

José Raymundo F. Lins Jr.
Rozania Maria Alves de Moraes



LINGUÍSTICA APLICADA E FORMAÇÃO DOCENTE

PERSPECTIVAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO

**José Raymundo F. Lins Jr.
Rozania Maria Alves de Moraes
(Organizadores)**

**LINGUÍSTICA APLICADA E
FORMAÇÃO DOCENTE:
PERSPECTIVAS, TECNOLOGIAS E
INCLUSÃO**

**José Raymundo F. Lins Jr.
Rozania Maria Alves de Moraes
(Organizadores)**

**LINGUÍSTICA APLICADA E
FORMAÇÃO DOCENTE:
PERSPECTIVAS, TECNOLOGIAS E
INCLUSÃO**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

José Raymundo F. Lins Jr.; Rozania Maria Alves de Moraes [Orgs.]

Linguística Aplicada e formação docente: perspectivas, tecnologias e inclusão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 234p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0139-9 [Impresso]

978-65-265-0140-5 [Digital]

1. Linguística Aplicada. 2. Formação docente. 3. Perspectivas na educação. 4. Tecnologia e inclusão. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

AUDIODESCRIÇÃO

Descrição da capa: O livro **Linguística Aplicada e Formação Docente: Perspectivas, Tecnologias e Inclusão** possui capa na cor rosa claro. Na parte superior, com letras em tom marsala, estão os nomes dos organizadores: José Raymundo F. Lins Jr. e Rozania Maria Alves de Moraes. Ao centro, uma ilustração apresenta um grupo de cinco alunos de pele branca, parda e negra. Cada um usa roupas de modelos e cores diferentes. Estão dispostos por mesas, sentados em cadeiras, em ambiente escolar. No grupo, há uma aluna cadeirante e um aluno que utiliza o computador. À direita da ilustração, em frente a uma lousa, a professora parece orientar os alunos em suas atividades. Um balão em formato retangular, localizado na altura de sua cabeça, indica explicações dadas por ela. Ao lado do balão, dentro de uma janela virtual, está outra aluna cadeirante. Ao fundo da ilustração, em tons pastéis, podemos ver dois murais, um armário, duas lâmpadas e um relógio de parede. Abaixo da ilustração, com letras em tom marsala, está o título do livro. Na parte inferior da capa, um pequeno desenho que lembra uma cadeira de escritório com rodinhas, a logomarca da editora Pedro e João.

Descrição da orelha 1: A primeira orelha do livro possui fundo na cor laranja. No topo, a fotografia colorida de José Raymundo Lins Jr. Ele é um homem de pele clara, cabelos curtos e grisalhos, olhos castanhos escuros e usa barba de estilo cavanhaque. Veste uma camisa preta. Está de frente e esboça um leve sorriso. Atrás dele, uma parede branca. Abaixo, em letras brancas, temos o nome do fotografado e o texto: “Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, com Estágio pós doutoral e mestrado em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará

(PosLA/UECE). Especialista em Planejamento e Gestão em Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, em Gestão Cultural, pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú, e em Docência para o Ensino Profissional e Tecnológico, pelo Instituto Federal do Espírito Santo Campus Colatina. Possui formação em Psicanálise Clínica, com foco na escola lacaniana. Atualmente realiza estudos sobre formação de professores, saberes docentes e ensino de línguas sob a perspectiva da educação linguística crítica/sociolinguística educacional, sustentados pelos princípios da Análise Dialógica do Discurso. Líder do grupo de pesquisa em ensino de línguas e formação docente (NUPELINF) e membro do grupo de estudos Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT)“.

Descrição da orelha 2: A segunda orelha do livro possui fundo na cor laranja. No topo, a fotografia colorida de Rozania Maria Alves de Moraes. Ela é uma mulher de pele branca, cabelos curtos, lisos e acobreados. Os olhos estão meio fechados pelo sorriso. Veste uma camisa branca com listras azuis na vertical. Atrás dela, ambiente com vegetação. Abaixo, em letras brancas, temos o nome da fotografada e o texto: “Professora Associada do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE), atuando nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Francesa da licenciatura em Letras, e na linha de pesquisa “Linguagem, Tecnologia e Ensino” do PosLA. Possui mestrado em Letras, pela Universidade Estadual do Ceará, doutorado em Ciências da Linguagem, pela Universidade Grenoble III e pós-doutorado em Ciências da Educação – Ergonomia da Atividade de Profissionais da Educação, pela Universidade Aix-Marseille. Fundadora e coordenadora do Grupo de Estudos LIFT (Linguagem, Formação e Trabalho), realizando estudos sobre a análise da atividade profissional (sobretudo a atividade docente) sustentados nos princípios da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade e da Análise Dialógica do Discurso”.

Descrição da contracapa: A contracapa possui fundo na cor rosa claro. Centralizado e com letras em tom marsala, o texto: “A coletânea Linguística Aplicada e Formação Docente: Perspectivas, Tecnologias e Inclusão é o resultado de pesquisas realizadas por alunas e alunos da disciplina Ensino-Aprendizagem de Línguas: A formação do professor, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE), durante o primeiro semestre de 2022. Apresenta-se como um dos produtos do estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada do professor Dr. José Raymundo Lins Jr., sob a supervisão da professora Dr.^a Rozania Moraes. Os estudos aqui desenvolvidos reafirmam a relação entre a Linguística Aplicada e os estudos sobre a formação de professores de línguas, utilizando-se de múltiplas abordagens que representam os três eixos que identificam o subtítulo da obra: perspectivas metodológicas para e sobre a formação de professores, multiletramentos e formação docente e formação de professores para práticas inclusivas”. Na parte inferior da contracapa, a logomarca da editora Pedro e João.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
Wilson Júnior de Araújo Carvalho	
APRESENTAÇÃO	15
José Raymundo F. Lins Jr. Rozania Maria Alves de Moraes	
FORMAÇÃO DOCENTE REFLEXIVA NO BRASIL: CONSTATAÇÕES E SOBRE-VIVÊNCIAS DE UM PROFESSOR DE LÍNGUAS	19
José Raymundo Figueiredo Lins Júnior	
O QUADRO METODOLÓGICO DA AUTOCONFRONTAÇÃO E AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO: RESSIGNIFICAÇÕES POSSÍVEIS, DIALOGISMO E DESENVOLVIMENTO	39
Glairton Ferreira de Paula Walesca Fernandes Lima Rozania Maria Alves de Moraes	
A SOCIOLINGUÍSTICA NAS MATRIZES CURRICULARES DE FORMAÇÃO INICIAL DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS CEARENSES	67
Leticia Freitas Alves Jéssica Barreto Damasceno Aluiza Alves de Araújo	

A EFICÁCIA DAS AULAS REMOTAS: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO	95
Carla Silva do Nascimento Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida José Raymundo Figueiredo Júnior	
A MOBILIZAÇÃO DAS ABORDAGENS CLÍNICA E ERGONÔMICA DA ATIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	117
Aline Alves Parente Amanda Moreira de Sousa Santana Rozania Maria Alves de Moraes	
LETRAMENTOS DIGITAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA	143
Aline Pereira da Costa Ana Cecília de Sousa Costa Rafaelle Veridiana de Almeida Alves	
NÍVEIS DE LETRAMENTO DIGITAL EM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO CEARÁ: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO SOCIAL	167
Jeannie Fontes Teixeira Fábio Paulino de Oliveira Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos	

AUDIODESCRIÇÃO EM ATIVIDADES EXTRACLASSE: RECOMENDAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADORES DE PRÁTICAS INCLUSIVAS	197
Kethleen de Almeida Claudino Neyara Rebeca Barroso Lima Alexandra Frazão Seoane	
AS AUTORAS E OS AUTORES	223
AS REVISORAS E O REVISOR	229
O ORGANIZADOR E A ORGANIZADORA	233

PREFÁCIO

É com grande satisfação que escrevo este prefácio de *Linguística Aplicada e Formação Docente: perspectivas, tecnologias e inclusão*, organizado por José Raymundo F. Lins Jr. e Rozania Maria Alves de Moraes, pesquisadores do Grupo de Pesquisa Linguagem, Formação e Trabalho – LIFT/CNPq.

A obra reúne trabalhos de discentes e docentes do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE), oriundos da disciplina ministrada pela professora Dra. Rozania Maria Alves de Moraes, em parceria com o professor Dr. José Raymundo F. Lins Jr. no decorrer do estágio pós-doutoral deste no PosLA.

A expertise dos organizadores na área de formação de professores em muito vem contribuir para o êxito da publicação ora apresentada, considerando suas trajetórias acadêmicas no campo da Linguística Aplicada, em especial aquelas voltadas à formação de professores de línguas.

Não se pode deixar também de mencionar o caráter multitemático da obra. Os artigos que compõem a obra trazem diferentes contribuições teóricas e metodológicas para a Linguística Aplicada, reunindo temáticas sobre perspectivas metodológicas para e sobre a formação de professores, multiletramentos e formação docente e, por fim, a formação de professores mediadores de práticas inclusivas.

Deve-se enfatizar, ainda, que o caráter formativo da obra resulta da contribuição de um estágio pós-doutoral para o PosLA e para o pós-doutorando e da parceria entre docentes de diferentes instituições, mas, ao mesmo tempo, advém do esforço conjunto de discentes e docentes de pós-graduação que produzem artigos em coautoria.

A produção de textos científicos de forma colaborativa em coautoria é de grande relevância, sobretudo porque esse empreendimento vem atender às exigências atuais da avaliação da pós-graduação brasileira no que se refere à qualidade da produção intelectual de discentes dos programas de pós-graduação, particularmente na área de Linguística e Literatura.

A contribuição acadêmica que ora se apresenta, portanto, traz importantes contribuições teóricas e/ou metodológicas para diferentes campos do conhecimento, como Linguística, Linguística Aplicada, Educação, Psicologia e outras áreas afins, bem como traz possibilidades de intervenção na educação básica e no ensino superior, contribuindo para a formação inicial e continuada do professor de línguas, particularmente da rede pública de ensino.

Em face dessas considerações, estou convencido da relevância acadêmica e social desta obra. Dessa maneira, congratulo organizadores e autores pela excelência do trabalho produzido. Desejo ao leitor que estabeleça fortes vínculos com as temáticas tratadas e que compreenda a necessidade da formação continuada do professor para que sua prática seja cientificamente fundamentada e sua atuação socialmente comprometida.

Wilson Júnior de Araújo Carvalho
Doutor em Letras (UFBA)
Professor Associado
Coordenador do PosLA/UECE

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que apresentamos e disponibilizamos, de livre acesso, a coletânea *Linguística Aplicada e Formação Docente: Perspectivas, Tecnologias e Inclusão*, resultado de pesquisas realizadas pelos autores, a partir da disciplina Ensino-Aprendizagem de Línguas: A formação do professor, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE), durante o primeiro semestre de 2022, como um dos produtos do estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada do professor Dr. José Raymundo Lins Jr., sob a supervisão da professora Dr.^a Rozania Maria Alves de Moraes.

A proposta apresentada aos alunos e às alunas que cursam o mestrado ou doutorado no programa era de produzir uma coletânea com os artigos desenvolvidos a partir das discussões propostas na disciplina, fazendo com que essas se somem a outras pesquisas recentes sobre a vasta relação entre a Linguística Aplicada e os estudos sobre a formação de professores de línguas. Dessa forma, os textos aqui reunidos utilizam-se de múltiplas abordagens que compõem os três eixos que constituem o subtítulo da obra.

Ressaltamos que a responsabilidade das escolhas teórico-metodológicas é inteiramente dos autores dos textos, que, após entregues para a avaliação da disciplina, passaram pela avaliação de pareceristas convidados pelos organizadores e por um conselho editorial. Os três eixos temáticos, embora enfocando perspectivas distintas, objetivavam o mesmo interesse: a atualização dos conteúdos teóricos discutidos durante o semestre com experiências reais na formação inicial e continuada de professores de línguas no Ceará.

O primeiro eixo trata de perspectivas metodológicas para e sobre a formação de professores. O ensaio do professor José

Raymundo Lins, intitulado *Formação docente reflexiva no Brasil: constatações e sobre-vivências de um professor de línguas*, abre as discussões, falando sobre as experiências de um professor formador, no que diz respeito às prescrições e à realização do trabalho docente em um curso de Letras. No final, percebe-se a amplitude que o prefixo e o hífen atribuem a essas vivências, tornando-se, ora uma tarefa árdua, em que atos docentes podem conflitar com o que é normatizado nos documentos reguladores, ora em que estes mesmos atos podem significar um salto para uma formação docente inicial comprometida e engajada. Inclusive, este conflito foi uma das questões da pesquisa pós-doutoral, da qual essa obra é um dos produtos finais. Em seguida, *O quadro metodológico da autoconfrontação e as pesquisas sobre formação: ressignificações possíveis, dialogismo e desenvolvimento*, texto de Glairton de Paula, Walesca Lima e Rozania Moraes, discute a metodologia da autoconfrontação, à luz da ergonomia francófona e da clínica da atividade, utilizada em pesquisas realizadas por pós-graduandas do PosLA, como recurso para qualificar a formação inicial dos professores de línguas cearenses. O terceiro texto, *A sociolinguística nas matrizes curriculares de formação inicial das universidades públicas cearenses*, de Leticia Alves, Jéssica Damasceno e Aluiza Araújo, analisa o currículo de cursos de Letras de universidades cearenses, no sentido de identificar a relevância que os estudos sociolinguísticos para a formação inicial de professores de língua portuguesa. O quarto texto, *A eficácia das aulas remotas: o que pensam os professores de línguas em formação*, de Carla Nascimento, Dayne Almeida e José Lins Jr., propõe uma análise das crenças de professores de língua inglesa em formação quanto à eficácia da aprendizagem em ensino remoto. A pesquisa foi desenvolvida com alunos do último ano do curso de Letras da Universidade do Vale do Acaraú, em Sobral/CE, que passaram a última metade do curso realizando seus estudos – inclusive os estágios supervisionados – de maneira remota. O texto *A mobilização das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial de professores de línguas*, de Aline Parente, Amanda Santana e Rozania

Moraes, fecha o primeiro eixo, retomando a mobilização das abordagens clínica e ergonômica da atividade como recursos pedagógicos e dialógicos na formação inicial de professores de línguas da Universidade Estadual do Ceará. As autoras concluem que, ao vivenciarem a autoconfrontação, os licenciandos têm a oportunidade de refletir sobre situações próprias do *métier* docente, oportunizando diálogos entre os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação e o real da atividade, o que pode contribuir com uma maior autonomia docente.

O segundo eixo, sobre multiletramentos e formação docente, traz discussões relevantes sobre a formação de professores, a partir de pesquisas que atualizam a questão das políticas públicas educacionais cearenses durante o período de pandemia do covid-19. *Letramentos digitais e formação de professores da rede municipal de Fortaleza-CE*, de Aline Costa, Ana Cecília Costa e Rafaelle Alves, trata das práticas de formação continuada de professores em/para contextos digitais fomentadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza/CE, enquanto o texto *Níveis de letramento digital em professores da rede pública do Ceará: reflexões sobre formação docente e suas relações com o desenvolvimento social*, de Jeannie Teixeira, Fábio Oliveira e Leticia dos Santos, analisa os desafios enfrentados pelos professores da rede estadual cearense quanto à utilização da plataforma virtual *Google Classroom*, contratada, de maneira imediata, para a continuação das atividades da educação básica. Em ambos os estudos, percebe-se que as dificuldades enfrentadas pelos docentes se relacionam com uma formação inicial ou continuada que ainda associa a tecnologia à capacitação técnica e não a práticas de multiletramentos.

Por fim, mas não menos importante, o texto de Kethleen Claudino, Neyara Rebeca Lima e Alexandra Seoane, representa o terceiro eixo, sobre inclusão. Em *Audiodescrição em atividades extraclasse: recomendações para a formação de professores mediadores de práticas inclusivas*, as autoras discutem a importância e o uso da audiodescrição na formação de professores como recurso mediador

de práticas de inclusão em atividades escolares extraclasse, através de uma pesquisa descritiva que apresenta sugestões a serem adotadas pelos docentes para a inclusão de alunos com deficiência visual.

