros professores não significa uma mera relação de causa e efeito. Pelo contrário, comprovamos que tais avaliações atestam o redimensionamento identitário na postura enquanto (futuros) professores, ao apropriarem-se do lugar e da voz de quem tem legitimidade para avaliar. Essa compreensão, oportunizada pelos eventos de letramento dentro e fora do âmbito universitário e materializada no exercício da reflexão da escrita situada, lhes permitiu uma leitura responsiva de suas práticas e dos sujeitos *com e para* os quais as desenvolveu. Por isso, argumentamos que os futuros professores apropriaram-se do processo de seus letramentos didático-digitais.

No eixo II das resenhas, por sua vez, identificamos uma relação de implicação maior na avaliação de si e dos outros no engajamento das atividades propostas, assim como na apreciação dos principais obstáculos enfrentados durante os eventos de letramento para e no local de trabalho do (futuro) professor. A fim de examinarmos mais detalhadamente esse posicionamento enunciativo dos futuros professores, sistematizamos alguns segmentos discursivos em dois quadros: 28 e 29.

Quadro 28 – Segmentos de tratamento temático do discurso relato interativo no Eixo II das

#### Resenhas 1

FUTUROS PROFESSORES	SEGMENTOS DE TRATAMENTO TEMÁTICO
Vânia	<p><i>A <b>minha</b> interação e participação com a disciplina na sala de aula <b>não foi muito satisfatória, mas, na produção e na prática dos trabalhos fora da sala de aula <b>foi</b> bastante produtiva, pois <b>pode participar</b> das observações nas salas de aula e assim <b>vi</b> um pouco mais da realidade escolar.</b></i></p> <p><i><b>Minha maior dificuldade foi</b> a timidez e o fato de <b>não ter adquirido</b> práticas em escolas <b>anteriormente</b>. Na busca de minimizar essas dificuldades, <b>procurei</b> melhorar, <b>me comportando</b> como uma futura professora de Língua Portuguesa, <b>me dedicando</b> aos alunos e estudando mais sobre a diversidade de mídias, de linguagens e de culturas [...].</i></p> <p><i>Várias <b>foram</b> a dificuldades enfrentadas, não só pelo <b>meu</b> grupo, mas por todos os outros. <b>Principalmente a falta de tempo de alguns dos componentes por causa do emprego e a redução do cronograma escolar que fez com que alguns projetos, inclusive o do meu grupo, não fossem</b> concluídos.</i></p> <p><i>Como futura professora de Língua Portuguesa, <b>pode notar</b> que os <b>multiletramentos são essenciais no ensino</b> de L.P, pois os recursos digitais utilizados são fundamentais para o diálogo com a realidade do aluno atual.</i></p>
Mauro	<p><i><b>Eu avalio minha participação</b> no processo de interação na disciplina <b>como</b></i></p>

	<p><i>boa, no entanto, <b>deixei</b> um pouco a desejar nas respostas e comentários que deveriam ser postados no grupo fechado do Facebook. [...] Sobre as principais dificuldades enfrentadas pelo meu grupo, <b>posso citar a dificuldade de se reunir fora da universidade</b>, uma vez que todos <b>possuíam</b> outras atividades além da universidade, <b>também importantes</b>, como trabalho. Então, <b>na tentativa de minimizar e/ou solucionar essa dificuldade, sugeri</b> que as atividades fossem realizadas utilizando a tecnologia Google Docs [...]. <b>Outra dificuldade foi a desmotivação por parte de alguns integrantes</b> diante dos obstáculos na construção do projeto. <b>Sem dúvidas, o mais difícil foi tentar desenvolver o Projeto Pedagógico Digital</b>, com o calendário anual das escolas diminuído [...].</i></p> <p><i>Durante a disciplina, no primeiro momento, a identidade que <b>predominou em mim, foi de acadêmico de Letras</b>. Porém, após as primeiras aulas nas escolas, <b>falou mais forte a identidade como futuro professor de língua portuguesa</b>. Portanto, de fato, houve transformação em minhas concepções <b>teóricas e metodológicas</b> referentes ao ensino de língua portuguesa e o uso dos recursos digitais, em consequência do conhecimento adquirido e a prática vivenciada.</i></p>
<p><b>Maria</b></p>	<p><i>A <b>experiência de trabalhar em grupo</b> para a realização do projeto <b>teve seus pontos positivos e negativos</b>. Mas, como toda nova experiência <b>somou</b> para <b>minha</b> aprendizagem. Um dos pontos negativos <b>foi</b> a indisponibilidade de parte do grupo em frequentar as observações das aulas na escola, problema enfrentado pela maioria dos grupos da turma, devido aos seus empregos.</i></p> <p><i>Como futura professora de língua portuguesa, <b>acredito que</b> propostas didáticas que dialogam o ensino de língua portuguesa com os ambientes e recurso tecnológicos digitais <b>têm a somar com o ensino</b>, pois, <b>neste mundo cada vez mais digital</b>, <b>é preciso que</b> nas instituições escolares <b>se promova o letramento didático com esses recursos</b>, visto que <b>fazem parte da nossa prática social e dos discentes</b>, e <b>podem tornar</b> o ensino <b>mais atrativo e dinâmico</b>.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme demonstrado no Quadro 28, os segmentos temáticos arrolados no eixo II das resenhas críticas caracterizam a predominância do *relato interativo*, uma vez que os segmentos se organizam, enunciativamente, numa ancoragem temporal, marcada pelo pretérito perfeito e imperfeito como tempos predominantes (*foi, pode, procurei, foram, fez, deixei, possuíam, sugeri, predominou, falou, teve, somou*), bem como com organizadores que apontam a origem do espaço-tempo dos eventos e temáticas evocados, que, nesses exemplos, situavam-se em torno da descrição do processo de avaliação das experiências formativas vivenciadas (*na sala de aula, fora da sala de aula, anteriormente, atual, fora da universidade, durante a disciplina, no primeiro momento, após as primeiras aulas nas escolas, na escola, neste mundo*).

Nessa organização discursiva, as ações dos futuros professores são apreendidas em um eixo temporal evocado, posteriormente, em relação aos parâmetros da situação de produção das resenhas críticas, entretanto, a implicação do agente-produtor foi marcada pela forte presença dos pronomes e desinências verbais em primeira pessoa do singular (*eu*), como comprovados nos termos: *minha, pude participar, vi, me comportando, me dedicando, meu, eu avalio, posso citar, mim*.

Essa implicação também denota a responsabilização e tomada de consciência dos futuros professores em avaliar suas participações e seu grupo de trabalho nos eventos de letramento. Percebemos que, nos segmentos expostos, os futuros professores admitem que poderiam ter se engajado um pouco mais nas aulas e nas interações iniciais dentro da universidade, porém mostram que essa participação foi mais significativa durante as ações desenvolvidas no local de trabalho, nas escolas.

Haja vista termos como premissa em nosso projeto formativo a *aprendizagem como participação social* e que essa *experiência* só se dará enquanto processo que for vivenciado no mundo através do *compromisso* como algo significativo (WENGER, 2001), consideramos que essa apreciação mais positiva dos eventos fora dos muros da universidade, em contato real com as práticas sociais letradas e os sujeitos que constituem a escola, se deve ao ‘novo papel’ assumido pelos futuros professores, numa reconfiguração identitária a partir da interação, *na orquestração de vozes de outros (interiorizadas) e de si (internas) que ecoam em textos empíricos escritos por professores em formação* (KLEIMAN E MATÊNCIO, 2005).

Kleiman (2006) argumenta que, com base no exame dos recursos linguísticos utilizados pelo professor ou aluno em formação, nos seus textos orais e escritos, que são indícios da posição enunciativa assumida, é possível inferir posicionamentos identitários do autor do texto, isto é, aqueles posicionamentos que têm a ver com sua identidade profissional. Nesse sentido, destacamos alguns trechos em que esse realinhamento como futuro professor é registrado nas resenhas: “*me comportando como uma futura professora de Língua Portuguesa, me dedicando aos alunos e estudando mais [...]*”; “*Como futura professora de Língua Portuguesa, pude notar [...]*” (Vânia); “*Após as primeiras aulas nas escolas, falou mais forte a identidade como futuro professor de língua portuguesa*” (Mauro); “*Como futura professora de língua portuguesa, acredito que [...]*” (Maria).