Como verificado desde os títulos dos trabalhos aqui organizados, as discussões dessa disciplina transcenderam a sala de aula e mergulharam no *locus* profissional dos professores de línguas e extraíram informações deste *métier*. Assim, essa coletânea justifica-se por duas motivações principais de seus organizadores: efetivar o discurso de que as pesquisas realizadas nas licenciaturas não apenas podem, como devem dialogar com e exercício profissional docente, e, igualmente importante, que as pesquisas realizadas na formação inicial e continuada não devem objetivar apenas um conceito avaliativo, mas sua difusão, pois é no conhecimento, na polêmica – entendida, aqui, como ponto de discordância, e não como disputa – e nas ressignificações dialogadas que elaboram-se o saber e o fazer docentes.

Agradecemos aos autores, pesquisadores em formação, por acreditarem e fazerem parte desse projeto, ao mesmo tempo em que os parabenizamos pelas contribuições compartilhadas entre a categoria. Ao fazê-lo, sobre-vivemos mais um dia como professores, pessoas e cidadãos.

Os organizadores
Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sobral/CE
Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza/CE
26 de setembro de 2022

FORMAÇÃO DOCENTE REFLEXIVA NO BRASIL: CONSTATAÇÕES E SOBREVIVÊNCIAS DE UM PROFESSOR DE LÍNGUAS

José Raymundo Figueiredo Lins Júnior (UEVA)

Resumo: Este ensaio tem como objetivo principal discutir a necessidade de (re)pensar políticas de formação de professores de línguas para a contemporaneidade. Para tanto, partimos de duas premissas: (1) a escola é uma instituição desatualizada (SIBILIA, 2012), e (2) as políticas educacionais brasileiras apresentam contradições entre o que afirmam ser uma educação de qualidade e o que fazem pela qualidade da educação (NÓVOA, 1999). Como percurso teórico-metodológico, partimos da compreensão de um modelo educacional baseado em testes padronizados que mercantilizam o sistema educacional (RAVITCH, 2011) para uma discussão sobre as necessidades da educação básica (MEYER, 2008; DEMO, 2009), revisitando o conceito de profissionalidade (ROLDÃO, 2008; MORGADO, 2011; CONTRERAS, 2012) e de professor reflexivo (ALARCÃO, 2003; SERRÃO, 2012; FRANCO, 2012). Os argumentos construídos expõem a necessidade de desenvolver estratégias para a formação de professores que entendam e apropriem-se da perspectiva interacionista da linguagem a fim de trazer a sociolinguística educacional como recurso necessário para o ensino de línguas na educação básica.

Palavras-chave: Formação docente; Profissionalidade; (Des)aprendizagens; Esperança.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros
desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são
pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-
los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm
um dono. Deixaram de ser pássaros. [...]
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O
que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos
pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não
podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.
O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.
(Rubem Alves)

Palavras iniciais

A disciplina *Ensino-Aprendizagem de Línguas: a Formação do Professor*, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PósLA/UECE), no primeiro semestre do ano de 2022, após um biênio de isolamento/distanciamento social causado pela pandemia do covid-19, proporcionou-me uma oportunidade de (des)aprendizagens como há muito não experimentava – mesmo reconhecendo que, a cada semestre, em cada turma e em cada aula, é possível refletir sobre nossos atos como professores (formadores) e cidadãos.

Essa disciplina, parte das atividades do Estágio de Pós-doutoramento em Linguística Aplicada também me fez perceber a diversidade de temas que podem se relacionar com uma temática que já tem uma longa jornada desde sua gênese e, ainda, está longe de ser concluída, sobretudo quando motivada pelas novas (velhas) demandas que (res)surgiram, a partir dessa crise pandêmica.

No que diz respeito à educação, não são apenas os alunos que precisam ser levados ao debate da aprendizagem – mas também os professores e o sistema educacional. Não cabem mais modelos escolares bancários – que, aqui, se diferencia do conceito de tradicional, pelo seu caráter não dialógico e fundamentalmente

expositivo por parte dos professores. Também não cabe mais a ideia de que a sala de aula é o local por excelência da educação formal. Um professor pode apresentar dificuldades em, de repente, se tornar um conhecedor de metodologias ativas e de um ensino inovador, com o uso de “parafernálias” digitais/virtuais, mas, mesmo assim, pode ministrá-la de maneira que seja significativa para os alunos. E nesse processo, ele também desaprende velhos hábitos e se apropria de novos sentidos.

O fato é que a escola não pode permanecer estagnada, como se ainda estivesse na sua origem, no século XIX. Dizem que a educação muda o mundo; mas o que acontece com a escola quando o mundo muda de repente? A escola precisa acompanhar a(s) mudança(s), ou seja, professores e alunos precisam se adaptar a novas formas de aprender. Nesse sentido, a racionalidade técnica e a tecnofobia não são posições úteis ao modelo de escola que precisamos e defendemos. Se há muito já acreditávamos na influência nociva dessas posições para a formação de professores reflexivos, a partir de 2020 isso se tornou óbvio.

Este ensaio é sobre a defesa de novas formas de aprender e de novos modelos para se pensar a escola e os professores do século XXI. Ao mesmo tempo em que situa os textos que a compõem, essa coletânea não tem a ingênua pretensão de esgotar o debate, mas, ao contrário, mostrar que ele deve e pode ser atualizado e ampliado, em cada disciplina de (pós-)graduação, em cada momento formativo, através de provocações incitadas e, também, de registros dessas provocações – ideia proposta por mim e acatada pelos autores que aqui se colocam como pesquisadores em formação docente.

O que significa afirmar que a escola está estagnada?

Quando a antropóloga argentina afirma que a escola é uma tecnologia de época desatualizada (SIBILIA, 2012), sustentando sua tese no fato de que essa instituição ainda se comporta como na época de sua criação, no século XIX, para atender a demanda de uma

sociedade industrial que se impunha no mundo, ela denuncia a função adestradora da instituição escolar. Ou seja, o desenvolvimento pessoal e cidadão não estava voltado ao pensamento abstrato, mas à aptidão para o trabalho.

Se pensarmos nas mudanças que a atividade humana sofreu ao longo da história da civilização, podemos identificar um desenvolvimento socioeconômico que tem início com o modelo agrícola, em que a política se baseava na hereditariedade, passando pela indústria e pelos meios de comunicação de massa, que organizavam as elites para que a política se constituísse, até chegar no que Alvin Tofler (1970) considera *a terceira onda*, um período caótico e, ao mesmo tempo esperançoso, pois, entre as emergentes demandas e exigências sociais, experimenta movimentos de organização e autoajuda. Assim, de acordo com as duas primeiras ondas mundiais: a primeira, em que instrução e pensamento abstrato não eram prioridades – e sim a força bruta –, e a segunda, em que esses elementos se tornavam essenciais para as tomadas de decisões, o modelo de escola adestradora se justificava. Entretanto, essa terceira onda mundial exige mudanças urgentes no sistema escolar atual, pois,

a inteligência, a imaginação e a intuição humanas continuarão nas décadas previsíveis a ser mais importantes do que a máquina. Não obstante, pode-se esperar que os computadores aprofundem a visão da causalidade de toda a cultura, realçando a nossa compreensão da relação das coisas e ajudando-nos a sintetizar “todos” os significativos desconexos que remoinham em volta de nós (TOFFLER, 1980, p. 180).

Dessa forma o autor afirma que os analfabetos do futuro não são aqueles que não sabem ler, mas os que não sabem aprender e reaprender (TOFFLER, 1970, p. 414). De maneira semelhante, Veen e Vrakking (2009, p. 18-20), através de uma alegoria que tem como protagonista um indivíduo do sexo masculino denominado de Jack, narram a evolução das condições humanas criadas ao longo dos tempos para contextualizar o que chamam de *homo zappiens*, aquele

que, desde o início da civilização, cria artefatos para dinamizar sua relação com o mundo: fogo, roda, escrita, relógio, despertadores, rádio, televisão, comunicação móvel, computadores, compartilhamento instantâneo de dados, etc, são exemplos de como as atividades humanas vão se modificando ao longo dos tempos.

Em um momento em que criamos uma nova modalidade de ensino, o *híbrido*, não podemos ceder à tecnofobia. A tecnologia não é inimiga do conhecimento, e precisamos estar conscientes de que não aprendemos nas mesmas condições que antes da era digital. A internet existe! As distâncias geográficas desapareceram com as possibilidades dos recursos tecnológicos; hoje é possível visitar o museu do *Louvre* sem sair de casa e sem pagar ingresso, da mesma forma que é possível ter uma segunda vida na plataforma *Second Life*, com trabalho, diversões, constituindo, até, diferentes modelos de família, inclusive interespécies.

Reconhecer que nossos alunos são *homo zappiens* é compreender que eles “precisam gestar suas vidas e, para tanto, necessitam cavalgar com soberania as novas tecnologias como oportunidade de aprender bem” (DEMO, 2009, p. 14). O papel do professor é fundamental nas mediações necessárias para a formação cidadã, termo tão frequente nos documentos que tratam da função da educação básica brasileira e, ao mesmo tempo, tão distante da realidade escolar. Distância causada porque ainda são poucos os professores que conhecem, compreendem, ou se interessam por essa nova condição de aprendizagem, e continuam a executar práticas docentes, em pleno meado do século XXI, baseadas na transmissão de conhecimentos descontextualizados e concretizadas em metodologias expositivas e não dialogadas. Dessa forma, o que fazem nas instituições educacionais é “ministrar [...] disciplinas totalmente irrelevantes [...] e, ao mesmo tempo, deixam[...] de lado todo um conjunto de teorias e práticas que são de primeiríssima necessidade para” uma formação cidadã (BAGNO, 2017, s/p). Embora o fragmento citado se refira à formação dos professores de línguas, a ideia se aplica à educação brasileira em geral. Esse

posicionamento, real e em estado de negação por muitos professores que transferem a ineficácia da aprendizagem aos alunos, os caracteriza, de acordo com Celso Antunes (2014), como professores – docentes que entram em sintonia com uma escola desatualizada.

Então, a escola está estagnada porque não reconhece que os estudantes do século XXI apresentam, como Jack, um “comportamento bastante diferente: ativo, direto, impaciente, incontrolável e, de certa forma, indisciplinado” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 27), e mantém uma política educacional que se manifesta

na visão “bancária” da educação; o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, [...] segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca (FREIRE, 2017, p. 81).

Mas a instituição escolar (e, também, a formação de professores) não precisa(m) estar estagnada(s)! Meyer (2008, p. 406) afirma que o currículo escolar deve capacitar o aluno para exercer diferentes posições sociais dentro de uma estrutura social rígida, além de reconhecê-lo como portador de uma capacidade ilimitada para o desenvolvimento e crescimento pessoal, porém chama a atenção para pesquisadores que se mostram pessimistas ao questionar “qual o resultado das políticas curriculares e seu efeito real nas salas de aula do mundo”. Essa construção curricular está em consonância com o que Alarcão (2003) entende por escola reflexiva, conceito que vamos explorar mais à frente.

Infelizmente, numa política educacional que se sustenta em testes padronizados e dados estatísticos que, muitas vezes, mascaram a realidade do processo de ensino-aprendizagem, o pessimismo em relação a esse questionamento é compreensível e válido. Sobretudo quando lemos o depoimento da historiadora e pesquisadora da

Universidade de Nova Iorque que, em 1991, assumiu o cargo de secretária adjunta da Secretaria Nacional de Educação, no primeiro governo Bush. Uma das grandes defensoras do ensino público, revela que “a ascensão ou queda dos escores em leitura ou matemática se tornou a variável crítica para julgar os estudantes, professores, diretores e escolas” (RAVITCH, 2011, p. 31), e continua desgostosa, relatando que viu suas “esperanças por uma melhor educação se convertendo em uma estratégia de mensuração que não tinha visão educacional subjacente alguma” (*ibidem*, p. 31-32). Em suma, a autora diz que um projeto em prol de referência e qualidade educacionais foi substituído por uma estratégia de contabilidade, baseada na recompensa ou punição, e que os valores individuais e os potenciais de aprendizagem deixam de ser considerados.

É este modelo falido dos Estados Unidos que o Brasil adota na atualidade: uma gestão escolar construída no modelo empresarial, contrariando o que Anísio Teixeira preconizava há mais de meio século:

Jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do manager (gerente) ou do *organization-man*, que a industrialização produziu na tarefa de maquina-fatura de produtos materiais. Embora alguma coisa possa ser apreendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa, de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo o mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas (TEIXEIRA, 1964, p. 15).

Dessa forma, percebe-se que a escola democrática e libertária identificada nos documentos nacionais é uma ilusão, assim como a sua capacidade de acompanhar as mudanças sociais, que só pode

acontecer com a participação (e não mensuração) daqueles que a compõem. Ou seja,

excluir os pais e o público de decisões importantes sobre as políticas da educação, ou desconsiderar os educadores que trabalham com os estudantes diariamente não resolve problema algum. A educação pública é uma instituição vital em nossa sociedade democrática, e sua governança deve ser democrática, aberta à discussão pública e à participação pública (RAVITCH, 2011, p. 111).

Mas de onde vem a adesão a esse modelo falido? Até a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o ensino de Língua Portuguesa era regido pela imposição de regras gramaticais, apresentadas de maneira descontextualizada e não considerava as diversas variantes linguísticas do português brasileiro. Mudanças políticas nos anos 1990 levaram o Brasil a discutir a educação linguística e a adotar órgãos internacionais como consultores e financiadores de políticas públicas, para atender a esse novo “mercado educacional”. É o que Nóvoa (1999, p. 15) denuncia como uma lógica binária, a saber, o excesso de discursos especializados e a pobreza de práticas eficazes na qualidade educacional:

A luta por este “mercado” tem trazido para a formação de professores um conjunto de instituições e de grupos científicos, que nunca tinham demonstrado grande interesse por este campo. Infelizmente, os benefícios desta aproximação não são muito visíveis. E o resultado é a pobreza atual da maioria dos programas de formação de professores.

O Ministério da Educação cria, então, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que, desde então, realiza provas padronizadas a cada dois anos. Em 1996, a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação é promulgada e traz, pela primeira vez, instruções básicas que responsabilizam o estado pela educação de seus jovens. Em 2019, ocorrem mudanças nos critérios de referência para atender

as matrizes de habilidades e competências elaboradas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que substitui os PCN.

Embora essas mudanças apresentem a língua portuguesa numa perspectiva sociointeracionista, infelizmente, as práticas docentes dos professores de português ainda estão longe de incluírem, de maneira eficaz, essa abordagem. E, como a BNCC traz à tona a necessidade de se desenvolver competências socioemocionais nos alunos, a escola peca em discutir com o aluno o porquê e a importância de aprender certos conteúdos, e mais ainda, em adequar esses conteúdos às demandas de um mundo em constante mudança. Por isso, o pessimismo é válido: a escola está estagnada. Mas não pode ser uma postura passiva, conformada, e é nesse contexto que entra a discussão da possibilidade de uma formação reflexiva para os professores de línguas no Brasil.

Formação inicial reflexiva: sonho ou realidade?

Uma pergunta que nos posiciona ao campo de estudo deste ensaio: este texto trata de ciências da educação ou de linguística aplicada (doravante, LA)? Pergunta que nos leva à discussão sobre tradição, também passível de ser aplicada ao que estamos tratando neste texto. Tradição é um “*revival* de seu próprio passado; [...] é, para cada indivíduo, uma maneira de reviver sua própria história, com um efeito de impregnação” (ASTOLFI, 2005, p. 124). É essa tradição que está instalada na educação brasileira e que faz da escola uma instituição estagnada; não a tradição que organiza, sistematiza, que afasta o caos, mas a que se prende a um passado que não se quer mudar, que prefere se manter impregnado.

A LA à qual me dedico não se deixa formatar por campos de análise estritamente retirados de uma linguística teórica *hardcore* ou por teorias herméticas, mas que bebe de várias fontes, que se alimenta de várias metodologias, e que se constitui na própria prática de pesquisa. Assim, ao tratar de formação de professores, de políticas educacionais, de políticas linguísticas e, também, de

discursos, que são analisados à luz de uma formação continuada de professores, no nosso caso específico, de línguas, estamos fazendo linguística aplicada situada. Situada, porque me posiciona no lugar de fala de professor formador em cursos de Letras, ministrando aulas há mais de 30 anos, e, atualmente, envolvido com pesquisas sobre formação docente reflexiva para o projeto de educação linguística. Assim, parafraseando Foucault (2012, p. 12), para quem qualquer um não pode falar de qualquer coisa, as informações aqui compartilhadas são resultado de experiências e sobre-vivências de um linguista aplicado – e inquieto – em constante formação.

Mas como sobre-viver a um sistema educacional que julga e pune os agentes do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a desvalorização docente? Ao propormos essa questão, já colocamos à prova o conceito de reflexividade na formação dos professores de línguas, que tem como objetivo a capacitação de um profissional que dê sentido a sua prática, saindo das ações rotineiras e automatizadas. Nesse sentido,

o próprio nome – **Letras** – revela um apego a concepções de educação e de formação de cidadãos (no masculino mesmo) que vigoravam no século XIX e que, depois de tantas revoluções ocorridas nas ciências e nas sociedades humanas, não têm mais nenhuma justificação séria para continuar existindo. É deprimente saber que a pessoa que conquistou uma vaga num **curso de Letras** vai ingressar numa estrutura acadêmica obsoleta, anacrônica, delineada há pelo menos duzentos anos (BAGNO, 2017, s/p, grifos do autor.).

A crítica do linguista, professor da UnB, por mais que ácida, não deixa de ser verdadeira, pois o racionalismo técnico ainda está presente nos cursos de licenciaturas em Letras, porque as disciplinas ofertadas diferenciam pouco (ou nada) das ofertadas nos mesmos cursos, com habilitação em bacharelado. A diferença só é percebida nas disciplinas relacionadas à profissionalização do professor (Práticas de Ensino, Estágios Supervisionados, por exemplo), às quais são atribuídas a responsabilidade pela didatização das línguas

estudadas, o que não favorece ao conceito inicialmente proposto por Schön (1982). Para o pensador americano, a reflexividade profissional se dá em um movimento triplo: a *reflexão na ação*, quando o professor encara e se questiona sobre as questões de sua prática no momento em que está atuando, a *reflexão sobre a ação*, quando ele retoma esses questionamentos após sua prática, e a *reflexão sobre a reflexão na ação*, momento mais complexo, em que o professor busca compreender sua prática na tentativa de criar outras possibilidades de práticas para satisfazer as demandas que não foram cumpridas, por questões de ordens diversas.

Ao limitarmos esse exercício para o trabalho docente, uma das críticas que se impõem à proposta do professor reflexivo é a centralidade do processo no profissional, alienando-o das outras dimensões presentes no seu exercício: a escola, a comunidade, as políticas educacionais, as crenças sobre o processo ensino-aprendizagem, para citar algumas. Para Franco (2012, p. 257), a relação universidade-escola se dá em um contexto de hegemonia do racionalismo técnico para manter a dicotomia produção (na universidade) X reprodução (nas escolas) do conhecimento.

Seguindo na mesma direção, Serrão (2012, p. 175), diz que a escola é o grande entrave para a prática reflexiva proposta por Schön, pois “os mecanismos de controle e legitimidade do saber escolar, regidos pela burocracia e meritocracia são os principais obstáculos” para que o professor surpreenda-se e busque razões dessa surpresa a fim de compreendê-la (os dois últimos movimentos propostos pelo educador americano):

A confusão ou o erro apresentado pelo aluno não se constitui em obstáculos para a aprendizagem, mas sim uma manifestação de seu entendimento, que oferece elementos para o professor orientar e reorientar o sentido da ação educativa. Assim, o verdadeiro obstáculo é a racionalidade burocrática que, dentre outros aspectos, exige um modo padrão de quantificação de conhecimentos específicos, aqueles relacionados ao saber escolar (SERRÃO, 2012, p. 176).

Por esse motivo, os autores acima afirmam que o trabalho docente não chega a ser um trabalho de artesão (ALLIAUD, 2015), pois enquanto este tem domínio sobre sua obra, os professores são alienados do processo e do produto, não passando de trabalhadores do setor público ou privado, condicionados a produzir um “conhecimento em massa”, ou seja, sem a capacidade de conjugar o pensamento (teoria) no ofício que desempenha (prática). Esse problema, presente na formação inicial, se estende por toda a profissionalidade docente, impedindo mudanças educacionais elaboradas *a partir* da escola – e não *para* a escola.

Formação continuada: para que(m)?

Profissionalização e profissionalidade: termos que, aparentemente, parecem significar a mesma coisa, para Roldão (2008), Morgado (2011) e Contreras (2012), por exemplo, designam momentos distintos da vida profissional; o primeiro se encerra com a conclusão de uma formação inicial, que habilita o professor ao exercício da profissão, e o segundo se materializa nas vivências da vida profissional, ainda que desde o período da profissionalização. Atualmente, o termo profissionalidade começa a migrar do continente europeu para o Brasil, trazendo a perspectiva de uma formação contínua e multidimensional, porém com o conceito ainda em desenvolvimento.

Ambrosetti e Almeida (2009, p. 594) explicam que se trata de um conceito em desenvolvimento, porque, desde 1990, contribuições de diferentes áreas redirecionam o foco do trabalho dos professores “das discussões sobre os critérios definidores da profissão e dos processos de proletarização ou desprofissionalização do magistério, para a investigação da docência como atividade humana complexa, com características próprias”. Sendo assim, como afirmado nos parágrafos anteriores, a profissionalidade docente se faz presente nas pesquisas em LA registradas nessa coletânea, através do conceito de crenças (BARCELLOS, 2006; 2007),

da ergonomia do trabalho e da clínica da atividade (CLOT, 2017; MORAES; MAGALHÃES, 2017) e da formação de professores de línguas reflexivos (VIEIRA-ABRAHÃO, 2000/2001; CELANI, 2002; LINS JR., 2019), por exemplo. E não há problema algum em trabalhar com um conceito em formação, aliás, essa condição só fortalece a natureza da LA que praticamos.

Em todas as pesquisas indicadas acima, um aspecto é transversal a todas as análises: a linguagem que constitui a dimensão subjetiva na atividade docente, através de processos biográficos (as experiências e o cotidiano laboral) e relacionais (o ambiente, os contextos e as situações de trabalho) na construção da identidade docente. Esses processos, por sua vez, materializam os três pilares da profissionalidade (MORGADO, 2011, p. 797-798). O *primeiro pilar* é o das *competências profissionais*, ou seja, do saber profissional que direciona o agir docente para a mediação de conhecimentos e não para a transmissão de informações. É através da mediação que o professor pode se apropriar dos contextos que subjazem sua atividade, pois só assim os alunos, a escola e a dimensão social se tornam significativas no processo de ensino-aprendizagem, o que configura o *segundo pilar*, identificado como *cultura profissional*. O *terceiro pilar* é resultante dos dois anteriores, é a *identidade profissional*, entendida, aqui, como o conjunto de valores e práticas profissionais específicas da profissão e que distingue o trabalho do professor de outras atividades laborais; é neste grau de pertencimento e de reconhecimento que o fazer docente leva a mudanças na cultura e no *status quo* da profissão.

Então, a partir do percurso estabelecido até aqui, parece haver um entrave no que diz respeito à profissionalidade docente do professor de línguas no Brasil. E este entrave se encontra na dimensão política, que inibe o protagonismo e, conseqüentemente, a autonomia dos professores: um sistema educacional valorado por quantificação de resultados. Ou seja, ao chegar no seu habitat, a escola, o professor de língua é tomado por uma série de imposições – ainda que disfarçadas em capacitações e formação continuada –

que estão condicionadas ao que se espera que o aluno desenvolva nas avaliações externas. Sobre essas questões, que Morgado (2011, p. 800) nos alerta contribuir para uma profissionalidade técnica, é necessário sair da dimensão puramente retórica e nos questionar sobre (a) as políticas que são implantadas nas escolas e se as mesmas dão abertura ao protagonismo dos professores, e (b) as possibilidades reais das escolas e dos professores, em particular, para reverter a condição de mercantilização da educação básica, imposta pelos exames padronizados. Em outras palavras,

trata-se de uma situação preocupante, se tivermos em conta que a definição de standards, ao determinar os conteúdos que os professores devem trabalhar nas aulas e o que os alunos devem aprender, escrutinando a posteriori por via da avaliação externa (avaliação do desempenho docente e exames nacionais) a consecução, ou não, das finalidades preestabelecidas, se tem configurado como uma forma da tutela (re)centralizar os poderes de decisão educativa e curricular e de pressionar politicamente as escolas e os professores que nelas trabalham (MORGADO, 2011, p. 801).

Uma vez pressionados e impelidos a uma avaliação de qualidade, o que garantiria uma possibilidade de oposição a esse sistema, através dos dois questionamentos propostos acima seria uma formação inicial de qualidade, que preparasse criticamente os futuros professores para o modelo em que serão inseridos. Mas, de novo, o autor é pessimista e corrobora o que já foi exposto por Bagno (2017), ao afirmar que a formação inicial apresenta uma “índole mais academicista, que privilegia ‘a aquisição de um conjunto de conhecimentos relativos aos conteúdos a ensinar e às ciências da educação’, sem uma efectiva integração desses saberes (ESTEVES, 2007, p. 186 citado por MORGADO, 2011, p. 802). O mesmo vale para a formação continuada, que para o autor, tem suas ações, como as capacitações, por exemplo, decididas pelo “poder central [...] mais como uma obrigação e um requisito para a progressão na carreira do que como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e uma

possibilidade de transformar as práticas curriculares e os modos de trabalho no interior das escolas” (MORGADO, 2011, p. 803).

Neste sentido, Nóvoa contribui com a argumentação, fazendo uma crítica à ideia de que estamos, enquanto professores universitários, formando professores reflexivos, preparados para agirem contra um sistema que não considera os saberes necessários para uma educação básica de qualidade, ou seja, a propor mudanças no próprio sistema, a se permitir os dois questionamentos propostos por Morgado (2011). Essa crítica se baseia na ideia freiriana (2017), de que o sonho de todo oprimido é se tornar opressor, quando professores formadores acabam por impor suas verdades durante a formação inicial de futuros professores:

Pela minha parte, gostaria de perceber como é que os professores refletiam antes de os investigadores terem decidido que eles eram “profissionais reflexivos”. E encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer par te de uma concepção abrangente de formação de professores (NÓVOA, 1999, p. 18).

Então, agora podemos responder, com segurança, à questão proposta no título dessa seção: as formações continuadas – assim como a formação inicial – não contribuem, enquanto continuarem sendo executadas como estão, para a profissionalidade docente, mas para a manutenção de um sistema educacional fragmentado, técnico, e que não condiz com o projeto de uma formação cidadã, proposto pelos documentos que norteiam a educação básica brasileira (bem como a superior). E justificamos a natureza ensaística desse texto, retomando o título do mesmo, como constatações acumuladas em meio a tentativas de sobrevivência de um professor formador pós-moderno, que habita um *locus* de racionalismo técnico.

Mas, longe de sucumbir, essas constatações extrapolam a condição de conformação; elas se sobrepõem às vivências como fonte de questionamento e provocação. Encontraremos, nos artigos que constituem essa coletânea, dados que comprovam nossa sobrevivência docente.

Últimas palavras

Estamos inseridos em uma pesquisa que se propôs a analisar o letramento acadêmico de professores em formação, a partir da produção de gêneros formais e não formais em disciplinas de Estágio Supervisionado. Durante as atividades do estágio de pós-doutoramento, tivemos a oportunidade de ministrar uma disciplina sobre formação docente para mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Essa experiência, em particular, nos proporcionou (des)aprendizagens enriquecedoras para nosso processo de sobre-vivência docente. Nela discutimos temas diversos como políticas de inclusão e educacionais, crenças sobre o processo ensino-aprendizagem, atividade docente e tecemos críticas sobre a formação docente de professores de línguas pautada numa perspectiva do racionalismo técnico que coloca a escola como refém de um sistema educativo quantificador e punidor.

Avaliação externa não deve (e nem pode) ser confundida com avaliação de aprendizagem, pois ela, além de não reconhecer as individualidades dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, contribui com a desvalorização da profissão e para a falta de associativismo entre os professores, condição essencial para um movimento de mudança do cenário educacional brasileiro. Vimos que o sistema adotado pela educação nacional, no Brasil, já não dá conta da formação cidadã e, apenas, atende às demandas de um mercado neoliberal que transforma a própria educação em

produto consumível, ou seja, reproduzido – e não construído. Disso trata-se a nossa sobrevivência docente.

Por fim, essas constatações, em sua função provocativa, podem gerar frutos. E essa obra é um deles. Que sigamos em frente: com ousadia para denunciar, coragem para enfrentar, e humildade para reconhecer que são as perguntas que nos permitem a reflexividade e a criticidade, nem sempre, as respostas. Por isso, sobre-viver significa estar acima dos problemas que nos atingem, direta ou indiretamente, como professores, professores formadores ou professores em formação. Assim, por todes que fazem parte dessa sobre-vivência docente, meu eterno e inesquecível obrigado; sobre-vivamos!

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALLIAUD, Andrea. Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. **Historia y Memoria de la Educación**, Madri, v. 1, n. 1, p. 319-349, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/12704/12809>>. Acesso: 20 jul. 2022.
- AMBROSETTI, Neusa B.; ALMEIDA, Patrícia C, A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/976/723>>. Acesso: 13 jul. 2022.
- ANTUNES, Celso. **Professores e professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. Libertar-se do senso comum pedagógico. In: PERRENOUD, Philippe et al. (Trad. Patrícia C. Ramos.). **A escola**

- de A a Z.** 26 maneiras de repensar a educação. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- BAGNO, Marcos. Curso de Letras? Pra quê? **Blog da Parábola Editorial.** São Paulo, 19, junho, 2017. Disponível em: <<https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/curso-de-letras-pra-que-1>>. Acesso: 12 jul. 2022.
- BARCELOS, Ana Maria F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 15-41.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- CELANI, Maria A. (Org) Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- CLOT, Yves. Clínica da Atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** (Trad. Sandra Trabucco Venezuela.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANCO, Luiz F. Racionalidade técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- LINS JR., J. R. F. **Educação linguística e formação de professores crítico-reflexivos: uma análise dos discursos de licenciandos do curso de Letras da UEVA.** Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística/PROLING do Centro

de Ciência Humanas, Letras e Artes/CCHLA, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MEYER, John W. Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidade de lo individual. In: BENAVIDOT, Aaron;

BRASLAVSKY, Cecilia. **El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa**: câmbios de currículos en la educación primaria y secundaria. Buenos Aires: Granica, 2008.

MORAES, Rozania Maria Alves de.; MAGALHÃES, Elisandra Maria. Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 105-120, set./dez. 2017.

MORGADO, José C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYCJvQfyLdvGfTRc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso: 13 jul. 2022.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/abstract/?lang=pt>>. Acesso: 21 jul. 2022.

RAVITCH, Diana. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. (Trad. Marcelo Duarte.). Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROLDÃO, Maria do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>>. Acesso: 13 jul. 2022.

SCHÖN Donald A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books Inc., 1982.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRÃO, Maria Isabel B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TEIXEIRA, Anísio S. Natureza e função da administração escolar. **Revista da ANPAE**. Salvador-BA: UNB, 1964. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/arquivo-pessoal/AT/impresso/natureza-e-funcao-da-administracao-escolar>>. Acesso: 16 jul. 2022.

TOFFLER, Alvin. **Future Shock**. New York: Bantam Books, 1970.

_____. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

VEEN, Wim; VRAKKING, Bem. **Homo zappiens**: educando na era digital. (Trad. Vinicius Figueira.). Porto Alegre: ARTMED Editores, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, Indaiatuba: APLIESP – Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, v. 5, p. 153-159, 2000/2001.