Nesse processo de mobilização da identidade profissional, os futuros professores ratificam também o que percebemos quando da análise dos PDDs: a construção de seus

letramentos didático-digitais, uma vez que, na avaliação do seu agir em relação às ações pedagógicas desenvolvidas para e no local de trabalho do professor, apresentam marcadores apreciativos daquilo que consideram relevantes na transformação dos artefatos digitais em instrumentos de ensino: “*pude notar que os multiletramentos são essenciais no ensino de L.P, pois os recursos digitais utilizados são fundamentais para o diálogo com a realidade do aluno atual*” (Vânia); “*de fato, houve transformação em minhas concepções teóricas e metodológicas referentes ao ensino de língua portuguesa e o uso dos recursos digitais, em consequência do conhecimento adquirido e a prática vivenciada*” (Mauro); “*acredito que propostas didáticas que dialogam o ensino de língua portuguesa com os ambientes e recurso tecnológicos digitais têm a somar com o ensino, pois, neste mundo cada vez mais digital, é preciso que nas instituições escolares se promova o letramento didático com esses recursos, visto que fazem parte da nossa prática social e dos discentes, e podem tornar o ensino mais atrativo e dinâmico*” (Maria).

Essa posição autoral também é percebida nos segmentos dos demais futuros professores, conforme sistematizado no Quadro 29.

Quadro 29 – Segmentos de tratamento temático do discurso relato interativo no Eixo II das

#### Resenhas 2

FUTUROS PROFESSORES	SEGMENTOS DE TRATAMENTO TEMÁTICO
<b>Beatriz</b>	<p><i><u>Desenvolver projetos pelos multiletramentos foi, para mim, uma atividade complexa e de quase impossível conclusão, no que concerne à aplicação, porém percebi também que foi um fator essencial para minha compreensão da realidade do contexto educacional. Afinal, pude entender que nem sempre o que se planeja é possível de ser aplicado, em razão de contratempos enfrentados no colégio: alunos, gestores e professores.</u></i>  <i>[...] <u>Inicialmente, antes da prática, predominava a identidade do acadêmica de Letras, após o período de elaboração de projetos, que surgiu a identidade de futura professora de Língua Portuguesa. Depois que experimentei a sensação de dar aula, convivi com a realidade e percebi que ser professor é desejar mudar, fazer diferente, foi algo transformador, porque os trinta, quarenta adolescentes percebem que você não está ali apenas para preencher um horário e realizar uma obrigação como qualquer outra, mas para realmente ensiná-los e reciprocamente aprender com os eles.</u></i></p>
<b>Júlia</b>	<p><i><u>Praticar teorias, adequando à realidade, foi um grande desafio sentido por mim a respeito da disciplina de Práticas de Projetos Pedagógicos. Mas, entendi que é fundamental sair da zona de conforto e entender que o processo de ensino-aprendizagem não é uma receita pronta e sim um contínuo conhecimento dos indivíduos envolvidos e uma adaptação às suas práticas. Durante as atividades da disciplina, tive o primeiro contato com escolas como professora, e isso, no início, me despertou um sentimento de receio, por saber que a teoria e a prática mantêm uma distância muito</u></i></p>

	<i>grande, devido a todos as dificuldades enfrentadas pela educação brasileira. Contudo, com as práticas pedagógicas na disciplina, <b>passei a ter um olhar e uma postura diferente sobre o que é importante para os alunos e como a tecnologia pode ser <b>nossa aliada</b> na educação.</b></i>
<b>Carla</b>	<i>As etapas de observação nas escolas para começar a criar e desenvolver o miniprojeto pedagógico <b>foram de grande aproveitamento</b>, pois acompanhar e conviver um pouco com cada turma da escola escolhida para o seu desenvolvimento <b>proporcionou uma troca de conhecimento, e transformou, principalmente, a forma de ver como o ensino e a aprendizagem.</b> A construção do projeto e cada etapa desenvolvida na escola e na turma selecionada <b>foi algo transformador</b>, pois estar do outro lado é diferente, talvez um pouco assustador, mas totalmente gratificante [...] <b>Como uma futura professora de língua portuguesa, posso dizer que essa disciplina serviu para abrir os olhos e entender que, mesmo com os desafios, nós professores devemos estar preparados para enfrentar toda e qualquer situação fora ou dentro do ambiente escolar, e com uso da tecnologia a favor da educação.</b></i>

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Resenhas.

Assim como no Quadro 28, os segmentos temáticos arrolados no Quadro 29 também são exemplos da predominância do *relato interativo* nas resenhas críticas com a presença de verbos numa ancoragem temporal marcada pelo pretérito perfeito e imperfeito (*foi, percebi, pude entender, predominava, surgiu, experimentei, convivi, entendi, tive, me despertou, foram, proporcionou, serviu*) e organizadores temporais que situam a implicação do agente-produtor em relação aos eventos e temáticas evocados (*inicialmente, depois, ali, durante, estar do outro lado*).

Constatamos ainda, na escrita da resenha crítica, a reflexão feita pelos futuros professores quanto à complexidade que envolve os eventos de letramento no local de trabalho, revelando as tensões vividas na experiência de novas práticas e novas posturas, conforme mostram os discursos de Beatriz: “*Desenvolver projetos pelos multiletramentos foi, para mim, uma atividade complexa e de quase impossível conclusão, no que concerne à aplicação [...] pude entender que nem sempre o que se planeja é possível de ser aplicado, em razão de contratempos enfrentados no colégio: alunos, gestores e professores [...]*”; e Júlia: “*Praticar teorias, adequando à realidade, foi um grande desafio sentido por mim a respeito da disciplina de Práticas de Projetos Pedagógicos. Mas, entendi que é fundamental sair da zona de conforto e entender que o processo de ensino-aprendizagem não é uma receita pronta [...]*”.

Como apontado na seção 2.1 deste trabalho, Lankshear e Knobel (2007, 2008) explicam que novas práticas letradas envolvem um “novo *ethos*”, que leva em consideração diferentes padrões de valores, prioridades e sensibilidades mobilizados em

práticas letradas. Ainda que nosso objetivo não seja discutir minuciosamente a questão do *ethos*, enfatizamos que oportunizar novas práticas formativas para e no local de trabalho do professor corrobora para o seu agenciamento na mobilização de recursos que prefiguram e constituem seu agir.

No caso em particular, motivados e desafiados a participar de eventos de letramento acadêmico-profissional em sua formação inicial, em que as ações pedagógicas dialogassem com os artefatos digitais e a multimodalidade da linguagem, os futuros professores empreenderam em suas apreciações ressignificações de saberes pré-construídos, constituindo-se atores de seu próprio trabalho e, conseqüentemente, do seu processo de letramento didático-digital, conforme observado nos discursos de Julia (“*com as práticas pedagógicas na disciplina, passei a ter um olhar e uma postura diferente sobre o que é importante para os alunos e como a tecnologia pode ser nossa aliada na educação*”) e Carla (“*A construção do projeto e cada etapa desenvolvida na escola e na turma selecionada foi algo transformador, pois estar do outro lado é diferente, talvez um pouco assustador, mas totalmente gratificante*”).

Nesse sentido, a investigação da escrita reflexiva e avaliativa das resenhas críticas nos mostrou que a reflexão, enquanto atividade de confronto, de pensar sobre si mesmo e sobre os outros, sua prática e sua formação, foi relevante no processo de formação e de desenvolvimento do letramento didático-digital dos futuros professores, uma vez que entendemos que essa prática pode oportunizar momentos significativos de compartilhamento de saberes *para, sobre e no* local de trabalho do professor.

A reflexão e avaliação de eventos de letramentos voltados à construção de um *terceiro espaço* entre ensino e tecnologia, oportunizadas pela produção escrita dos futuros professores, materializou a escrita reflexiva destes acerca de suas experiências durante o PROMULD, bem como possibilitou a tomada de consciência de seu letramento didático-digital, isto é, revelou as capacidades individuais e sociais de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais.

#### 4.4 A CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO DIDÁTICO-DIGITAL

Diante de um mundo permeado por constantes transformações no uso da leitura e da escrita em nossas práticas sociais, oportunizar práticas de multiletramentos nos cursos de licenciatura já não é uma opção. Desse modo, assumindo uma perspectiva sócio histórica e cultural da escrita, ressignificamos uma disciplina curricular obrigatória, cujo objetivo inicial foi mediar a construção de projetos pedagógicos com alunos do curso de Letras licenciatura. Nesta reorganização do ensino acadêmico, desenvolvemos um conjunto de eventos de letramento em torno das práticas sociais do futuro professor.

Conforme discutido nas seções anteriores, foram construídas, colaborativamente, estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social da docência durante a formação inicial de professores de língua materna. Essas estratégias embasaram-se, sobretudo, no uso da escrita reflexiva para a produção de gêneros da esfera acadêmico-profissional, por meio das quais habilidades foram requeridas para o uso social e efetivo da leitura e da escrita.

A partir de um programa de multiletramentos didáticos, desenvolvemos o ensino-aprendizagem da língua com os gêneros multimodais, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), ou seja, desenvolvemos, junto aos futuros professores, estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o(s) outro(s), através de diversas linguagens e canais de interação, os quais permitiram àqueles a construção de caminhos para refletirem sobre os usos da leitura e escrita para e no local de trabalho.

Na colaboração dialógica desse processo, percebemos a pertinência da escrita reflexiva na identificação/mapeamento, prefiguração e avaliação de artefatos digitais e dos gêneros textuais presentes nas esferas em que atuam (e atuarão), bem como dos sujeitos que coenunciam o processo de (trans)formação dos futuros professores.

Nossas investigações revelaram que o letramento didático-digital do futuro professor pode ser desenvolvido a partir das representações de ser e agir docentes, orientado para os modos como esses sujeitos significam, projetam e operam a escrita reflexiva nas práticas de ensino e aprendizagem de língua materna para os multiletramentos didáticos. Argumentamos que estas práticas podem orientar os professores em formação inicial para a compreensão de que o trabalho do professor encontra-se em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um contexto sócio histórico situado que

possibilita apreender traços de sua identidade profissional.

Desse modo, definimos como **Letramentos didático-digitais** as *capacidades individuais e sociais de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais.*

Nesse sentido, retomamos na Figura 14 o percurso cíclico que acreditamos ter oportunizado a construção de letramentos didático-digitais dos futuros professores colaboradores desta pesquisa, no intuito de incentivar outras práticas formadoras que compartilhem desse objetivo.

Figura 14 – Percurso cíclico para construção do Letramento didático-digital



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme ilustrado acima, consideramos que a construção do letramento didático-digital do futuro professor perpassa a resignificação do uso da leitura e da escrita para e no local de trabalho na compreensão e apropriação dos gêneros e dos artefatos digitais, a partir das práticas sociais reais. Acreditamos ainda que, além dos conhecimentos teóricos pertinentes nos cursos de licenciatura, é necessário oportunizar práticas de letramento com

o uso da escrita reflexiva em que os futuros professores construam conhecimentos acerca das condições específicas para e sobre o seu agir docente. Esses conhecimentos lhes permitirão entender os interesses dos seus alunos, saber a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles, identificar os gêneros mais significativos em suas práticas sociais letradas, assim como, a relação que estabelecem no uso das tecnologias digitais. Desse modo, quanto maiores forem os conhecimentos construídos, a partir da escrita reflexiva, acerca das condições específicas para e sobre o seu agir docente, maiores serão as possibilidades de os futuros professores serem capazes de criar situações significativas de aprendizagem.

A construção do letramento didático-digital é um processo que se dá num *continuum* de uso da escrita reflexiva que permite aos futuros professores a necessária autonomia para transitar de uma prática a outra, lhes possibilitando mobilizar as capacidades, recursos e tecnologias na construção do seu agir docente. Nesse sentido, a análise da escrita dos futuros professores nos revelou não apenas o reposicionamento identitário como professor em (dis)curso, mas também nos permitiu perceber indícios de formas por meio das quais a construção do seu letramento didático-digital foi negociado e constituído por fatores individuais, coletivos e contextuais.

Diante do exposto, ratificamos a pertinência e importância do letramento didático-digital na formação inicial de professores, a partir da prática reflexiva do uso da escrita situada *no e para* o local de trabalho *para e sobre* o seu agir docente.

Figura 15 – Identidade visual do Letramento didático-digital.



Fonte: Elaborado pela autora.

## 5. CONSIDERAÇÕES (NUNCA!) FINAIS

Na introdução desse trabalho, expus a *re-* leitura do meu mundo, explicitando a *arqueologia* da minha identidade docente e entendendo que essa se constitui imersa em discursos, práticas e sentimentos dos mais diversos, os quais, integrados numa relação intersubjetiva e dialética com os *Outros*, vai delineando minhas práticas enquanto professora e pesquisadora. Assim, foram explicitadas as motivações e justificativas que orientaram os objetivos da presente pesquisa no contexto da formação inicial no curso de Letras Licenciatura.

Após tecermos um estado da arte, em nível nacional (na BDTD) e internacional (na RELATEC), verificamos uma carência de pesquisas sob o viés intervencionista, em que tanto os professores formadores quanto aqueles em formação inicial fossem incitados a ressignificar suas práticas de letramento, diante das tecnologias digitais, sobretudo, pesquisas que oportunizassem pensar, propor, desenvolver e refletir sobre perspectivas didáticas no ensino em que os artefatos digitais sejam tomados em contextos reais de aprendizagem, sem tornarem-se meros suportes e/ou recursos. Observamos também a lacuna quanto a pesquisas que investigassem o ensino e formação desses professores através de um trabalho pedagógico reflexivo, a partir da aprendizagem *com* os gêneros textuais que efetivamente dialogassem com os eventos e práticas de letramento dos professores em formação e com os contextos reais das escolas de nível básico.

Essa constatação motivou-nos a desenvolver um estudo sob a perspectiva da pesquisa-ação em nosso contexto de trabalho: uma universidade estadual, pública, na região sul do estado do Maranhão, tendo em vista a urgência de uma formação e didatização dos saberes científicos sob a perspectiva dos multiletramentos, que dialogasse com as práticas letradas acadêmicas, mas também com as práticas sociais dos futuros professores, de modo que fossem considerados os contextos sociais, históricos e culturais de produção discursiva.

Situadas científica e politicamente no campo da Linguística Aplicada, utilizamo-nos das características transdisciplinares e críticas das pesquisas de nossa área para sistematizarmos as análises e a discussão do nosso *corpus* (MOITA LOPES, 1994, 2006; ROJO, 2006). Diante disto, nossa investigação foi desenvolvida enquanto pesquisa-ação, de abordagem investigativa e intervencionista, sustentada em diversas áreas do conhecimento, tais como a concepção dialógica e responsiva da linguagem; os mecanismos

de responsabilização enunciativa identificados nos discursos para e sobre o agir do professor; os estudos de Letramento e Multiletramentos; o uso da escrita reflexiva no processo de (re)construção identitária do professor; assim como a proposta metodológica dos Projetos Didáticos de Gênero para o ensino da Língua Materna, e pesquisas acerca do uso didático das tecnologias e mídias digitais, como o modelo TPACK.

A partir dessa perspectiva transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), buscamos responder aos questionamentos que orientaram nossas pesquisas: *Quais vozes sociais permeiam a formação inicial de professores de língua materna? Como são avaliados os artefatos digitais como instrumentos de ensino, dada as práticas letradas na sociedade contemporânea? Como os letramentos didático-digitais dos futuros professores são constituídos pela (língua)gem, catalisados pela/na escrita reflexiva e sinalizados pelas vozes enunciativas nos eventos de letramento?*

Para tanto, partimos do pressuposto de que o letramento didático-digital do futuro professor pode ser desenvolvido a partir das representações de ser e agir docentes, orientadas para os modos como esses sujeitos significam, projetam e operam a escrita reflexiva nas práticas de ensino e aprendizagem de língua materna para os multiletramentos didáticos. Consideramos que estas práticas podem orientar os professores em formação inicial para a compreensão de que o trabalho do professor encontra-se em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um contexto sócio histórico situado que possibilita apreender traços de sua identidade profissional.

Nossa proposta teve como objetivo principal analisar processos de (trans) formação de futuros professores de língua materna no curso de Letras para práticas de letramentos didático-digitais, a partir dos mecanismos de responsabilização enunciativa na escrita reflexiva sobre e para o local de trabalho docente. Para consecução do referido objetivo, empreendemos a ressignificação de uma disciplina curricular obrigatória, que trata da implantação e produção de projetos pedagógicos, e propusemos um Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD), interpretado como prática letrada e de trabalho colaborativo, voltado para a aprendizagem situada, objetivando uma possibilidade de construção e desenvolvimento de letramentos didático-digitais.