O QUADRO METODOLÓGICO DA AUTOCONFRONTAÇÃO E AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO: RESSIGNIFICAÇÕES POSSÍVEIS, DIALOGISMO E DESENVOLVIMENTO

Glairton Ferreira de Paula (UECE)
Walesca Fernandes Lima (UECE)
Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)

Resumo: Este artigo tem o objetivo de identificar ressignificações que o quadro metodológico da autoconfrontação permite quando utilizado à luz da ergonomia francófona com a abordagem da clínica da atividade – dentro de perspectivas desenvolvimentista e formativa – no intuito de melhor compreender o trabalho dos professores de línguas. Iniciaremos por questões de ordem teórica, tratando da ergonomia e da clínica da atividade (BESSA; SILVA; MORAES, 2019; CLOT, 2010b), retomando os conceitos de tarefa, atividade e gêneros da atividade profissional; seguindo com o uso dos métodos indiretos propostos por Vigotski (PEREZ; MESSIAS, 2015), dos quais a clínica da atividade se serve (CLOT, 2006), sendo um deles a autoconfrontação (VIEIRA; FAÏTA, 2003), que será descrita no decorrer do texto. A metodologia consiste na análise qualitativa de pesquisas realizadas pelo grupo LIFT (*Linguagem, Formação e Trabalho*) do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) buscando identificar os ajustes ao quadro metodológico da autoconfrontação adotados pelos autores e que reforçam o caráter dialógico deste dispositivo e seu potencial desenvolvimentista, levando a reforçar as contribuições que as pesquisas que o utilizam podem trazer para formação inicial de professores de línguas.

Palavras-chave: Ergonomia da Atividade; Clínica da Atividade; Autoconfrontação; Formação de Professores.

Introdução

As incontáveis transformações que têm atingido o mundo do trabalho nas últimas décadas com repercussão em todas as esferas sociais chegaram também às atividades educacionais, e conseqüentemente aos professores. Além de destacar tais transformações, Machado (2004) aponta também que elas têm cada vez mais estimulado pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA) que intencionam compreender o trabalho dos professores sob a perspectiva ergonômica, e que se ancoram nas Ciências do Trabalho. A autora descreve bem esse caminho que começa a considerar a relação entre linguagem e trabalho no Brasil a partir da década de 1990 em Grupos como o ATELIER - Linguagem e Trabalho e o grupo ALTER - Análise de Linguagem Trabalho Educacional e suas Relações - da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo (subgrupo do grupo ATELIER, fundado pela própria autora). É importante mencionar a conexão desses grupos e outros mais ao Acordo CAPES-COFECUB¹, desde 2003, que traz as ricas contribuições do professor Daniel Fäita e de outros membros da equipe ERGAPE² (Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação) do *Institut de Formation de Maîtres* de Marselha.

Lopes (2017, p. 21) destaca a relação entre o Grupo Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), fundado em 2010, com o grupo ERGAPE, sinalizando que as pesquisas que levam em conta o trabalho e a formação de professores no ensino de línguas pelas perspectivas clínica e ergonômica de tradição francófona já constituem uma realidade na cidade de Fortaleza, no Ceará.

Neste estudo, trataremos de algumas questões teóricas envolvendo a abordagem ergonômica francófona, a clínica da

¹ Acordo entre as universidades brasileiras PUC-Rio, PUC-São Paulo, UFRJ-Rio e a universidades francesas de Provence/ Aix-Marseille e de Rouen (MORAES, 2019)

² A equipe ERGAPE, hoje extinta, apresenta, atualmente, configurações diferentes da original.

atividade, os conceitos de tarefa e atividade, e de gêneros da atividade baseados nas concepções discursivas de Bakhtin, para depois focarmos na autoconfrontação como uma metodologia que se apoia nos métodos indiretos de Vigotski para acessar o real da atividade de professores de línguas.

Ao final, analisaremos como o quadro metodológico da autoconfrontação, desenvolvido pelo linguista Daniel Faïta (VIEIRA; FAÏTA, 2003; MORAES, 2014; PEREZ; MESSIAS, 2013/2015), foi utilizado em algumas pesquisas de mestrado e doutorado do grupo de pesquisa LIFT, que põem em evidência a dialogicidade do quadro metodológico da autoconfrontação e seu potencial desenvolvimentista na formação acadêmica de professores de línguas.

Linguística Aplicada, ergonomia e clínica da atividade: compreendendo a atividade docente

Nesta seção, abordaremos as referências teóricas que embasaram este estudo. Iniciaremos com a Linguística Aplicada e seu diálogo com outras disciplinas, seguindo com considerações sobre a ergonomia e a clínica da atividade, seus estudos em torno do ensino como trabalho e sobre como estas abordagens podem contribuir para uma melhor compreensão da atividade docente.

Dado o seu caráter inter e transdisciplinar (MOITA LOPES, 1996, p. 22; CELANI, 1998, p. 177), os estudiosos da área de LA recorrem a diversas disciplinas buscando respostas e soluções para diferentes questões relacionadas à linguagem, como ensino, aquisição e aprendizagem de línguas, entre outras. Dentre essas disciplinas, podemos citar o diálogo da LA com a ergonomia, que segundo Souza-e-Silva (2004, p. 84), “é o conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação”.

A palavra ergonomia se origina dos termos gregos *ergon* (trabalho) e *nomos* (normas, leis), e é definida como ciência do

trabalho. Essa ciência tem como objetivo analisar o trabalho humano com o intuito de aumentar a produtividade do trabalhador e melhorar as condições de efetivação do seu trabalho. A ergonomia surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, na Grã-Bretanha em 1947, com a finalidade de “atenuar os esforços humanos em situações extremas” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 86), ou seja, adaptar o homem à máquina, de modo que o trabalhador fosse capaz de executar as suas funções com o máximo de qualidade, no menor tempo possível, e com o mínimo de danos ao indivíduo. A essa vertente deu-se o nome de ergonomia anglófona, ou anglo-saxônica. Paralelamente, no período pós-segunda guerra mundial, começaram a surgir na França estudos que privilegiavam a dinâmica da atividade humana do trabalho, nos quais a preocupação passava a ser “a adaptação do trabalho ao homem” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 87). É dentro dessa perspectiva que surge o termo ergonomia da atividade, disciplina que procurou ver o trabalhador como especialista e analista do seu trabalho, objetivando compreender sua atividade, para então transformá-la (BESSA; SILVA; MORAES, 2019). Nessa vertente, não há separação da atividade e do trabalhador. Moraes (2014) afirma que, a despeito de suas particularidades, essas duas correntes não são contrárias, e podem ser suplementares.

Importante também tratar da clínica da atividade, abordagem que se preocupa com a transformação e o desenvolvimento do trabalhador, que busca analisar a atividade laborativa com o intuito de adquirir conhecimentos sobre determinadas situações de trabalho, de maneira que o próprio profissional possa discutir e refletir sobre o seu trabalho, para além de compreendê-lo, ser capaz de transformá-lo (BESSA; SILVA; MORAES, 2019). Nome representativo da clínica da atividade na França, Yves Clot (2010b) afirma que a análise da atividade prioriza, através de métodos e ação, possibilitar que os trabalhadores cuidem do próprio trabalho, da instituição. De modo que, conforme a perspectiva da clínica da atividade, cuidar do trabalho consiste em “criar situações e

encontrar técnicas nas quais se transformem os trabalhadores em sujeitos da situação, fazendo-os protagonistas da transformação" (CLOT, 2010, p. 222). A clínica da atividade, de certa forma, sistematizou a atividade de observação, que mobiliza o trabalhador observado a pensar e refletir sobre o próprio trabalho, por meio do diálogo interior, e a tornar-se sujeito da observação e não mais simplesmente "objeto da observação" (CLOT, 2010b).

Tomando como ponto de partida o lema "compreender para transformar", Moraes (2014, p. 63) afirma que a ergonomia e a clínica da atividade contribuem para a análise da atividade do professor, de maneira que os estudos em torno do fazer docente ajudem-no a contornar os obstáculos e conflitos com os quais se depara no dia a dia. Já o pesquisador tem o papel de transformar essa experiência, para, então, possibilitar que ela seja compreendida através de um trabalho de coanálise com o professor observado. Esse movimento possibilita ao profissional perceber sua atividade de outra forma, através de uma relação dialógica a respeito do seu trabalho criando-se assim, uma nova atividade, a "atividade sobre a atividade" (MORAES, 2014, p. 64).

Amigues (2004) aponta que o trabalho do professor é comumente visto, por parte das instituições às quais estão vinculados, do ponto de vista dos resultados, como se estes fossem unicamente os efeitos da observação dos elementos prescritivos ou normativos. Isto denota uma perspectiva positivista que considera que a eficácia do trabalho pode ser avaliada à distância pelos resultados do trabalho prescrito através de leis, portarias e documentos regimentais de toda ordem. O julgamento do trabalho dos professores feito por pessoas que não integram esse ofício é fonte de críticas repetitivas do tipo: "*o que é feito não corresponde ao que deveria ter sido feito*" (AMIGUES, 2004, p. 38). Essa incompreensão parte do pressuposto que a tarefa, aquilo que foi prescrito, seja por leis, portarias ou demandas de coordenadores e/ou diretores pedagógicos etc. ao ser realizada como orientada, resultaria em um produto que consistiria na atividade realizada, que seria o que se faz.

O equívoco, segundo Clot (2007, p. 115-116), reside na concepção de que a atividade real seria a atividade observável. No entanto, como igualmente salientam Saujat (2004) e Clot e Faïta (2016), não é possível compreender o trabalho docente como uma reação às prescrições, já que o trabalhador dialoga com essas prescrições e as ressignifica, e é por este motivo que

o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir - os fracassos -, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso - o que é um paradoxo freqüente (sic) - aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer (CLOT, 2007, p. 116).

Sob a ótica da clínica da atividade, a orientação para a mudança que se deseja no trabalho não deve partir de uma orientação externa, já que transformações duradouras devem se originar da ação dos próprios coletivos de trabalho, segundo Clot e Faïta (2016), que destacam também a existência de uma recriação da organização do trabalho pelo coletivo, que habita entre a organização do trabalho e o próprio sujeito, ao qual se referem como gênero social do *métier*, ou o gênero profissional.

Há então entre o prescrito e o real um terceiro termo decisivo que designamos como o gênero social do *métier*, o gênero profissional, isto é, as “obrigações” que partilham aqueles que trabalham para conseguir trabalhar, frequentemente, apesar de tudo, às vezes apesar da organização prescrita do trabalho (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 35).

Surge daí a necessidade da compreensão do gênero da atividade profissional. Devido à ausência de estudos em LA que abriguem o gênero da atividade ou gênero profissional, segundo Sousa-e-Silva (2004), Clot e Faïta (2016) buscam esta compreensão em Bakhtin, para quem “as relações entre o sujeito, a língua e o mundo não são diretas. Elas se manifestam em gêneros de discurso

disponíveis, dos quais o sujeito deve vir a dispor para entrar na troca” (BAKHTIN, 1984, p. 285 *apud* CLOT; FAÏTA, 2016, p. 35).

É possível concluir, como Moraes (2014), que os indivíduos se servem dos gêneros do discurso sem mesmo se dar conta, posto que eles estão disponíveis na esfera social. É também através dos gêneros discursivos que é possível perceber o real da atividade profissional, pois eles “definem não apenas o modo com que os membros do coletivo devem se comportar nas relações sociais, mas também os modos de trabalhar aceitáveis” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 38).

É com a possibilidade de compreender para transformar, provida pela ergonomia da atividade, e por meio da clínica da atividade docente, que poderemos analisar a atividade linguageira dos professores, compreendendo os gêneros profissionais, em particular os gêneros da atividade docente, e o palco onde as relações dialógicas do trabalho se dão. Mas como acessar o real da atividade docente, uma vez que ela está entre a prescrição e a atividade final, sendo, então, não observável por meios diretos?

Perez e Messias (2015, p. 77) apontam como raiz epistemológica principal da clínica da atividade a “Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski” que possui a tarefa de “construir e acurar estratégias interventivas e metodológicas que permitam às pessoas experimentarem a possibilidade de transformação da própria realidade”. Encontramos esse pensamento em Clot *et al.* (2006, p. 106) que compartilham da concepção vigotskiana de que o “pensamento se desenvolve na discussão, na autoconfrontação”, sendo a controvérsia considerada a fonte do pensamento, esses autores também salientam que o renascimento da atividade individual a partir da discussão coletiva é o ensinamento mais valioso de Vigotski.

Se é parte das concepções de Vigotski que para acessar o psiquismo é necessário desenvolver instrumentos indiretos que sejam capazes de viabilizar a reconstrução e a interpretação de dimensões não conscientes e subjetivas (PEREZ; MESSIAS, 2015), podemos concluir que é a verbalização sobre a atividade apoiada

nos métodos indiretos que possibilita a duplicação de uma experiência já vivida em contextos diferentes (BESSA; SILVA; MORAES, 2019).

Clot e Faïta (2016, p. 33) afirmam que não basta o reconhecimento da experiência profissional, sendo necessário caminhar na direção da transformação desta. Reiteram, ainda, que “ela só pode ser reconhecida graças à sua transformação”, pois só é visível quando ela se converte em um meio para viver outras experiências, através do seu poder de agir. Dito de outro modo, reconhecer a experiência profissional é implicá-la em uma história que a modifica, tornando-a disponível para uma outra história que levará ao fortalecimento do poder de agir.

Os métodos indiretos: dialogismo e desenvolvimento

Conforme já explicitado, a clínica da atividade propõe a análise da atividade através da perspectiva dialógica bakhtiniana, que toma o dialogismo como mola propulsora para o desenvolvimento do poder de agir do sujeito sobre a sua atividade, e apoia-se em métodos indiretos, com o intuito de acessar o não observável da ação docente (BESSA; SILVA; MORAES, 2019).

De acordo com Clot (2007, p. 130), a análise da atividade está diretamente ligada à sua transformação, pois “o sentido das situações analisadas surge na relação entre uma situação dada e uma outra situação”. O autor compreende, com base na concepção de Vigotski, que essa análise ocorre através da vivência de várias experiências semelhantes, que podem ser recriadas através dos métodos indiretos, uma vez que, o exame minucioso do pensamento sobre a atividade passada se transforma em outra ação, sobre a qual se reflete. Batista e Rabelo (2013, p. 2) reforçam essa concepção ao afirmarem que

a transformação da experiência vivida em meio de fazer uma nova experiência torna manifesto o real da atividade nos seus desenvolvimentos.

Isso porque entre o real da atividade e a atividade realizada existe uma contradição que oferece uma possibilidade quando o primeiro se realiza.

Posto isso, reconhecemos que para analisar a atividade profissional, faz-se necessário um método que possibilite o acesso ao que Clot (2006) chama de real da atividade. Trataremos, particularmente, do método indireto de inspiração vigotskiana, a saber, o quadro metodológico da autoconfrontação. No entanto, achamos pertinente refazer o caminho a partir de um outro método, o da instrução ao sócia para, em seguida, tratarmos do método que é objeto de análise deste estudo.

O método de instrução ao sócia foi inicialmente desenvolvido pelo médico e psicólogo italiano Ivar Oddone em 1970, e era utilizado junto a trabalhadores da Fiat de Turim em seminários de formação desses operários (BATISTA; RABELO, 2013). Oddone desenvolveu o método motivado por questionamentos de alguns grupos de trabalhadores sobre os riscos que suas condições de trabalho poderiam acarretar para a sua saúde, levando-o a buscar essas respostas na área da psicologia, haja vista a ausência da temática em textos de medicina. É a partir desse esforço, de acordo com Vasconcelos e Lacomblez (2005, p. 40), que a instrução ao sócia surge e a primeira experiência de Oddone se constituiu na tentativa de reconstruir uma representação sobre o tema a ser investigado. Os resultados, no entanto, não foram satisfatórios, pois o pesquisador percebeu que, durante as entrevistas, os trabalhadores subtraíam informações sobre as suas atividades, que julgavam óbvias. A respeito disso, Vasconcelos e Lacomblez relatam que

Oddone e a sua equipe foram-se apercebendo de que, apesar do seu grande empenho neste processo, os resultados não eram os desejados. Quando falavam com os trabalhadores, continuava a haver algo que não funcionava. Aperceberam-se de que os trabalhadores o faziam eliminando aquilo que pensavam que os entrevistadores já sabiam, o óbvio (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005, p. 41).

Assim, o método de instrução ao sócia foi desenvolvido por Oddone no intuito de eliminar as dificuldades que o “óbvio” provocava nas entrevistas. Vasconcelos e Lacomblez (2005, p. 41) esclarecem que “esse método consistia em pedir ao sujeito que desse instruções a um eu-auxiliar, um sócia”. Inicialmente a instrução passada por Oddone seria a seguinte:

Se existisse uma outra pessoa perfeitamente idêntica a ti próprio do ponto de vista físico, como é que tu lhe dirias para se comportar na fábrica, em relação à sua tarefa, aos seus colegas de trabalho, à hierarquia e à organização sindical (ou a outras organizações de trabalhadores) de forma a que ninguém se apercesse que se tratava de outro que não tu? (ODDONE; RE; BRIANTE, 2015, p. 89).³

A utilização desse método coloca o homem no centro do processo, conduz o trabalhador a pensar na sua atividade, e através da reflexão perceber a representação que possui da sua própria conduta, além de identificar formas de como poderia melhorar o trabalho (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005). Ademais, a barreira da linguagem percebida por Oddone, entre os trabalhadores e especialistas são superadas através da interação entre o sujeito que realiza o trabalho e o pesquisador, uma vez que este sai do seu lugar de entrevistador e assume o papel de um sócia que o substituirá em sua atividade (SANTA ANA, 2021).

Apesar de, em sua origem, o método ser direcionado à análise com operários de fábricas, Santa Ana (2021) reitera que sua aplicabilidade pode ocorrer em outros contextos e com diferentes sujeitos. Décadas depois, o psicólogo Yves Clot reformulou o uso da instrução ao sócia aplicando-o às teorias da clínica da atividade. A partir dessa remodelação do quadro teórico de Oddone, seria possível provocar uma transformação no trabalho, sendo os

³ No original: « S’il existait une autre personne parfaitement identique à toi-même du point de vue physique, comment lui dirais-tu de se comporter dans l’usine, par rapport à sa tâche, à ses camarades de travail, à la hierarchie et à l’organisation syndicale (ou à d’autres organisations de travailleurs) de façon qu’on ne s’aperçoive pas qu’il s’agit d’un autre que toi ? »

trabalhadores os próprios responsáveis por essa mudança (BATISTA; RABELO, 2013). Apoiando-se nas ideias de Clot (2010a), Batista e Rabelo (2013, p. 3) afirmam que a intervenção com a instrução ao sócia permite “dar visibilidade aos obstáculos e às possibilidades insuspeitas na situação de trabalho e, assim, oferece condições para que os trabalhadores cuidem do seu próprio ofício”.

Frente a essa proposta, o trabalhador se colocaria em uma posição de instrutor e orientaria o seu sócia, auxiliando-o a agir em uma situação desconhecida, na qual além de verbalizar o que faz na sua atividade, deve indicar também “aquilo que não faz nessa situação, aquilo que deveria, sobretudo, não fazer ao substituí-lo, aquilo que ele poderia fazer, mas que não se faz” (CLOT, 2007, p. 146). Assim, ao orientar o trabalhador nesse processo, o pesquisador pretende entender como determinada atividade acontece, e que mudanças no percurso ele realiza para executá-la de fato (SANTA ANA, 2021, p. 78).

Durante o diálogo criado na instrução ao sócia, entre pesquisador e trabalhador, agora em diferentes papéis, sócia e instrutor, respectivamente, o sócia deve criar situações que permitam ao trabalhador confrontar a visão que tem de si mesmo ao realizar a sua atividade, e sempre que possível, solicitar maiores esclarecimentos a respeito de como esse trabalhador percebe sua prática. Conforme o exposto por Clot (2007, p. 149) “o sócia multiplica os obstáculos a fim de aprender mesmo aquilo que o outro não previu lhe ensinar”.

As reflexões do linguista e pesquisador de situações de trabalho Daniel Faïta o levaram a desenvolver na década de 1980 a autoconfrontação, método indireto que consiste em um processo dialógico de intervenção e análise que visa solicitar a palavra dos trabalhadores e a exposição de sua experiência profissional a partir de um filme de seu trabalho, e sobre o qual estes são convidados a fazer comentários (MORAES; MAGALHÃES, 2016 *apud* FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 30).

Uma das primeiras ocasiões de aplicação do dispositivo da autoconfrontação desde a fase da autoconfrontação simples à cruzada (a diferença dessas etapas será explicitada mais adiante) foi em uma pesquisa realizada por Faïta com dois condutores do Trem de Grande Velocidade (TGV), na qual os protagonistas assistiram aos registros filmados de seu trabalho, escutaram seus comentários respectivos e constataram diferenças na ressignificação das prescrições das tarefas que executavam, tendo a análise de sua atividade se dado sem a intervenção direta dos pesquisadores que apenas os acompanharam permitindo que a motricidade do diálogo seguisse seu curso (FAÏTA; CLOT *et al*, 1996 *apud* VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 52).

Segundo Faïta (2021), a ideia de utilizar a autoconfrontação surgiu dos resultados, muitas vezes, improdutivos das entrevistas, pois ao verbalizar sobre o seu trabalho, uma pessoa começará provando que conhece as regras e as prescrições, sustentando a ideia de que o discurso desse trabalhador não possui relação concreta com o que de fato acontece na sua atividade. O autor segue afirmando que a verbalização direta não condiz com aquilo que se faz no contexto real para realizar a tarefa prescrita, tendo em vista o conceito de “real da atividade” postulado por Clot e Faïta (2016) que consideram que há uma gama de detalhes que permanecem incompreensíveis e invisíveis dentro da atividade do trabalhador. O uso da autoconfrontação se justifica pelo fato de que o dispositivo permite

engajar o diálogo com os profissionais envolvidos, a fim de buscar juntamente com eles como aprofundar o conhecimento dos aspectos enigmáticos do trabalho. Ele permite, em primeiro lugar, reeditar a situação de trabalho, reproduzi-la várias vezes, e, melhor ainda, jogar com o tempo: voltar, saltar para o fim de uma sequência (FAÏTA, 2021, p. 194).

Ainda segundo o autor, ao se assistirem nas imagens, os trabalhadores parecem perceber atos, gestos, aspectos de si mesmo, e são, por conseguinte, motivados a refletir sobre as suas ações, expressando-se através da linguagem, de forma que a concepção da sua atividade seja reorganizada e modificada. É importante salientar que esse quadro metodológico associa os profissionais ao seu

trabalho e a si mesmos, mas também os relaciona com os colegas e o meio de trabalho em geral (FAÏTA, 2021). Concepção corroborada por Perez e Messias (2013) ao reiterarem que a confrontação do trabalhador com profissionais do seu *métier* gera pertencimento e (re)conhecimento da atividade do gênero profissional em comum. Sendo assim, na perspectiva de Clot *et al* (2001 *apud* PEREZ; MESSIAS, 2013, p. 94), a autoconfrontação pode ser entendida como *clínico-desenvolvimentista*, pois ao mesmo tempo que é capaz de transformar o agir do trabalhador, acaba por ajudar no desenvolvimento do próprio trabalho.

Os métodos indiretos inspirados nas teorias de Vigotski se ancoram na concepção de que o real só existe sob a forma do realizado (FAÏTA, 2021). Se, segundo as hipóteses de Vigotski, tais métodos permitem a duplicação, a repetição das ações realizadas para esclarecer a atividade implícita, eles possibilitam aos sujeitos se “desprender de sua experiência, a fim de que esta se torne um meio de realizar outras experiências; é um procedimento que pode tornar a experiência já realizada disponível para experiências a se realizar” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 54).

A admissibilidade do *caráter dialógico* dos estudos da autoconfrontação permitem a Faïta (2021) afirmar que o diálogo não pode se reduzir a regras e procedimentos replicados de uma experiência à outra, uma vez que os trabalhadores não se comportam da mesma maneira. Embora tenham a mesma formação, lidem com o mesmo público, e às vezes possuam as mesmas atribuições, os trabalhadores enfrentam diferentes situações na sua atividade profissional.

Faïta (2021, p. 197) nos contempla com o exemplo de uma sala de aula, que não é a mesma de um período para o outro. Consequentemente, os estudos que têm como objeto de análise o diálogo devem levar essas variáveis em consideração. Do mesmo modo, as pesquisas que utilizam a autoconfrontação estão sujeitas ao surgimento de algumas características presentes na relação dialógica, sendo necessário levar em consideração até mesmo o

“fracasso do diálogo”, partindo da impossibilidade de afirmar que a atividade dialógica irá de fato ocorrer, ou que ela será produtiva. É nesse sentido que Faïta (2021, p. 198) afirma preferir situar sua “atividade de pesquisa-compreensão dentro de um quadro metodológico cuja elaboração escapa ao controle de regras e critérios fixos”, o que naturalmente levará o pesquisador a “aceitar afrontar situações que exigem dele a capacidade de questionar seus saberes, de adotar condutas positivas diante do imprevisto e da contradição” (FAÏTA, 2021, p. 198).

Consideramos importante incluir nesta discussão a noção de *estilo* adotada por Clot e Faïta (2016, p. 39-40). Assim como os gêneros textuais, que podem ser ajustados ou retocados quando postos em movimento, permitindo oscilações ou modificações que podemos considerar como criações estilísticas, o mesmo se dá com o quadro metodológico da autoconfrontação. Podemos, pois, concluir com base nos autores que, sendo o *estilo*⁴ “o retrabalho dos gêneros em situação”, ao adaptar o dispositivo da autoconfrontação à sua situação de pesquisa, o pesquisador promove uma ação de *estilização* que ressignifica o quadro na direção de seus objetivos e contexto de pesquisa.

Como observamos, além do aspecto desenvolvimentista, a autoconfrontação abre espaço para inovações, e conseqüentemente atesta o seu caráter flexível a eventuais adaptações frente a imprevistos que podem surgir. Dito isso, a partir de agora nos propomos a explicar as fases que compõem o quadro metodológico da autoconfrontação à luz de Vieira e Faïta (2003).

⁴ A noção de estilo adotada por Clot e Faïta (2016, p. 38-39) está ligada à concepção bakhtiniana, que considera que “Quanto melhor dominamos um gênero tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso”. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Movimentos e fases do quadro metodológico da autoconfrontação

O quadro metodológico da autoconfrontação se constitui de três etapas e permite que o trabalhador seja protagonista da transformação da sua atividade através do diálogo com o coletivo e o seu próprio trabalho. A utilização da autoconfrontação gera um espaço-tempo a partir da filmagem da atividade e do discurso criado sobre a sua tarefa, permitindo que os protagonistas mobilizem o seu poder de agir. Vieira e Faïta (2003) instituem as seguintes fases do dispositivo:

- 1) constituição do grupo de análise (Faïta, 1997) que desenvolve o trabalho sobre o objeto da pesquisa e sobre as opções metodológicas; 2) a realização das autoconfrontações simples e cruzadas mobilizando a conjugação das experiências; 3) a extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional (VIEIRA; FAÏTA, (2003, p. 29)

A fim de prevenir problemas durante a utilização do dispositivo, Vieira e Faïta (2003) propõem um guia mínimo de ações a partir das fases que envolvem a autoconfrontação propriamente dita, e que vem após a constituição do grupo de análise. O quadro a seguir foi adaptado do original para melhor sintetizar as ações previstas pelos autores:

Quadro: Ações relacionadas às fases 2 e 3 do quadro metodológico da autoconfrontação.

Filmagem da atividade inicial para gerar a primeira fonte de significações concretas.

Autoconfrontação simples: um dos protagonistas (profissionais), com base nas imagens selecionadas, comenta sua atividade e interage com as questões feitas pelo pesquisador (esta fase produzirá uma segunda fonte de significações concretas).

Autoconfrontação cruzada: interação protagonista-protagonista e protagonista(s)-pesquisador. Integração das fases anteriores permitindo

o “desenvolvimento do objeto desta nova atividade, desenvolvimento de sujeitos engajados na atividade” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 62)
Resposta à demanda inicial por meio do retorno ao ambiente profissional.
Apropriação do objeto pelo(s) pesquisador(es); análise aprofundada do objeto.

Fonte: adaptado de Vieira e Faïta (2003, p. 44-45).

Até aqui expusemos o *caráter clínico-desenvolvimentista* da autoconfrontação com base em Clot *et al* (2001 *apud* PEREZ; MESSIAS, 2013, p. 94), pois por meio deste dispositivo concordamos com o autor sobre ser possível que o trabalhador transforme a própria atividade auxiliando no desenvolvimento do seu trabalho. Tratamos também, com base em Faïta (2021), do caráter dialógico da autoconfrontação, que além de considerar a imprevisibilidade do sucesso da relação dialógica, abre espaço para a flexibilização dos estudos que estão sendo desenvolvidos, pois sendo o diálogo algo dinâmico, as pesquisas estão sujeitas às suas variáveis, não fazendo nenhum sentido que tudo seja reduzido a regras e procedimentos replicados. Experiências são únicas e as pessoas, no caso os trabalhadores, não se comportam da mesma maneira.

No tópico a seguir, descreveremos a metodologia utilizada para demonstrar como a autoconfrontação se apresenta como uma ferramenta desenvolvimentista na formação de professores de línguas, e a estilização que os pesquisadores adotaram em seus estudos reforçando a dialogicidade do dispositivo do qual tratamos.

Metodologia

O presente artigo é uma revisão integrativa, e tem como objetivo identificar ressignificações que o quadro metodológico da autoconfrontação permite quando utilizado à luz da ergonomia francófona com a abordagem da clínica da atividade na análise do trabalho dos professores de línguas.

Selecionamos, para este estudo, *corpus* de pesquisas já finalizadas do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE realizadas por integrantes do grupo de pesquisa LIFT entre 2010 e 2020 que utilizaram o dispositivo do qual tratamos como ferramenta na formação inicial de professores de línguas estrangeiras. Salientamos que não é nossa intenção lidar com o estado da questão ou da arte, mas destacar o caráter dialógico da autoconfrontação evidenciado quando os pesquisadores adaptam, ressignificam e complementam o quadro metodológico para satisfazer as especificidades de seus estudos, e demonstrar como o potencial desenvolvimentista emerge com implicações formativas e interventivas nos professores ainda na licenciatura.

Neste estudo recorreremos à análise de um recorte do *corpus* de três pesquisas: Farias (2011), Lopes (2017) e Magalhães (2019), e nos deteremos à metodologia dos trabalhos, identificando o(s) objetivo(s) de cada pesquisa; as fases do quadro metodológico utilizadas, eventuais instrumentos adicionais e as justificativas dos autores. Buscamos com esta análise demonstrar a dialogicidade da autoconfrontação, e suas implicações desenvolvimentistas relacionadas a formação de professores de línguas.

Análise

Neste tópico trataremos das três pesquisas selecionadas para demonstrar o dialogismo da autoconfrontação, enquanto método indireto utilizado pela clínica da atividade, o que indica o dinamismo deste dispositivo e sua aplicabilidade com fins desenvolvimentista e formativo. Optamos por apresentar as pesquisas em ordem cronológica de publicação e não em uma ordem de suposta maior ou menor complexidade, pois julgamos que todas possuem sua relevância dentro dos contextos que os autores decidiram investigar e das condições que foram possíveis estudar. Dito isso, a ordem será a pesquisa de Farias (2011), seguida do

trabalho de Lopes (2017) e finalmente o estudo desenvolvido por Magalhães (2019).

Na pesquisa conduzida por Farias (2011), a autora objetivou compreender como a atividade docente de professores-estagiários de Francês se organiza e verificar como eles lidam com as prescrições que regem o trabalho docente, e, ainda, investigar a construção de um estilo próprio dos professores.