O desenvolvimento do PROMULD residiu na crença de que era necessário oportunizarmos aos futuros professores a construção do trabalho didático com os gêneros, inseparável dos contextos no e para o local de trabalho; especialmente, com os gêneros multimodais que circulam em suportes/ambientes digitais dentro e/ou fora do ambiente

acadêmico e escolar. Ademais, acreditamos que propor aos futuros professores uma postura etnográfica nos contextos escolares e fazê-los refletir, por meio da escrita com gêneros da esfera acadêmico profissional, lhes permitiria um maior agenciamento na aprendizagem, ao construírem conhecimentos a partir de si e com os outros.

Na intenção de realizar uma análise processual e (trans)formativa dos futuros professores no PROMULD, por entender que assim teríamos maior probabilidade de apreendermos a emergência e construção de seus letramentos didático-digitais, selecionamos seis colaboradores, e elegemos como objetos de análise, além das produções individuais: o Relato autobiográfico e a Resenha crítica e as produções colaborativas: os Projetos Didáticos Digitais.

Foi possível percebermos que a escrita do gênero relato autobiográfico, proposto ainda no 1º encontro da disciplina, propiciou uma ação discursiva capaz de revelar maior envolvimento com o próprio discurso, além de possibilitar elementos para se flagrar processos da constituição do letramento didático-digital dos futuros professores, uma vez que por meio dessa escrita reflexiva autobiográfica foi possível mapearmos o lugar que os artefatos digitais têm nas práticas sociais dos futuros professores, dentro e fora do ambiente acadêmico.

Entendemos, pois, que oportunizar a produção do relato autobiográfico acerca de suas práticas sociais letradas dentro e fora da esfera acadêmica permitiu aos futuros professores trazer à tona o processo de construção de significado de suas carreiras, participando ativamente na sua própria educação, e, portanto, capazes de engajar-se em diálogos relevantes com educadores e com a literatura de campo, bem como revelar suas apreciações sobre os artefatos digitais nas práticas letradas contemporâneas.

Consideramos que oportunizar narrativas autobiográficas acerca dos usos sociais da leitura e da escrita, bem como dos artefatos digitais dentro e fora do ambiente acadêmico, e mesmo antes de vivência universitária, é uma possibilidade de entrar em contato com os sujeitos com quais estamos desenvolvendo o conhecimento, a aprendizagem. Nesse sentido, acreditamos ser essa uma estratégia didático-formativa que pode se tornar mais presente no âmbito universitário, tornando-se, assim, uma formação acadêmica mais humana e significativa para cada um dos (futuros) professores. Além disso, argumentamos que ela também possa vir a ser utilizada em contextos formação continuada, em que os professores possam construir sentidos às suas ações pedagógicas.

A análise dos projetos didático-digitais, em termos de construção e

desenvolvimento do letramento didático-digital, revelou-nos que utilizar a escrita reflexiva para o local de trabalho em sua perspectiva praxiológica é ressignificá-la e torná-la instrumento para o agir dos (futuros) professores. Percebemos que, ao se constituírem sujeitos de sua formação e atuação profissional, os futuros professores revelaram em seus discursos o valor significativo que as ações pedagógicas planejadas suscitavam em suas identidades, simbioticamente implicadas quanto aos aspectos profissional e humano. Ao deixar emergir suas apreciações no *para que, como, por que e para quem* construíam aquelas ações, os futuros professores denotaram a transformação ocorrida no modo em que pensavam ser a educação e, sobretudo, fazer a educação. Eles puderam sentir e vivenciar que se ensina *com* os alunos e não para os alunos; se ensina *com* as nossas práticas sociais e não somente sobre as práticas sociais.

Dadas as escolhas metodológicas que a pesquisa acadêmica nos demanda, alguns aspectos não foram detalhados e explorados em nossas análises dos projetos didático-digitais: tempo de ensino; características do alunado para quem se dirigem as propostas dos projetos (série/ano, idade, urbano/rural/ gênero, acesso); os objetivos, alguns super tradicionais de algumas propostas, como a da Equipe VI, e em menor grau, da Equipe III. Contudo, essas são problematizações que almejamos explorar em publicações acadêmicas futuras, as quais nos ajudarão a reverberar o letramento didático-digital nas formações de licenciatura, defendido neste trabalho.

Enquanto professora formadora de professores, ratifiquei a premissa da importância do professor que colabora, conversa, interage, sofre com seus alunos. Ao constatarmos a coenunciação na responsabilidade do agir na construção dos projetos didático-digitais, identificamos o quanto nós, professores de futuros professores, somos vistos como aquele que tem a solução para todos os problemas e imprevistos; somos reclamados a dar a mão àqueles que queremos persuadir que (ainda) vale a pena o trabalho duro de ensinar para fazer sentido aos sujeitos. Essa constatação nos dados fez aumentar em mim o compromisso na busca pela formação contínua e de qualidade. Afinal, também não temos receitas prontas, por isso, é preciso se permitir a *copilotagem* na formação, haja vista estarmos, também, nos ressignificando.

Na investigação da escrita reflexiva e avaliativa das resenhas críticas, identificamos a relevância da reflexão, enquanto atividade de confronto, de pensar sobre si mesmo e sobre os outros, em sua prática e em sua formação. No intuito de examinarmos como os futuros professores apreciavam a construção e o desenvolvimento de seu letramento

didático-digital, observamos uma reconfiguração identitária em sua postura responsiva. Por meio da reflexão na escrita situada, nossos colaboradores tomaram consciência da necessidade de seu agenciamento no processo formativo, tomaram consciência de seu papel ativo na construção da sua capacidade de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais.

A partir da análise das escritas situadas sobre, para e no local de trabalho, foi possível percebermos reposicionamentos identitários dos futuros professores ao longo dos eventos de letramento empreendidos no PROMULD. Além disso, constatamos, através dos mecanismos enunciativos catalisados na escrita, como representações sociais acerca de si e do(s) outro(s) são sinalizadas no agir dos futuros professores, após experiências individuais e colaborativas de reflexão acerca da construção de seus letramentos didático-digitais.

Ressaltamos que, embora não delineado como objeto do presente trabalho, chamou-nos atenção a ausência de algumas vozes e personagens nas escritas reflexivas sobre o agir docente dos futuros professores, tais como os demais professores do curso de Letras, os documentos oficiais de ensino, os livros didáticos das escolas onde se desenvolveram os projetos, etc. Assim como outros aspectos anteriormente mencionados, consideramos esses fatores como objetos de próximas investigações que nos ajudem a ampliar o nosso olhar sobre as práticas interventivas de formação de professores.

Como mencionado ao longo de todo o trabalho, nossa investigação sobre formação inicial de professores teve origem na identificação das lacunas das práticas desenvolvidas por nós, durante o curso. Nesse sentido, após discorrermos sobre os resultados analíticos do nosso corpus, fazemos as seguintes indagações: *Qual a contribuição desta pesquisa na minha formação enquanto investigadora? Como a experiência com a presente pesquisa pode apontar mudanças na minha prática de professora? Quais as contribuições para o campo da Linguística Aplicada?*

Ao tecer as considerações (nunca!) finais da nossa pesquisa, essas interrogações ganham vida, sobretudo, porque nos fazem refletir, através da escrita, acerca do real do sentido dessa empreitada em nossa identidade docente. Ao pensar na contribuição desta pesquisa na minha formação enquanto investigadora, imediatamente, são suscitados os momentos do processo de pesquisa: identificar lacunas na temática pretendida; construir o alicerce adequado para sustentar no projeto que acreditamos; entender, às vezes de forma angustiante, que a pesquisa qualitativa é *com* eles e não *sobre* eles. Sim, angustiante, pois

pesquisar sobre nossa própria prática docente é despir-se do papel que é conclamado por anos ao longo da nossa formação.