A autora utilizou o quadro metodológico da autoconfrontação, porém esclarece já no início de sua metodologia que foram necessárias adaptações em alguns procedimentos comumente utilizados em pesquisas da ergonomia da atividade, atestando a possibilidade de adaptações na utilização do dispositivo. A pesquisa partiu de inquietações e questionamentos da própria pesquisadora, ainda em posição de estagiária, e não de uma demanda externa, como afirma a autora: “nossos procedimentos de pesquisa por vezes apresentam nuances um pouco distintas do que costuma ser a prática nas pesquisas de ergonomia da atividade” (FARIAS, 2011, p. 72).

Esta pesquisa foi realizada no Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE), Campus Fátima, do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará e teve como participantes duas professoras estagiárias de língua francesa. As professoras foram escolhidas de acordo com alguns critérios: a) mesmo nível de conhecimento, ou seja, as duas estavam em semestres próximos na faculdade; e, b) as turmas das professoras deveriam ser o mais semelhante possível, portanto, as filmagens ocorreram em turmas de mesmo nível, a saber, duas turmas iniciantes de francês.

Para a constituição do coletivo, a pesquisadora adaptou o quadro da autoconfrontação de acordo com o contexto de sua pesquisa. Antes da escolha dos profissionais, Farias (2011) adotou um procedimento inicial no qual traçou o perfil das professoras com a ajuda da coordenadora pedagógica, que participou ativamente da seleção de protagonistas, por meio de uma entrevista. Nesse momento, a autora levantou informações sobre todo o contexto

socio-interacional e sobre os profissionais que constituíram o coletivo, no caso, duas professoras estagiárias de francês de do NLE.

Farias (2011) realizou uma entrevista prévia com as protagonistas no lugar da fase de constituição do coletivo profissional, segundo a autora, a mudança ocorreu como uma adaptação aos objetivos da pesquisa às particularidades do meio de trabalho, uma vez que os estagiários são os maiores interessados nos efeitos da intervenção através da análise de sua atividade.

Durante a entrevista, a pesquisadora também buscou entender como as prescrições eram vistas pelas estagiárias. No momento seguinte, Farias (2011) fez a observação das aulas com registro em um diário e a filmagem das atividades observando o que foi postulado por Vieira e Faïta (2003), de que as atividades docentes fossem semelhantes, pois as turmas das professoras deveriam possuir características similares, como o mesmo livro, mesmas prescrições, mesmo programa e nível. Apesar das subjetividades de cada turma, Farias (2011) afirma que foi possível manter o controle de características como o número de alunos e a distribuição das aulas semanais. Na etapa da autoconfrontação simples (ACS), cada participante foi confrontada com o vídeo da sua atuação em sala de aula, finalizando com a autoconfrontação cruzada (ACC), momento destinado à produção dialógica entre as duas participantes e a pesquisadora a respeito de suas atividades.

A utilização da autoconfrontação no trabalho de Farias (2011) perpassou os níveis do método simples e cruzado, porém, também necessitou de adaptações durante a sua implementação, de acordo com o contexto de sua pesquisa e suas necessidades. A escolha de professores-estagiários para fazer parte da pesquisa é de suma importância para a formação inicial de professores de línguas, pois possibilita a investigação sobre a construção dos estilos, o papel das crenças em sua atividade e sua relação com as prescrições impostas para professores de francês. Sobre isso,

entendemos como muito importante engajar na pesquisa e dar voz aos estagiários, futuros profissionais do ensino de línguas, para compreender o

processo de formação profissional que a experiência de estágio constitui para o aluno-professor e, desta forma, poder realmente contribuir para a transformação das práticas de formação e das práticas docentes (FARIAS, 2011, p. 200).

A pesquisa de Lopes (2017), definida com base nos objetivos como exploratório-descritiva, também se deu com estagiários do curso de licenciatura no contexto do ensino do Francês como Língua Estrangeira (FLE) no já referido Núcleo de Línguas Estrangeiras. No entanto, o pesquisador optou por iniciar pela descrição dos sujeitos da pesquisa, dos protagonistas da atividade, do coletivo de trabalho e o perfil do pesquisador do estudo desenvolvido. Ao longo de toda a pesquisa, ele fez uso de variados procedimentos de coleta: a) questionário inicial; b) observações das aulas dos protagonistas; c) filmagem de uma aula de cada protagonista; d) filmagem das autoconfrontações simples (ACS); e) filmagem da autoconfrontação cruzada (ACC); f) filmagem do retorno ao coletivo; e g) questionário final.

Como exposto acima, o pesquisador, além de seguir todo o protocolo do quadro metodológico da autoconfrontação, fez uso de procedimentos de coleta de dados adicionais, como o questionário e a observação das aulas antes de implementar o dispositivo principal. O autor ancora a adição de outros procedimentos de coleta na sua intenção de realizar uma análise aprofundada da atividade dos professores estagiários a fim de discutir questões e dificuldades enfrentadas, buscando a intervenção na situação pesquisada e a promoção de transformações na atividade reconstituindo o poder de agir, não apenas nos sujeitos, mas também no coletivo de professores do NLE, e aqui, como identificamos, fortemente apoiado em Vieira e Faïta (2003).

É importante destacar que o pesquisador, por seguir a orientação de Vieira e Faïta (2003, p. 32), tentou se certificar de que os protagonistas fossem filmados em situações de trabalho mais semelhantes possíveis. Para tanto, julgou pertinente a constituição de dois grupos: o grupo 1, composto por dois professores estagiários, que responderam a um questionário inicial, seguindo

para a filmagem de suas aulas, sessões de autoconfrontação (simples e cruzada), do retorno ao coletivo, e finalizando com a aplicação do questionário final. O grupo 2 foi constituído por 3 professores estagiários de FLE e pela professora coordenadora de língua francesa do NLE, tendo os participantes deste segundo grupo sido convidados a participar da penúltima fase de coleta de dados da pesquisa: o retorno ao coletivo.

Mais uma vez evidenciamos o uso da autoconfrontação com base nas pesquisas da clínica da atividade e na ergonomia de tradição francófona, uma vez que o pesquisador tinha a necessidade de analisar a atividade docente dos participantes através do acesso ao real da atividade. Partindo dos objetivos e com base no referencial teórico do método indireto em questão, verificamos o potencial, não apenas de compreensão da atividade docente, mas também de transformação da atividade dos professores estagiários e do coletivo, o que reforça o potencial desenvolvimentista e interventivo do método, já que segundo Faïta (2021), a dialogicidade da autoconfrontação a leva a uma fronteira além de um simples instrumento de coleta de dados.

Consideramos que o estudo de Lopes (2017) se apresenta como um rico exemplar, por expressar em ampla escala o caráter dialógico da abordagem da autoconfrontação. Observamos que o pesquisador ressignificou as orientações originais do dispositivo de modo a adaptá-lo aos seus objetivos e contextos de investigação, contemplando desde a identificação das prescrições, ao acesso ao real da atividade docente, indo até o retorno ao coletivo com implicações de caráter formativo e intervencionista.

Também utilizando-se do quadro metodológico da autoconfrontação, a tese de doutorado de Magalhães (2019) teve como propósito realizar uma análise dialógica da atividade de dois professores formadores, a fim de refletir sobre a atividade linguageira dos profissionais no que diz respeito às implicações discursivas e didático-pedagógicas. Com o intuito de contribuir para a formação inicial de professores, o foco da pesquisa de Magalhães

(2019) se deu no confronto das trocas verbais entre a pesquisadora e um par profissional. A construção do *corpus* de sua tese se deu em dois cursos de licenciatura em língua estrangeira da Universidade Estadual do Ceará, com habilitações em Letras/Inglês e Letras/Espanhol. Atestando o caráter dialógico de sua pesquisa, a autora justifica o uso da autoconfrontação na análise da atividade por permitir a interpretação dos traços linguísticos do profissional durante a transformação e a (re)construção da sua atividade docente. Ademais, a pesquisa de Magalhães (2019, p. 105) sustenta as discussões deste artigo em relação ao caráter flexível e dialógico da autoconfrontação ao afirmar que não exclui “a possibilidade de que tal diálogo reflexivo pudesse continuar acontecendo até nos momentos em que não houvesse (ou em que não há) a presença de um interlocutor”.

Em relação aos sujeitos participantes da pesquisa, trata-se de dois professores formadores de inglês e espanhol. A construção do *corpus* se deu a partir da resposta desses professores em cada uma das etapas da pesquisa, que consistia em: observações das aulas dos professores, uma entrevista oral, individual e gravada em áudio, e ainda do diálogo produzido durante quatro autoconfrontações simples (duas para cada professor), uma formação e uma autoconfrontação cruzada (MAGALHÃES, 2019, p. 115). Após a observação inicial das aulas, a autora afirma que utilizou como instrumento a entrevista oral, já citada acima, porém é importante salientar que a autora considera esse momento como uma etapa complementar ao processo habitual da autoconfrontação. Tal afirmação, assevera a dialogicidade e a adaptabilidade do quadro, como explicitado no presente artigo.

Diferentemente das outras pesquisas analisadas neste artigo, Magalhães (2019) acrescentou uma formação de 10 horas de duração – entre as duas autoconfrontações simples de cada professor – para preparar os professores que colaboraram com o estudo, ocasião em que foram feitas explanações teóricas a respeito dos estudos clínicos e ergonômicos da atividade. Todas as discussões propostas na

formação partiam dos vídeos de suas próprias atividades, o que nos leva a perceber que a autoconfrontação, muito mais que um quadro metodológico, também tomou função de um instrumento formativo. Após a formação, a pesquisadora realizou um segundo momento de filmagem da sala de aula e mais uma autoconfrontação simples com cada professor formador, porém dessa vez foi solicitado aos participantes que assistissem às suas aulas e escolhessem as cenas a serem comentadas, permitindo assim, uma participação muito mais ativa dos sujeitos envolvidos. A pesquisadora optou por realizar a autoconfrontação cruzada, tornando esse momento oportuno para

criar um diálogo amplo, contínuo e complexo entre os dois professores formadores sobre as situações concretas de suas próprias aulas e os comentários que eles desenvolveram a partir dessas situações em autoconfrontação simples (MAGALHÃES, 2019, p. 133).

A pesquisa de Magalhães (2019) abre espaço para uma inovação no uso da autoconfrontação no campo da formação e do trabalho docente, pois, além de viabilizar o processo de análise da atividade docente, também favoreceu um momento dialógico e formativo; não para “ensinar” ou “transmitir conhecimentos” aos participantes da pesquisa, conhecedores de seu trabalho, mas para permitir trocas, ajudar esses profissionais a acessar o real da atividade, transformar e compreender seu trabalho, desenvolver sua capacidade profissional e seu poder de agir, e assim contribui para uma formação de qualidade. A seguir, apresentamos nossas considerações finais.

Considerações finais

Neste artigo, revisitamos o referencial teórico que embasa pesquisas que investigam o trabalho de professores de línguas com a abordagem da clínica da atividade. Tal área do conhecimento tem se fortalecido desde que a LA começou a buscar nas ciências do trabalho contribuições para solucionar questões de linguagem em torno do trabalho docente e da formação de professores, e na consequente

adoção de métodos indiretos inspirados nas ideias de Vigotski e com o objetivo de buscar meios de acessar o real da atividade.

As três pesquisas analisadas demonstram que o dispositivo da autoconfrontação possui características que não são estanques, demonstrando não haver uma única possibilidade de aplicação. As fases utilizadas, o grau de aprofundamento almejado pelos pesquisadores nas fases e as adequações e estilizações adotadas em cada estudo podem ser justificados pelos objetivos ou por questões de contexto da pesquisa (tempo, recursos e disponibilidade dos colaboradores à disposição).

Como já discutimos, Faïta (2021) não vê problemas nas adaptações realizadas pelos pesquisadores no quadro metodológico da autoconfrontação. O autor, na verdade, reforça a dialogicidade dos métodos indiretos desde que não reduzidos a uma simples ferramenta reutilizável em todos os contextos e da mesma forma. Também não considera admissível que a parte linguageira das atividades de trabalho se reduza a uma simples contrapartida destas, por se constituírem de atividades complexas, indissociáveis e marcadas pelo movimento perpétuo de transformação, de desenvolvimento de diferentes níveis, especialmente pelas trocas entre os sujeitos participantes. Considerações essas que os pesquisadores observaram ao se ancorarem em procedimentos adicionais e na estilização do dispositivo metodológico pelo qual optaram às situações reais de pesquisa e aos objetivos de seus trabalhos.

Acreditamos ter sido possível, então, pela análise dos estudos selecionados, destacar o caráter dialógico do quadro metodológico apresentado, sendo permitida a adaptação aos variados objetivos e contextos de investigação, uma vez que a autoconfrontação não se reduz a um mero procedimento de coleta de dados. Evidenciamos também o caráter desenvolvimentista do dispositivo, posto ser capaz de dar subsídios para formar profissionais de ensino e de intervir em situações de trabalho.

Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Dir.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, M.; RABELO, L. Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1-8, 2013. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v16i1p1-8. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77607>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- BESSA, L. P. **Análise da atividade docente pelo método da instrução ao sócia: trabalhando a comunicação oral em língua inglesa no ensino médio**. (Dissertação). Mestrado em Linguística Aplicada. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2018.
- BESSA, L. P.; DA SILVA, T. M.; DE MORAES, R. M. A. O ensino como trabalho: um novo olhar para a atividade do professor. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 93, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1192>. Acesso em: 28 jun. 2022.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 129-142.
- CLOT, Y.; SOARES, D. H. P.; COUTINHO, M. C.; NARDI, H. C.; SATO, L. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25969>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. (Trad. de Adail Sobral.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. (Trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna). Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.

CLOT, Y. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 207-234, 1 maio 2010b. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4789>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos | Genres and styles in analysis of work: concepts and methods. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33–60, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9555>. Acesso em: 29 jun. 2022.

FAÏTA, D. Autoconfrontação e formação de professores: diálogos e contribuições. [Entrevista concedida a] Elisandra Maria Magalhães. (Trad. de Elisandra Maria Magalhães, Aline Leontina Gonçalves Farias, Rozania Maria Alves de Moraes.). **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.3, 2021. p. 189-216. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/6787>. Acesso em: 23 jun. 2022

FARIAS, A. L. G. **Atividade docente de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2011.

LOPES, W. B. **Prescrições e instrumentos na aula de civilização: análise atividade docente de estagiários de FLE**. (Dissertação). Mestrado em Linguística Aplicada. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2017.

MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

MAGALHÃES, E. M. **Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de línguas inglesa e espanhola: implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial**. (Tese). Doutorado em Linguística Aplicada. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2019.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996, p.17-26.

MORAES, R. M. A. A abordagem ergonômica da atividade docente: uma introdução às noções teóricas e metodológicas. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 59–76, 2014. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1931>. Acesso em: 28 jun. 2022.

MORAES, R. M. A.; MAGALHÃES, E. M. Autoconfrontação simples (acs): um instrumento de formação docente. In: SOUZA, Jerffeson Teixeira de; GURGEL, Luilma Albuquerque; RONDINA, Davide; BRITO, Francisco Cláudio Lima de Brito (Orgs.). **I Coletânea de Teses e Dissertações da UECE**. Fortaleza: EdUECE, 2016.

ODDONE, I.; RE, A.; BRIANTE, G. **Redécouvrir l'expérience ouvrière**. Paris: Editions sociales, 2015.

PEREZ, D; MESSIAS, C. A autoconfrontação como dispositivo para a produção de saberes sobre o trabalho docente. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 9, n. 14, p. 72-92, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10270>. Acesso em: 28 jun. 2022.

PEREZ, D; MESSIAS, C. A autoconfrontação e seus usos no campo da linguística aplicada ao estudo do trabalho do professor. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n. 2, p. 92-112, jun. 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126958>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SANTA ANA, A. R. S. **A articulação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a prática docente na análise da atividade linguageira de um professor de inglês de Ensino Fundamental na escola pública**. (Dissertação). Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, 2021

SAUJAT, F. Trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (dir.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 3-34.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (dir.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 81-104.

VASCONCELOS, R.; LACOMBLEZ, M. (2005). Redescubramo-nos na sua experiência: O desafio que nos lança Ivar Oddone. **Laboreal**, v. 1, nº 1, p. 38 - 51, 2005. Disponível em: <https://journals.openedition.org/laboreal/14124>. Acesso em: 28 jun. 2022.

VIEIRA, M.; FAÍTA, D. Quando os outros olham os outros de si mesmo: as reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, nº 3, 2003. p. 27-65. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1137>. Acesso em: 28 jun. 2022.

A SOCIOLINGUÍSTICA NAS MATRIZES CURRICULARES DE FORMAÇÃO INICIAL DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS CEARENSES

Letícia Freitas Alves (UECE)

Jéssica Barreto Damasceno (UECE)

Aluiza Alves de Araújo (UECE)

Resumo: Neste trabalho, analisamos a presença da disciplina de Sociolinguística ou afins nas matrizes curriculares dos cursos de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, em universidades públicas cearenses. A Sociolinguística surgiu na década de 60 com o intuito de reconhecer a importância dos fatores sociais para os estudos linguísticos. Paulatinamente, as descobertas empreendidas por essa área migraram para a Educação Básica, constituindo-se como Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004). Para esta pesquisa, analisamos a matriz curricular de dezesseis cursos de Licenciatura em Letras, a fim de identificar a relevância dos estudos sociolinguísticos na formação docente. Concluímos que a sua presença é majoritária, estando em quinze dos cursos analisados e aparecendo em 50% deles de forma obrigatória. Apesar dos dados positivos, é importante ressaltar que ainda é necessário dar mais ênfase à Sociolinguística na formação inicial.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional; Matriz curricular; Formação inicial.

Introdução

Cursar os 15 anos da Educação Básica proporciona muitos aprendizados e conhecimentos. Contudo, mesmo experienciando, ao longo desse período, a utilização da Língua Portuguesa nos mais diversos contextos comunicativos, é apenas na graduação em Letras que os discentes são apresentados a uma perspectiva mais investigativa sobre a língua. Isto é, durante a vida escolar, a visão dos aprendizes advém do ponto de vista de um usuário, mas, uma vez que haja a escolha pela educação superior na área de Letras, ampliam-se os horizontes para alguém que deseja compreender a ciência da linguagem e suas múltiplas facetas, para retornar à Educação Básica, como professor de línguas.

Assim, durante o Curso de Letras, com licenciatura em Língua Portuguesa, o licenciando deve aprender efetivamente sobre o ensino da língua. São, em média, quatro anos e meio dedicados à formação inicial para alicerçar as bases do que será o trabalho docente. Os professores de Língua Portuguesa atuam no ciclo final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ou seja, estão presentes durante sete anos da Educação Básica, com uma carga horária semanal significativa, quando comparada às das demais disciplinas escolares. Percebemos, então, a importância do trabalho na formação do profissional que atuará na Educação Básica, afinal, muitas vezes, é exclusivamente por meio dele que o aluno poderá experimentar perspectivas linguísticas e desmistificar muito do que é falado em seus mais diversos contextos sociais que vivencia.

Desse modo, os cursos de Letras em todo o país devem ter o compromisso de estar sempre atualizados e conscientes do necessário, para que, ao sair dos bancos das universidades, esses professores estejam bem preparados para a profissão que decidiram seguir. De fato, muitos são os conhecimentos a serem construídos ao longo da Educação Superior, contudo, neste artigo, decidimos analisar como as universidades públicas cearenses têm se adaptado à necessidade da construção de conhecimentos sociolinguísticos.

Ao observarmos os currículos que norteiam a Educação Básica, já é notória a inclusão das perspectivas sociolinguísticas. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) do Ensino Fundamental, publicados em 1997, e do Ensino Médio, publicados em 2000, apresentam os preceitos da Sociolinguística como conhecimentos necessários aos discentes ao fim da Educação Básica. Vejamos a seguir:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas (BRASIL, 1997, p. 26).

Muitos tópicos caros à Sociolinguística são apresentados nesse excerto: variedades dialetais, preconceito linguístico advindo de preconceito social, variedades de menor ou maior prestígio, por exemplo. Como consequência dessa demanda, é basilar que o professor esteja a par desse debate para que o leve à sua sala de aula.

Analizando um documento mais recente, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), em sua última versão, publicada em 2018, vemos que, dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, há uma competência que trabalha exclusivamente com as noções desenvolvidas pelas pesquisas sociolinguísticas, como mostrado no excerto abaixo:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 481).

Isso posto, é possível perceber que os currículos da Educação Básica brasileira demandam que seus alunos, ao concluírem essa etapa, possuam conhecimento sobre variação linguística. Contudo,

tal premissa só pode ser cumprida se as matrizes curriculares dos cursos de Letras estiverem preparadas para formar professores engajados em um projeto de educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005), assim, naturalmente, as disciplinas com um forte caráter sociolinguístico deveriam ser obrigatórias na formação inicial do professor de línguas, pois, segundo as *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras*: “o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais” (BRASIL, 2001, p. 30).

Observando com atenção, os três excertos acima utilizam terminologias cunhadas pelos estudos sociolinguísticos, o que enfatiza a necessidade da formação docente direcionada para essa corrente de estudo. O diálogo entre os três documentos deixa claro que o objetivo principal do Curso de Letras é capacitar seus alunos para a docência na Educação Básica.

A partir das reflexões propostas, algumas questões direcionam esse estudo: quais cursos de Letras com habilitação em Língua Portuguesa das universidades públicas cearenses possuem disciplinas voltadas ao estudo da Sociolinguística?; dentre essas universidades, quais possuem essa(s) disciplina(s) em caráter obrigatório ou optativo?; e, em que período a(s) disciplina(s) costuma(m) ser ofertada(s)? Pretendemos, com essa catalogação, analisar o compromisso dos cursos de Letras das universidades públicas cearenses para com a formação de seus egressos quanto ao estudo da Sociolinguística.

Além desta introdução, o presente texto está dividido em cinco seções. Primeiramente, debatemos sobre a Sociolinguística Educacional e sua importância na transposição de conhecimentos construídos na universidade e que devem ser levados à escola, propondo uma mudança nos antigos paradigmas em que o ensino de Língua Portuguesa era sinônimo de ensinar gramática normativa. Na sequência, apresentamos a formação inicial docente, enfatizando esta

etapa como a base essencial a um jovem professor. Seguimos, então, para a metodologia, explanando sobre a delimitação de nossa amostra e sobre o passo a passo da pesquisa. Dando continuidade, analisamos as matrizes curriculares de cinco universidades públicas cearenses que possuem cursos de Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Por fim, fizemos algumas considerações acerca de nossa investigação e apresentamos possíveis desdobramentos para nossos estudos.

Sociolinguística Educacional

Sendo fundada na década de 1960, a Sociolinguística resgatou a parcela de influência social que havia sido retirada dos estudos linguísticos pelas pesquisas estruturais. Apesar de as contribuições dadas pelas correntes anteriores serem significativas, uma vez que alçaram a Linguística à categoria de ciência, havia chegado o momento crucial de reconhecer o papel que os elementos sociais sempre tiveram no funcionamento das línguas naturais.

As pesquisas empreendidas no viés da Sociolinguística Variacionista provaram que a língua é heterogênea, variável e mutável. *A priori*, pode parecer que essas características dificultam os estudos linguísticos, contudo, observou-se também que a língua é sistemática e que essa sistematização permite a investigação e o mapeamento detalhado de suas características. Foi a partir dessas descobertas que se desmistificou a abstração da homogeneidade linguística e se passou a trabalhar com dados concretos retirados de seus usos reais. Dessa forma, o que entendemos hoje por língua, segundo a perspectiva sociolinguística, é o conjunto de variedades utilizadas pelos usuários.

Desde as pesquisas iniciais, como a de Labov, em Martha's Vineyard, os estudos sociolinguísticos se mostraram de grande relevância. No entanto, para que o impacto dessas descobertas não ficasse restrito à universidade, foi necessário que esse conhecimento fosse socializado, chegando à Educação Básica. No Brasil, uma das primeiras estudiosas a defender a necessidade dessa transposição didática foi a pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo. A autora

definiu Sociolinguística Educacional, genericamente, como “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

A Sociolinguística Educacional defende o trabalho com diversas variedades linguísticas no seio escolar, valorizando, primeiramente, o vernáculo do aluno (BORTONI-RICARDO, 2005). De fato, um professor sensível, que conhece seu aluno, que compreende as características efetivas de seu dialeto e de seu contexto socioeconômico e que entende o próprio papel de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente, é essencial e amplamente difundido por essa corrente (BORTONI-RICARDO, 2004).

Assim, como nos diz Cyranka (2015, p. 34): “cabe ao professor [...] ampliar as competências linguísticas dos alunos, a partir daquelas com que eles chegam à escola, sem negá-las, mas reconhecendo nelas importante aquisição já consolidada”. Todas as suas bases linguísticas precisam ser respeitadas, mas, naturalmente, são necessários novos conhecimentos, novas palavras, novas normas, para que, em cada contexto comunicativo, o aluno saiba se posicionar, selecionando a postura mais adequada para cada situação.

A aula de Língua Portuguesa precisa ser vista, pelo discente, como um lugar de ampliação de suas habilidades e não como uma negação à sua existência e aos seus usos. Afinal, é um contrassenso que a língua que ele utiliza durante toda a sua vida e que lhe permite uma comunicação plena, mesmo antes de sua entrada na escola, seja desqualificada ou taxada como “errada” (CYRANKA, 2016). Essa prática que destrói a autoestima do aluno, fazendo com que esse se sinta incapaz e, como consequência, distanciando-o de sua língua materna, pois ele não consegue se ver nela, visto que o que aprende, muitas vezes, não faz parte da sua vida cotidiana e o afasta das outras pessoas de sua convivência.

A sala de aula é o ambiente ideal para conduzir os discentes a um pensamento crítico sobre as variedades que utilizam, pois é ali que eles têm a oportunidade de observar os fatos linguísticos em uma realização efetiva, sem abstrações. Esse aprendizado conduzido pelo professor, mas gerado de forma autônoma, é fruto de um ambiente onde o aluno tem sua língua respeitada, tornando muito mais fácil o aprendizado, uma vez que ele se sente incluído como parte do processo.

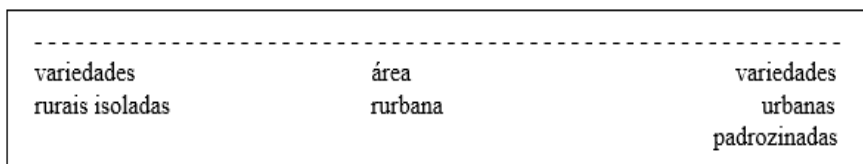
A partir daí o discente passa a ter contato com as outras variedades existentes, tomando conhecimento do fato de que a Língua Portuguesa é, na verdade, uma junção de todas as variedades utilizadas pelos falantes. Dessa forma, há uma ampliação gradual de seu repertório linguístico, para que seja capaz de selecionar a melhor variedade a ser utilizada no contexto comunicativo em que está inserido. Verdadeiramente, quando as variedades são validadas pela escola, é natural que o aluno respeite as diferenças e as considere parte da realidade linguística. Eis a grande importância de um professor que, durante sua formação, conheceu os preceitos defendidos pela Sociolinguística Educacional, uma vez que ele é o mediador desse processo. Conforme Cyranka (2016, p. 172),

o professor vai apontando caminhos que levem seus alunos a dominar diferentes variedades do português brasileiro, inclusive as cultas, tanto na modalidade oral quanto na escrita, tornando-os usuários autônomos e livres. Mais ainda: tornam-se abertos às diferenças, respeitando os que não tiveram oportunidade de ter acesso à plenitude desse bem comum, que é a língua.

É o conhecimento construído com a mediação do professor que traz segurança e autoestima a esse aluno, para que ele se sinta capaz de se expressar em cada momento, estando apto a ocupar qualquer lugar que lhe seja desejável, visto que é capaz de se comunicar em cada contexto, usando critérios para se ajustar às circunstâncias (FARACO, 2008).

Efetivamente, a escolha da variedade a ser utilizada em uma dada situação comunicativa está fortemente atrelada à proposta dos três contínuos de Bortoni-Ricardo (2004), para quem a variação no Português Brasileiro está dividida em três linhas ininterruptas: urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística. Vejamos abaixo o contínuo de urbanização:

Figura 1 - Contínuo de Urbanização

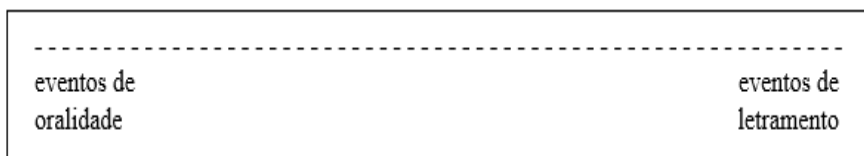


Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 52).

O primeiro contínuo posiciona as “variedades rurais isoladas” que, por terem nenhum ou quase nenhum contato com os meios padronizadores, estão mais intimamente ligadas à cultura de oralidade. Na outra ponta do contínuo, temos a variedade linguística quanto à sua localização geográfica e quanto ao predomínio de culturas orais ou de letramento. Dessa forma, quanto mais próxima aos centros urbanos, a variedade sofre maior pressão dos meios padronizadores, como escola e mídia, se associando mais fortemente à cultura de letramento, temos, então, as “variedades urbanas padronizadas”. Em meio às duas, temos as variedades “rurbanas” que mesclam menos ou mais características de cada um dos polos.

A seguir, o contínuo de oralidade-letramento:

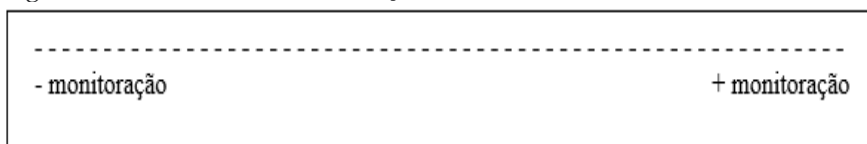
Figura 2 - Contínuo de Oralidade-letramento



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 62).

O contínuo acima está associado a eventos que se aproximam menos ou mais da língua escrita. A autora nomeia os primeiros de “eventos de oralidade” e os segundos de “eventos de letramento”. É necessário salientar, como aponta Bortoni-Ricardo (2004), a fluidez dessas linhas imaginárias. Para ela, eventos de oralidade e de letramento não podem ser rigidamente separados, havendo, frequentemente, sobreposições. Por fim, há o contínuo de monitoração estilística:

Figura 3 - Contínuo de Monitoração Estilística



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 62).

Bortoni-Ricardo (2004) defende que há três fatores que nos impulsionam a monitorar o estilo: ambiente, interlocutor e tópico da conversa. Desse modo, quanto ao ambiente, se estamos em um ambiente mais íntimo, familiar, tendemos a monitorar menos nossa fala, mas, se estamos em ambiente mais externo, tendemos a monitorar mais. Com quem falamos (interlocutor) também é parte importante desse contínuo. Se falamos com um amigo próximo ou um familiar, tendemos a monitorar menos, mas se conversamos com um médico, por exemplo, tendemos a monitorar mais, o que nos leva a concluir que um maior nível de intimidade conduz a um menor nível de monitoração. Finalmente, há o tópico da conversa, em que, de uma forma geral, tende a uma menor monitoração em assuntos mais amenos e a uma maior monitoração em assuntos mais sérios.

Dessa forma, se o aluno aprende o funcionamento da variação do português brasileiro (PB), tomando por base os contínuos de Bortoni-Ricardo (2004), ele é conduzido à compreensão do uso de sua língua, o que implica aceitar que não existe apenas uma variedade boa, correta, mas muitas variedades, e a sua seleção está intimamente ligada ao contexto em que o falante está inserido. Na

verdade, o conceito-chave é adequação. A variedade mais adequada é a variedade que faz com que o falante atinja seus objetivos comunicacionais ao longo da interação. Assim, a variedade que é mais apropriada para se falar com a mãe, em casa, sobre o jogo de futebol, não é a mais adequada para se falar com uma plateia, em um auditório, sobre questões político-sociais.