Ao propor uma pesquisa-ação que oportunizasse processos de letramentos didático-digitais, não imaginava o quanto eu mesma ia precisar ressignificar minhas crenças, meus letramentos, minhas práticas. Tinha consciência da necessidade de tomar os artefatos digitais em instrumentos de ensino, de agir no ensino *com* os gêneros textuais e não *de* gêneros textuais. Assim, considero que a principal contribuição dessa pesquisa, enquanto investigadora, foi aprender a problematizar a minha própria prática, principalmente, a investir em mais pesquisas em que eu “coloque a mão na massa”, embasada academicamente e dialogando com experiências na prática. No intuito de construir o letramento didático-digital dos futuros professores, acabei também construindo o meu. Afinal, como ensinar algo sem demonstrar o porquê e para quê?

Nesse sentido, já vou respondendo à segunda interrogação. Uma das contribuições foi termos construído e desenvolvido um programa de multiletramentos didáticos, conceituado como uma pedagogia de projetos sistematizada a partir de uma rede de atividades acadêmico-profissionais, organizadas sob a mediação colaborativa de alunos e professores, que, por meio da escrita (auto) reflexiva, busca desenvolver o ensino-aprendizagem da língua com os gêneros multimodais num dado contexto social, oportunizando a construção de letramentos didático-digitais. Temos consciência de que essa não é a fórmula mágica para outros professores, mas acreditamos que as práticas formativas desenvolvidas poderão orientar e motivar outras.

Ademais, frisamos a relevância do diálogo universidade e escolas da educação básica em momentos anteriores ao estágio supervisionado, tendo em vista que, ao oportunizarmos eventos de letramentos acadêmico-profissionais aos futuros professores no contexto docente, temos, enquanto professores formadores, o discernimento dos licenciados será maior e melhor, quanto à compreensão do conjunto de problemáticas, de conflitos, de contradições, de possibilidades dos novos processos de formação, da percepção como parceiros de profissão em formação, suscitando, portanto, um novo compromisso, um renascimento para a prática.

Quanto às contribuições desta pesquisa para o campo da Linguística Aplicada (LA), consideramos que levar em conta as vozes dos sujeitos que constituem e constroem os eventos de letramento sobre seu próprio agir profissional é adotar uma postura ética, crítica e engajada da LA. Kleiman (2013), ao discutir os rumos da pesquisa na LA do Brasil,

destaca as contribuições de uma reflexão sobre a descolonialidade do conhecimento na formulação de problemas de pesquisa e participação social do linguista aplicado, o que envolve uma postura ética com os grupos periféricos nas relações de poder e saber.

Nesse sentido, entendemos que oportunizar aos futuros professores, bem como à professora formadora, práticas formativas no e para o local de trabalho, com base na reflexão do seu agir por meio da escrita e de eventos colaborativos de interação universidade/escola, é apontar a importância da linguagem como instrumento no/pelo qual crenças, identidades e papéis sociais são ressignificados. É (des)construir os espaços discursivos de ensino-aprendizagem. Desse modo, ressaltamos a contribuição do nosso trabalho para o campo da LA, por demonstramos que o desenvolvimento de práticas formativas de multiletramentos didáticos nos cursos de licenciatura pode revelar indícios de reposicionamentos identitários na escrita reflexiva para e sobre o agir dos (futuros) professores, desvelando a construção de letramentos didático-digitais e revelando agenciamentos nos discurso que propõe outras formas de fazer e, conseqüentemente, de ser docente.

À guisa de conclusão, enfatizamos a importância de propostas formativas que fomentem o trabalho coletivo, a participação dos futuros professores na resolução de problemáticas reais em contextos educativos, a inclusão da prática como conteúdo de formação, a reflexão dos artefatos digitais e ambientes tecnológicos como possibilidades de ensino aprendizagem das múltiplas linguagens, enfim, almejamos que a pesquisa seja parte integrante do processo formativo (de alunos e professores), sendo a oportunidade de abertura a novos horizontes e desafios.

Assim, compreendemos que a pesquisa, inicialmente, *sobre* eles, tornou-se *com* eles, mas, sobretudo, tomamos consciência que era sobre *meu* letramento didático-digital. Ao final desta pesquisa sentimos que estamos recomeçando...

## REFERÊNCIAS:

ADAM, J-M. A linguística textual: uma introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, Alessandra Preussler de. *Docência de língua materna: o professor como ator do seu próprio agir*. Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4945/Alessandra+Preussler+de+Almeida\\_.pdf;jsessionid=D449BC8BAF3475F1F7DAA979438B6824?sequence=1](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4945/Alessandra+Preussler+de+Almeida_.pdf;jsessionid=D449BC8BAF3475F1F7DAA979438B6824?sequence=1)

ALMEIDA, M. E. B. et al. O currículo na cultura digital e a integração currículo e tecnologias. In: CERNY, R. Z. et al. (orgs.). *Formação de Educadores na Cultura Digital*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em: [https://nupced.paginas.ufsc.br/files/2017/06/PDF\\_Formacao\\_de\\_Educadores\\_na\\_Cultura\\_Digital\\_a\\_construcao\\_coletiva\\_de\\_uma\\_proposta3.pdf](https://nupced.paginas.ufsc.br/files/2017/06/PDF_Formacao_de_Educadores_na_Cultura_Digital_a_construcao_coletiva_de_uma_proposta3.pdf)

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. *Informática e formação de professores*. Brasil, MEC/SEED, 1998. (Coleção Informática para a mudança na educação).

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de *web* currículo. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALVES, Dom Robson Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela (Orgs.). *Web Currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais*. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, p. 20-38.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologias digitais na Educação. In: Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação, 5., 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2007, p. 1-17. Disponível em: <<http://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/pucspmariaelizabeth.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte da (Orgs.). *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de & ALMEIDA, Patrícia A. “A profissionalidade dos professores de licenciatura sob o impacto das reformas educativas e das mudanças no mundo contemporâneo”. In: ENS, Romilda e BEHRENS, Marilda (orgs.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, p. 75-96.

ARAÚJO, J.; IRINEU, L. M.; TAVARES, M. L. (Org.) . *A escrita em espaços institucionais: da escola à universidade*. 1. ed. Campinas - SP: Pontes Editores, 2018.

BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 14. ed. São Paulo. Hucitec, 2010a [1929].

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b [1979].

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920].

BARTON, David et al. *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context*. Routledge, 2005.

BARTON, David; LEE, Carmen. (orgs.). *Linguagem on line: textos e práticas digitais*. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996a.

BERNSTEIN, B. *Pedagogy symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor and Francis, 1996b.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

BONILLA, M. H. S. & PRETTO, Nelson De Luca. *Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais*. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/36433/31292>

BONILLA, Maria Helena Silveira. A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da ANPED. *Revista TEIAS*, v. 13, n. 30, set/dez, p. 71-93, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1361>.

BORDIEU, Pierre [1930]. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papius, 2005.

BRAIT, Beth. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 7-10.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 9-32.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: dialogismo e construção de sentido*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2008, p. 87-98.

BRAIT, Beth. Estilo, dialogismo e autoria: identidade e alteridade. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Orgs.). *Vinte Ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 54-66.

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 79-102.

BRAIT, Beth. Interação, gênero e estilo. In: PRETI, D. (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 125-157.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL, 2018. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2017* [livro eletrônico] / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor], São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic\\_educ\\_2017\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_educ_2017_livro_eletronico.pdf) Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>

BRASIL. *Plano Nacional da Educação*. PNE/Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>; acesso em 27 jul. 2014.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. T.; CIRISTÓVÃO, V. L. (Org.) *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 85-107.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese de Doutorado, LAEL/ PUC SP, 2007.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, E.; BRONCKART, J. P. As potencialidades epistemológicas e praxiológicas dos (tipos de) discursos. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 12, n. 22, p. 42-83, 1. sem. 2008.

BURTON, Jill; QUIRKE, Phil; REICHMANN, Carla Lynn; PEYTON, Joy. 2009. *Reflective writing: a way to lifelong teacher learning*. San Francisco: TESL-EJ Publications. E-book disponível em: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/books> Acesso em 08/9/2019

CANI, Josiane Brunetti. *Letramento digital de professores de língua portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC*, 2019. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

CARNIN, Anderson. *Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional*. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3761/Anderson+Carnin.pdf;jsessionid=36285FD393AE4BECB88A4E951FC51D3E?sequence=1>

CASTELLS, M. The network society: from knowledge to policy. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Eds.). *The network society: from knowledge to policy*. Washington: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, 2005.

CELANI, Maria Antonieta Alba (org.) (2003) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. Se bem me lembro...: caderno do professor – orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada).

COIRO, J. et al. (Eds.). *Handbook of research on New Literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 2011.

COPE, B. KALANTZIS, M. “Multialfabetización”: nuevas Alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 98-99, Enero-Junio 2010, pp. 53-91.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). “*Multiliteracies*”: new literacies, new learning. Routledge: Psychology Press, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge: Psychology Press, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). The things you do to know: an introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B. *A pedagogy of multiliteracies*. New York: Macmillan, 2015. p. 1-36. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/304983829>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In: \_\_\_\_\_. (Eds.). *Multiliteracies*:

literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000a.

COPE, B.; KALANTZIS, M. New media, new learning. *The International Journal of Learning*, v. 14, n. 1, p. 73-79, 2007.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: Dorotea Frank Kersch; Carla Vianna Coscarelli; Josiani Brunetti Cani. (Org.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2016, v. 1, p. 7-14.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3ª Ed, Porto Alegre: Artmed, 2010.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? In: Encontro Nacional De Didática E Prática De Ensino - ENDIPE, 9., 1999, Águas de Lindóia, SP. *Anais...* Águas de Lindóia, SP, 1999. p. 199-216.

DECRETO Nº 9.204, DE 23 DE NOVEMBRO DE 2017. Programa de Inovação Educação Conectada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77511-decreto-n9-204-de-23-de-novembro-de-2017-pdf/file>

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979.

DEWEY, John [1916]. *Democracia e educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1956.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In A. R. Machado (Org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (pp. 53-80). Londrina: Eduel, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 37-60.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização*. Contexto: São Paulo, 1994.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 [2003].

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GARCÍA-CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2008[2003].

GARCÍA-CANCLINI, N. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009[2004].

GEE, James Paul. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. Review of Research in Education, Vol. 25 (2000 - 2001), pp. 99-125. In: *American Educational*

Research Association. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1167322>. Acessado em 20/03/2018.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Sujeito e subjetividade*. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOROSPE, J. M. C. et al. Formación del Profesorado, Tecnología Educativa e Identidad Docente Digital. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. vol 14(1) (2015) Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/>

GRILLO, Sheila V. Camargo. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin e outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 133-160.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Os mediadores das práticas de Letramento de professores em Formação Inicial. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 417-437, set./dez. 2008.

GUIMARÃES, A. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. (Org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas, Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, A. M.; KERSCH, D. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas, Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Loes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 103-133.

HEATH, S. B.; STREET, B. *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press, NCRL, 2008.

JENKINS, H. “Worship at the altar of convergence”: a new paradigm for understanding media change. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press, 2008.

KALANTZIS, Mary & COPE, William. *New learning: Elements of a science of education, second edition*, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/290261775> New learning Elements of a science of education second edition

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

KERSCH & LESLEY. *Hosting and healing: A framework for critical media literacy pedagogy*. *Journal of Media Literacy Education*, 11(3), 37-48, 2019. Disponível em: <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1395&context=jmle>

KERSCH, D. F. Escrever um texto acadêmico, sim, é difícil pra todos nós: percepções de professores e alunos sobre práticas de letramento da universidade. In: Júlio Araújo; Lucineudo Irineu; Maria Leidiane Tavares. (Org.). *A escrita em espaços institucionais: da escola à universidade*. 1ed. Campinas: Pontes Editora, 2018, v. 1, p. 149-170.

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G.. Projetos didáticos de gênero, multimodalidade, uso de tecnologias e participação em comunidade de prática: uma experiência na inicial formação de professores. In: Ana Maria Mattos Guimarães; Delaine Cafiero Bicalho; Anderson Carnin. (Org.). *Caminhos da Construção - Formação de professores e ensino de língua portuguesa*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016a, v. 4, p. 115-144.

KERSCH, D. F.; CARNIN, A.. Não era uma prática para mim escrever: letramento acadêmico e desenvolvimento profissional em comunidade de prática. *Ling. (dis)curso* [online]. 2017, vol.17, n.3, pp.315-329. ISSN 1982-4017. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-170302-1617>.

KERSCH, Dorotea Frank; CARNIN, Anderson . “É diferente tu escrever um artigo... onde tu tá expondo um grupo”: letramento do professor e a (re)construção de identidades. In: Denise Tamaê Borges Sato; José Ribamar Lopes Batista Júnior; Ricardo de Castro Ribeiro Santos. (Org.). *Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento*. 1a.ed. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

KERSCH, Dorotea Frank; MARQUES, R. G. *Sáimos do cinema de alma lavada: Multiletramentos e Trabalho interdisciplinar na produção de curtas de acessibilidade midiática*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, p. 77-99, 2016b.

KILPATRIK, W. H. *O Método de Projeto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo, 2006.

KLEIMAN, A. B. & De Grande, Paula Baracat. Interseções entre a Linguística Aplicada e os estudos de letramento, *Matraga*, Rio de Janeiro, v.22, n.36, jan/jun. 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17045>

KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor - Perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. *A concepção escolar da leitura*. In: *Oficina de leitura. Teoria e Prática*. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org) *Alfabetização e letramento*. Campinas, Mercado de Letras, 2002.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 8, 2006, p. 409-424.

KLEIMAN, A. e MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A. e CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KLEIMAN, A.B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A.B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

KLEIMAN, Angela B. *Literacidad e Identidades en las Investigaciones sobre Formación Docente en Brasil*. Ikala Revista de Lenguaje y Cultura , v. 24, p. 387-416, 2019.

KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, J. A. (Org.). *Significados e ressignificações do letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural da escrita*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, Angela B.; MARQUES, I. B. S.. Letramentos e tecnologias digitais na educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica* , v. 2, p. 7514, 2018.

KOEHLER, M. J., & MISHRA, P. Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In AACTE (Eds.). *The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators*. 3-30. New York, NY: MacMillan, (2008b).

KOEHLER, M. J., & MISHRA, P. Introducing TPCK. In J. A. Colbert, K. E. Boyd, K. A. Clark, S. Guan, J. B. Harris, M. A. Kelly & A. D. Thompson (Eds.). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators*, 1-29. New York: Routledge, 2008a.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang, 2008a.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. 2.ed. Maidenhead/New York: Open University Press, 2006.

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

LANKSHEAR, Colin & KNOBEL, Michele. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. General Editors, v. 30, 2008b. Disponível em: <https://researchonline.jcu.edu.au/27788/1/27788> Lankshear and Knobel 2008.pdf

LEURQUIN E. V. L. F. Gêneros orais em situação de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: GERHARDT, A. F. L. (Org.) *Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2013.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formação do professor de língua materna. *ESCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 165-186, 2º semestre, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/322574711\\_A\\_escrita\\_no\\_ensino\\_superior\\_e\\_os\\_efeitos\\_do\\_desenvolvimento\\_profissional\\_na\\_formacao\\_do\\_professor\\_de\\_lingua\\_matern\\_a](https://www.researchgate.net/publication/322574711_A_escrita_no_ensino_superior_e_os_efeitos_do_desenvolvimento_profissional_na_formacao_do_professor_de_lingua_matern_a)

LOUSADA, E. G. *Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUSADA, E., BARRICELLI, E. & OLIVEIRA, S. M. Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores. *Revista de Estudos Linguísticos*, São Paulo, 40 (2), 2011, p. 627-640.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL; São Paulo: FAPESP, 2004.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editora, 2008.

MARQUES, Renata Garcia. *Multiletramentos e interações que levam à formação de designers sociais ativos no contexto escolar*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2019.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução: Ronald Polito e Sérgio Alcides. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MARTINS, A. P. S. & KERSCH, D. F. Ensino de Língua Portuguesa e ambiente digital: uma proposta metodológica para o trabalho com gêneros argumentativos na formação inicial de professores. *Linguagem em Foco*. v. 9, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/vol%209%20n%201%202017%20-%20artigo%2008.pdf>, Acesso em nov/2017.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor-alunos*. Mercado de Letras, 2010.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 167-176.

MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. *Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: (re)significações e refrações com tecnologias digitais*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: 2016.

MISHRA, P., & KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 2006, p. 1017-1054. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/977d/8f707ca1882e093c4ab9cb7ff0515cd944f5.pdf>

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. *Gragoatá*, v. 27, p.33-50, 2010.

MOITA LOPES, L. P. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances fluidas. In: SIGNORINI, Inês & FIAD, Raquel Salek (orgs.) *Ensino de línguas: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 204-229.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

NÓVOA, António. Os professores e as suas histórias de vida. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 11- 30.

OECD. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, 2019.

OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. *Letramentos múltiplos*. Natal, RN: UDUFRN, 2008.

PAHL, Kate & ROWSELL, Jennifer *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. SAGE Publications, 2005.

PEGRUM, M. et al. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola, 2016.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P.

(Org.) *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.67-84.

Pimenta, Selma Garrido (org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-48.

PINTO, Cândida Martins. *Metanálise qualitativa de investigação brasileira sobre letramento digital na formação de professores de línguas do RS*. Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, 2015.

REICHMANN, C. L. *Letras e letramentos: a escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

REICHMANN, C. L. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: REICHMANN, C. L.; MEDRADO, B. P. (Org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p.101-124.

RELATÓRIO PIBIC/FAPEMA – 2018/2019 MACEDO, Ana Cleides Maciel. *O Letramento Digital na Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa: investigando práticas pedagógicas*. PIBIC/FAPEMA – 2018/2019.

REZENDE, Mariana Vidotti de. *Formação inicial de professores de Língua Portuguesa para a era digital*. 2015. 228f. Tese (Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ROJO, R. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 1, p. 63-78, jan./jun. 2007.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: \_\_\_. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOMÉ TORRES, J. *Sociedad, cultura y educación*. Madri: Morata, 1991.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1992.

SHUTE, V. J. Focus on Formative Feedback. *Ets Research Report Series*, Princeton, v.

2007, n. 1, p.1-47, jun. 2007. Wiley-Blackwell. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.2333-8504.2007.tb02053.x>. Acesso em: 07/12/2019.

SILVA, Jane Q. G. & MATÊNCIO, Maria de L. M. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, A. B. & MATÊNCIO, M. de L. M. (orgs.). *Letramento e formação do professor. Práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 245- 266.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Elisa Maria Pinheiro de. *Letramento Digital: um estudo sobre a formação de discentes do curso de Letras da UEPA*. 172 f. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2010.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies. In: Hornberger N.H. (eds) *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Boston, MA, 2008. Disponível em: DOI: [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_31](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_31)

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996.

TINOCO, G. A. Usos sociais da escrita + Projetos de Letramento = ressignificação do ensino de Língua Portuguesa. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM M. (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: A (re)escrita em foco*. 2. Ed. São Paulo: Pontes, 2013.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Campinas, SP, 2008.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Originalmente publicada em 1934.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos & ROSSARI, Marilusa. Princípios orientadores da integração das tecnologias digitais ao projeto político-pedagógico. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 2, p. 1020-1036, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9051/6580> E-ISSN: 1982-5587.

WENGER, E. *Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade*. Trad. Genís Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós, 2001.

**ANEXO**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação Comitê de Ética em Pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “TECNOLOGIA E IDENTIDADE DOCENTE: a inserção do letramento didático digital na formação inicial de professores”, realizada por mim, Ana Patrícia Sá Martins, professora da Universidade Estadual do Maranhão e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a interação em ambiente digital, verificando se tais interações oportunizaram o desenvolvimento de práticas de multiletramento e a (des/re)construção de identidade na formação inicial de professores, visando ao letramento didático digital na formação inicial de professores, a partir da relação entre tecnologia e identidade docente no ensino de língua materna.

Desta forma, a sua participação se dará por meio de autorização para que suas interações e produções postadas nos ambientes digitais da disciplina possam ser analisadas. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais. O seu nome será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que possamos realizar a fim de divulgar os resultados da pesquisa. Você poderá, a qualquer tempo, nos informar que não tem mais interesse em participar.

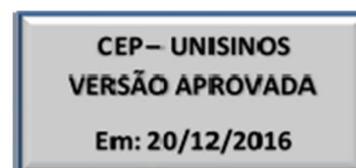
A participação no estudo não acarretará gasto financeiro e os riscos são mínimos. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado. A participação nesta pesquisa é voluntária e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade. A desistência da participação da pesquisa, como disse acima, pode ocorrer em qualquer etapa do trabalho.

Concordando em participar, por favor, preencha e assine a seção que segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tiver dúvidas ou perguntas, entre em contato profa. Ana Patrícia Martins, (98) 981328237/ (51) 95370950 ou pelo e-mail [anapsm23@hotmail.com](mailto:anapsm23@hotmail.com).

Agradecemos por sua colaboração e interesse no projeto. Este documento está em duas vias e uma delas é sua.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Ana Patrícia Sá Martins – Responsável pela pesquisa

**DECLARAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Assinatura do/a participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE A

Quadro 03 – Artigos selecionados na RELATEC (2002-2017)

ANO	AUTORES	TÍTULOS
2002	Jesús Valverde Berrocoso	Formação do professor para o uso educativo das tecnologias de informação e comunicação.
2003	Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso	Estratégias para uma inovação educativa mediante o emprego das TIC.
2003	Cristóbal Ballesteros Regaña	Multimídia e formação colaborativa do professor: uma experiência prática.
2004	Olga Buzón García Raquel Barragán Sánchez	Um modelo de ensino-aprendizagem para a implantação do novo sistema de créditos europeus na matéria de tecnologia Educativa.
2004	Rafael García Pérez e M <sup>a</sup> Angeles Rebollo Catalán	O modelo pedagógico de formação universitária no crédito europeu: uma inovação na matéria “Informática aplicada à pesquisa educativa”.
2004	Raquel Barragán Sánchez Olga Buzón García	Desenvolvimento de competências específicas na matéria Tecnologia Educativa a partir do Espaço Europeu de Educação Superior.
2004	Bartolomé Rubia Avi	A Tecnologia Educativa nos novos títulos universitários.
2004	Iván M. Jorrín Abellán; Guillermo Vega Gorgojo e Eduardo Gómez Sánchez	O papel facilitador das TIC no processo de aprendizagem colaborativo.
2004	Ricardo Fernández Muñoz	Faz-se um novo paradigma educativo: análises de estratégias de aprendizagem colaborativa na formação inicial de professores em novas tecnologias aplicadas à educação na escola universitária de Magistério de Toledo.
2004	Bartolomé Rubia Avi, Iván M. Jorrín Abellán, Ioannis Dimitriadis Damoulis, Miguel Bote Lorenzo	Uma experiência de formação colaborativa e prática real entre a universidade e um Centro Educativo gerando um espaço CSCL.
2004	Vani Moreira Kenski	Reflexões e indagações sobre a sociedade digital e a formação de um novo profissional / professor.
2005	Adriana Gewerc Barujel	O uso de <i>weblogs</i> na docência universitária.
2005	José Miguel Correa Gorospe	A integração de plataformas de <i>e-learning</i> na docência universitária: ensino, aprendizagem e pesquisa com o <i>Moodle</i> na formação inicial de professores.
2005	Raquel Barragán Sánchez	O Portfólio, metodologia de avaliação e aprendizagem em vista ao novo Espaço Europeu de Educação Superior. Uma

		experiência prática na Universidade de Sevilla.
2006	Maria Esther Martínez Figueira e Manuela Raposo Rivas	As TIC nas mãos dos estudantes universitários.
2006	Bartolomé Rubia-Avi; Rocío Anguita Martínez e Inés Ruíz Requies	Avaliação de um projeto colaborativo na formação prática interdisciplinar num contexto tecnológico: dois anos de experiência.
2006	Inés Ruiz-Requies, Rocío Anguita-Martínez e Ivan Jorrín Abellan	Um estudo de caso baseado na análise de competências para o novo professor em Novas Tecnologias Aplicadas à educação.
2006	Manuela Raposo Rivas, Eduardo Fuentes Abeledo e Mercedes González Sanmamed	Desenvolvimento de competências tecnológicas na formação inicial de professores.
2007	María Jesús Gallego Arrufat e Vanesa Gámiz Sánchez	Um caminho até a inovação baseada num contexto de aprendizagem virtual aplicado à imersão prática nos estudos universitários de educação.
2007	Ricardo Fernández Muñoz	Experiências de aprendizagem colaborativa na formação de futuros professores através de contextos virtuais.
2008	María Esther Del Moral Pérez e Lourdes Villalustre Martínez	As Wikis estruturantes do trabalho colaborativo universitário através de WebQuest.
2008	Martín Pérez Lorido	Campi virtuais em universidades presenciais: os estudantes sonham com professores eletrônicos?
2008	Elia Fernández Díaz e José Miguel Correa Gorospe	Integração das TIC em projetos colaborativos mediante apadrinhamentos digitais.
2008	Antônio Bautista García-Vera e Evaristo Nafriá López	Comunicação e tutela do alunado de Práticas mediadas por campus virtual.
2010	Marcelo Humberto Rioseco Pais	CREATIV: um projeto educativo universitário para promover o conhecimento livre.
2010	Denise Bértoli Braga	Aprendizagem reflexiva de leitura em língua estrangeira: questões relativas à construção de materiais digitais para acesso independente.
2012	Maria del Mar Sánchez Vera e Víctor González Calatayud	Redes de colaboração na Internet: participação de alunos de Magistério na experiência Purpos/ed [ES].
2012	Maria Rosa Fernández Sánchez, Francisco Ignacio Revuelta Domínguez e Maria José Sosa Díaz	Redes sociais e <i>microblogging</i> : inovação didática na formação superior.
2012	Marc Romero Carbonell e Montse Guitert Catusús	Desenho e desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem colaborativa baseada na web 2.0.
2014	Manuel Area, María Belén Sannicolás e José Francisco Borrás	Webinar como estratégia de formação <i>on line</i> : descrição e análise de uma

		experiência.
2014	Francesc Marc Esteve Mon, Jordi Adell Segura e Mercè Gisbert Cervera	Desenho de um ambiente 3D para o desenvolvimento da competência digital docente em estudantes universitários: usabilidade, adequação e percepção de utilidade.
2014	Prudencia Gutiérrez Esteban e Maria Teresa Becerra Traver	Os ambientes pessoais de aprendizagem. Uma experiência de aprendizagem informal na formação inicial de professores.
2014	Ramón Cózar Gutiérrez e Manuel J. Roblizo Colmenero	A competência digital na formação de futuros professores: percepções dos alunos de graduação de licenciatura da Faculdade de Educação de Albacete.
2015	Adriana Gewerc e Lourdes Montero	Conhecimento profissional e competência digital na formação de professores. O caso da formação de professores na Educação Primária.
2015	José Miguel Correa Gorospe, Lorea Fernández Olaskoaga, Aingeru Gutiérrez Cabello Barragán, Daniel Losada Iglesias e Begoña Ochoa Aizpurua Aguirre	Formação do Professor, Tecnologia Educativa e Identidade Docente Digital.
2015	Carmen Alba Pastor, Ainara Zubillaga del Río e José Manuel Sánchez Serrano	Tecnologias e projeto universal para a aprendizagem (DUA): experiências no contexto universitário e implicações na formação de professores.
2015	Joaquín Paredes Labra, Montserrat Guitert Catasús e Bartolomé Rubia Avi	A inovação e a tecnologia educativa como base da formação inicial de professores para a renovação do ensino.
2015	Ricardo Fernández Muñoz, Felipe Értudix Barrio, Julio César de Cisneros de Britto, Javier Rodríguez Torres e Begoña Rivas Rebaque	A formação de professores em Tecnologia Educativa: práticas profissionais.
2015	José Peirats Chacón, José Luis Muñoz Moreno e Ángel San Martín Alonso	Os imponderáveis da Tecnologia Educativa na formação de professores.
2016	José M. Correa, Estibaliz Aberasturi Apraiz e Aingeru Gutierrez Cabello	Cidadania digital, ativismo docente e formação de futuras professoras de educação infantil.
2016	José Ignacio Rivas Flores, Analía Elizabeth Leite Méndez, María Jesús Márquez García, Pablo Cortés González, María Esther Prados Megías e Daniela Padua Arcos.	Facebook como espaço para compartilhar aprendizagens entre grupos de alunos de distintas universidades.
2016	Joaquín Paredes Labra	Formação de docentes em tecnologia educativa: espaço para a reflexão sobre as pedagogias <i>online</i> .
2016	Ana García Valcárcel MuñozRepiso e Marta Martín del Pozo	Análises das competências digitais dos graduados em cursos de licenciaturas.
2016	Juan Silva Quiroz, Paloma Miranda, Mercè Gisbert, Julia Morales e Alicia Onetto	Indicadores para avaliar a competência digital docente na formação inicial no contexto Chileno – Uruguaio.

2016	María del Mar Sánchez Vera, Isabelaría Solano Fernández e Víctor González Calatayud	FLIPPEDTIC: Uma experiência de <i>Flipped Classroom</i> com alunos de Magistério.
------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

## APÊNDICE B

### ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO DAS RESENHAS CRÍTICAS:

*Olá querid@s,*

Estamos chegando à reta final da nossa jornada em pensar didaticamente, de fato, a produção de gêneros multiletrados com alunos da Educação Básica.

Muitos foram os desafios e obstáculos... Alguns foram possíveis de serem contornados, outros nem tanto. Mas, isso é o que acontece quando nos propomos a dialogar com as reais práticas do cotidiano escolar e, assim, experimentar o que é ser professor, além dos muros da universidade.

A produção dessa atividade é crucial para avaliarmos as atividades desenvolvidas ao longo do semestre, assim como para avaliarmos o papel de cada um nesse processo. Por isso, atencem que as resenhas terão como interlocutores a professora e os colegas da turma.

Peço que atencem ao roteiro de questionamentos na produção de seus textos e postem no nosso grupo do *Facebook*, até o prazo combinado.

A resenha deve ser produzida com a formatação em Word, fonte Arial, tamanho 12, espaçamento simples entre linhas e 1,5 entre parágrafos, com, o mínimo de duas laudas.

#### ROTEIRO DE QUESTIONAMENTOS:

##### ➤ **Sobre a Disciplina:**

- Qual o papel da disciplina de Prática de Projetos Pedagógicos no curso de Letras licenciatura?
  - Qual foi o principal foco da disciplina ao longo do semestre? Justifique sua resposta, citando exemplos.
  - Quais fatores são importantes na construção da aprendizagem e na formação do futuro professor de língua portuguesa? Por quê?
  - As atividades em grupo, durante a disciplina, favoreceram a construção da aprendizagem? Justifique sua resposta.
  - Como se deu a interação e comunicação entre a professora e a turma durante a disciplina? Cite exemplos.
  - Como você avalia a sua participação e interação na disciplina? Comente.
  - Quais as principais dificuldades, no geral, enfrentadas pela turma durante a disciplina?
  - O que foi feito pela professora na tentativa de minimizar e/ou solucionar tais dificuldades?
  - Comente acerca da experiência em construir e desenvolver um projeto didático com gêneros multimodais nas escolas da educação básica.
- (as equipes que não conseguiram aplicar o projeto, também devem responder, mas, pensando no processo de elaboração deste).
- Faça críticas e sugestões à professora, visando às futuras turmas de Letras nessa disciplina.

##### ➤ **Sobre o ensino de Língua Portuguesa:**

- O que significa ensinar língua portuguesa com o auxílio dos gêneros discursivos?

- O que significa um ensino de língua portuguesa, a partir de uma perspectiva dos multiletramentos?
- Como futuro professor de língua portuguesa, aponte os pontos fortes e fracos durante a disciplina.
- Como futuro professor de língua portuguesa, qual sua opinião sobre propostas didáticas que dialoguem o ensino de língua portuguesa com os ambientes e recursos tecnológicos digitais?

➤ **Sobre meu Grupo:**

- Quais as principais dificuldades enfrentadas por seu grupo de trabalho durante as atividades?
- O que foi feito por sua equipe na tentativa de minimizar e/ou solucionar tais dificuldades?

➤ **Sobre Mim:**

- Quais as principais dificuldades enfrentadas por você durante a disciplina?
- O que foi feito por você na tentativa de minimizar e/ou solucionar tais dificuldades?
- As identidades do professor e do alunado dele influenciam na construção da aprendizagem? Justifique sua resposta.
- Durante a disciplina de Prática de Projetos Pedagógicos, qual identidade predominou em você: a de acadêmico de letras; a de futuro professor de língua portuguesa ou ambas. Justifique sua resposta.
- Avalie sua formação e aprendizagem durante a disciplina de Prática. Houve alguma transformação em suas concepções teóricas e/ou metodológicas no ensino de língua portuguesa? Comente.

Bom trabalho e mãos à obra!  
Quaisquer dúvidas, já sabem, só chamar!  
Abraços!

Professora Ana Patrícia.