A partir daí, é importante compreender que “errado” não é o termo ideal para denominar estruturas largamente utilizadas na língua, mas que não são previstas nas regras normativas. De fato, quando uma variedade é escolhida como “certa”, as outras são relegadas à marginalização, e qualquer um que as utilize é segregado, visto como inferior perante os outros, sendo, muitas vezes, ridicularizado. Esse preconceito linguístico (BAGNO, 2015) faz com que muitas pessoas achem que não sabem falar português, por não utilizarem a variedade mais prestigiada, o que é um equívoco, pois todos utilizam a língua materna com proficiência. Na verdade, observa-se que o preconceito linguístico não nasce das formas linguísticas em si, mas do preconceito social sofrido pelas classes que fazem uso daquela variedade. Dessa forma, o preconceito linguístico é o resultado de um preconceito social.

Enfim, a escola é um dos agentes sociais que precisa lutar contra esse preconceito, ensinando os alunos a respeitarem qualquer uma das variedades que fazem parte da nossa língua. Por isso, os documentos oficiais dão bastante ênfase na perspectiva sociolinguística, para que esses conhecimentos sejam construídos durante a Educação Básica. Quando se compreende a importância de cada um deles, bem como a importância de respeitar o vernáculo e o contexto social de cada aluno, observamos que lutar por um projeto de educação linguística é lutar para que haja justiça social. Desse modo, os conhecimentos sociolinguísticos são basilares na formação inicial do professor, para que o docente não perpetue um ensino em que a discriminação linguística seja naturalizada. A seguir, debatemos um pouco acerca da relevância de uma formação inicial que contemple os pressupostos sociolinguísticos.

A formação inicial de professores de Língua Portuguesa

A formação inicial é importante para a construção do conhecimento base dos docentes, contribuindo para uma prática crítico-reflexiva em sua profissão. Para Libâneo (2004, p. 227), “a formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios”. Assim, as licenciaturas trazem a responsabilidade de formar profissionais que pretendem contribuir para a Educação Básica de crianças e adolescentes. Logo, todo o processo da formação inicial dos futuros docentes precisa contribuir para que esses exerçam sua função da forma mais profissional, ética, justa e respeitosa possível, cientes da diversidade que fará parte das suas salas de aula.

A graduação em Letras Português, ou com dupla habilitação, quando conjugada a uma língua estrangeira (ou clássica), tem em média quatro anos e meio de duração, contando com disciplinas teóricas e com os estágios supervisionados, bem como, com disciplinas obrigatórias e optativas¹. Todo o caminho percorrido pelo professor em formação é essencial para a construção do profissional que um dia ocupará as salas de aula da Educação Básica, sendo responsável pela formação de muitas crianças e adolescentes.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* (BRASIL, 2020) reafirmam a importância de considerar as experiências anteriores dos alunos:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos: I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências

¹ Dado observado nas matrizes curriculares das universidades cearenses.

anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2020, p. 3).

O aluno que está cursando uma licenciatura e se preparando para ser professor já tem uma imagem criada desse profissional, construída durante sua vivência na Educação Básica. Essa imagem precisa ser aprimorada na graduação, com a adição de novas experiências, teóricas e práticas, que também vão contribuir para o docente que esse graduando se tornará. Todo esse processo precisa ser norteado pela matriz curricular proposta pela universidade, que deve direcionar as disciplinas que são essenciais para seu futuro na profissão.

A matriz curricular é essencial para a construção desse profissional, por meio da união entre as aulas teóricas, que vão contribuir para a solidificação de conhecimentos, e as disciplinas práticas, que vão mostrar aos alunos a realidade da sala de aula, com seus desafios e oportunidades (PERRENOUD, 2002). É a universidade que precisa organizar esse caminho para que o aluno, que não possui maturidade ou conhecimentos prévios que o ajudem a escolher, possa trilhar seu percurso formativo. Isso se justifica, principalmente, porque uma formação inicial deficitária contribui para um profissional com dificuldades de exercer sua profissão, visto que não possuirá as ferramentas necessárias para a realização plena do seu trabalho. É importante lembrar que esse déficit irá refletir diretamente no aluno e no ensino, gerando prejuízos na Educação Básica brasileira.

Logo, para que um profissional exerça de forma responsável e completa seu papel, é importante um trabalho harmônico entre teoria e prática, levando à simbiose dessas duas atividades, através de uma teoria que influencia na prática, além de uma prática reflexiva que saiba usar as teorias no momento certo. Essa ideia é plenamente defendida pela Linguística Aplicada (LA) que estuda, defende e debate as melhores formas de se aplicar as teorias linguísticas:

A questão fundamental na formação, tanto inicial quanto contínua, é como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas (CELANI, 2008, p. 63).

Essa independência é basilar, pois o docente consegue realizar suas atividades, escolhendo o que é mais adequado aos contextos em que está inserido. É claro que apenas o chão da sala de aula amplia alguns conhecimentos, mas é necessário ao jovem professor a autonomia e a segurança para os primeiros passos da docência. Moita-Lopes (1996, p. 20) já havia refletido, alguns anos antes, sobre a relevância da LA também para a sala de aula, como “uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem [...] dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele”.

Assim, o papel da universidade, de guiar o estudante para o melhor caminho acadêmico, deve ser feito através de uma matriz curricular que engloba as teorias que serão essenciais para uma prática eficiente, bem como as oportunidades de se aplicar na prática os conhecimentos adquiridos durante a graduação, construindo um profissional assim como propõe as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores*. As próximas seções tratam da metodologia utilizada por nós para o desenvolvimento dessa investigação e dos resultados encontrados.

Metodologia

Corpus e amostra

Como nosso trabalho teve por objetivo analisar a presença da disciplina de Sociolinguística ou disciplinas afins nas universidades

públicas cearenses, utilizamos como *corpus* as matrizes curriculares de seis universidades públicas presentes no estado, a saber: três instituições estaduais, a Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Universidade Regional do Cariri (URCA) e a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), e três instituições federais, a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), e a Universidade Federal do Cariri (UFCA). Ressaltamos que esta foi retirada do *corpus* por não conter o curso de licenciatura em Língua Portuguesa, restringindo o estudo às matrizes de cinco universidades.

Essa escolha foi motivada pela nossa inserção dentro desta realidade, uma vez que somos cearenses e egressas de universidades cearenses. Reconhecemos que muitos Institutos Federais (IFs) do Ceará também ofertam graduação em Letras, contudo, por questões de tempo para a realização desse estudo, optamos por restringi-lo às universidades. Outro recorte necessário foi considerar apenas os cursos de licenciatura em Língua Portuguesa ou cursos de Letras com dupla habilitação, já que o foco da Sociolinguística Educacional está mais centrado no ensino da língua materna. Além disso, foram selecionados exclusivamente os cursos na modalidade presencial². Não estendemos a nossa análise às ementas das disciplinas, pois teríamos uma amostra mais viável a uma pesquisa de maior porte.

Procedimentos metodológicos

O desenvolvimento de nosso trabalho se deu da seguinte forma: primeiramente, listamos todas as universidades públicas cearenses que oferecem habilitação em Língua Portuguesa, assim, a Universidade Federal do Cariri (UFCA) foi retirada de nossa amostra, uma vez que essa universidade oferta exclusivamente o curso de Letras - Libras. Dessa forma, obtivemos um total de 16

² Com o avanço da internet, é importante salientar que há muitos cursos de Letras ofertados na modalidade à distância. A própria UFC é responsável por muitos deles, com diversos polos em todo o estado do Ceará.

cursos de Letras, distribuídos da seguinte maneira: UECE - 5 cursos (*Letras - Português nos campi Fortaleza, Iguatu, Limoeiro do Norte e Quixadá*³ e *Letras - Português/Francês em Fortaleza*); UVA - 1 curso (*Letras - Língua Portuguesa*); UFC - 7 cursos (*Letras - Português, Letras - Português/Alemão, Letras - Português/Espanhol, Letras - Português/Francês, Letras - Português/Inglês, Letras - Português/Italiano, Letras - Português/Letras Clássicas*); UNILAB - 1 curso (*Letras - Língua Portuguesa*) e URCA - 2 cursos (*Letras - Português e Letras - Português/Inglês*).

Na sequência, buscamos as matrizes curriculares mais recentes e em vigência de cada um dos cursos de Letras que se encaixavam no perfil da amostra e identificamos se possuíam a disciplina de Sociolinguística ou outras afins⁴. Também constatamos se a disciplina era obrigatória ou optativa, em qual semestre era ofertada e o total de horas dedicadas ao seu ensino.

Por fim, analisamos se as matrizes curriculares estavam ou não adequadas ao ensino dos preceitos sociolinguísticos e a relevância dessa temática para cada universidade. Fizemos, então, algumas considerações acerca de nossos resultados.

Análise das matrizes curriculares das universidades públicas cearenses

Nesta seção, analisamos cada uma das universidades cearenses quanto à presença da Sociolinguística ou disciplinas afins em suas matrizes curriculares. Apresentamos, a seguir, um quadro geral que sintetiza os dados levantados:

³ Cada *campus* possui uma matriz curricular própria.

⁴ Estabelecemos como afins todas as disciplinas que possuíam nomes que as vinculavam aos estudos sociolinguísticos, como variação linguística, por exemplo. Quando isso ocorre, recorremos às ementas para não haver classificações errôneas.

Quadro 1 - Universidades públicas cearenses e a inclusão da Sociolinguística em seus currículos

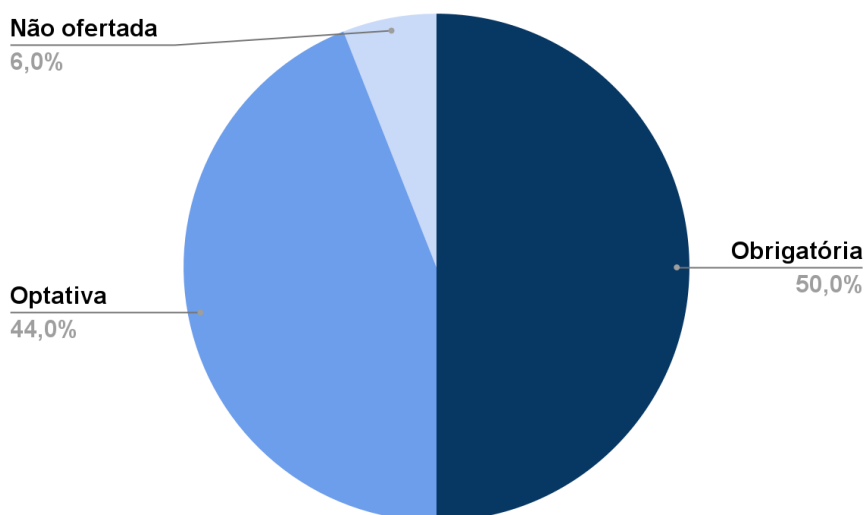
UNIVERSIDADE	CURSO	SOCIOLINGÜÍSTICA	SEMESTRE	HORAS TOTAIS
UECE	Letras – Português (FORTALEZA)	Sim	2º	68 h
	Letras – Português (IGUATU)	Sim	4º	68 h
	Letras – Português (LIMOEIRO DO NORTE)	Sim	4º	68 h
	Letras – Português (QUIXADÁ)	Sim	8º	68 h
	Letras – Português/Francês (FORTALEZA)	Sim	4º	68 h
UVA	Letras - Língua Portuguesa	Sim	5º	60 h
UFC	Letras - Português	Sim	Optativa	64 h
	Letras - Port./Alemão	Sim	Optativa	64 h
	Letras - Port./Espanhol	Sim	Optativa	64 h
	Letras - Port./Francês	Sim	Optativa	64 h
	Letras - Port./Inglês	Sim	Optativa	64 h
	Letras - Port./Italiano	Sim	Optativa	64 h
	Letras - Port./Letras Clássicas	Sim	Optativa	64 h
UNILAB	Letras - Língua Portuguesa	Sim	5 ⁵	40 h
URCA	Letras - Português	Sim	4º	60h
	Letras - Port./Inglês	Não	-	-

Fonte: elaborado pelas autoras.

⁵ A UNILAB funciona em um regime de ciclos trimestrais, assim, a disciplina de Sociolinguística é ofertada no quinto trimestre.

O quadro acima é essencial para um panorama dos dados obtidos. Como observado, apenas 1 entre os 16 cursos com licenciatura em Língua Portuguesa não oferta disciplinas de Sociolinguística ou afins. Assim, quanto aos dados quantitativos, a tabela 1 mostra que, dos 16 cursos, 8 ofertam a disciplina de Sociolinguística em caráter obrigatório (50%), 7 ofertam em caráter optativo (44%), e apenas 1 não a oferta (6%). Vejamos abaixo uma tabela que ilustra esse levantamento:

Tabela 1 - Oferta da disciplina de Sociolinguística e afins nos cursos de Letras



Fonte: elaborada pelas autoras.

Observadas as informações preliminares, dividimos esta seção em cinco subseções que representam a discussão sobre a presença de disciplinas que explicitem o termo *sociolinguística* ou termos relacionados a ela em cada uma das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa das universidades públicas cearenses. A sequência em que estão apresentadas seguiu o critério de ordem alfabética. Reforçamos que essa discussão se limita à proposta curricular, não levando a discussão para o que ou como essas disciplinas abordam esse conteúdo.

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) possui cinco cursos com licenciatura em Língua Portuguesa, sendo quatro exclusivamente Letras - Português, nos *campi* Fortaleza, Iguatu, Limoeiro do Norte e Quixadá, e um curso com dupla habilitação, Letras - Português/Francês, no *campus* Fortaleza. É interessante que a universidade permite a cada um dos seus *campi* montar a matriz curricular que acha mais adequada à realidade em que está inserida. Algo louvável, pois reconhece as particularidades de cada região cearense e, conseqüentemente, dos alunos – o que já se constitui em uma perspectiva sociolinguística. Ainda assim, ao observarmos essas matrizes, percebemos que elas são bastante semelhantes. Quanto à duração, todas as disciplinas têm 68 horas.

Os dois cursos sediados em Fortaleza (*Letras - Português* e *Letras - Português/Francês*) trazem a disciplina de Sociolinguística como componente obrigatório de suas grades curriculares, tendo como pré-requisito a disciplina de Teorias Linguísticas. O primeiro curso a oferta no segundo semestre e o segundo, no quarto semestre. Acreditamos que, sendo esse conhecimento bastante relevante, podendo também ser retomado em outras disciplinas de teor linguístico, é importante que seja ofertada no início da graduação, como vemos aqui em *Letras - Português*, para que a disciplina não tenha um fim em si mesma, reverberando nas demais, como Morfossintaxe da Língua Portuguesa.

Quanto aos *campi* Iguatu e Limoeiro do Norte, a disciplina de Sociolinguística também é ofertada na grade do quarto semestre com o pré-requisito da disciplina de Teorias Linguísticas, exatamente como o curso de *Letras - Português/Francês*, no *campus* Fortaleza. Aqui, cabe a observação já feita anteriormente de que, quanto mais cedo houver a oferta da disciplina, mais fácil é para o futuro professor associar teoria às práticas de outras disciplinas e à sua atividade docente.

Já no *campus* Quixadá, a disciplina de Sociolinguística é ofertada apenas no oitavo semestre, tendo como pré-requisito três disciplinas: Sintaxe II, Fonologia do Português e Estrutura do Vocábulo. Contudo, ao nos determos na matriz com mais cuidado, observamos que todas elas apresentam outras disciplinas como pré-requisito. Assim, para cursar Sociolinguística no oitavo semestre, é necessário que o aluno já tenha cumprido os créditos de outras oito disciplinas. Dessa forma, apesar de a Sociolinguística estar contemplada na matriz, esse é o curso em que os seus preceitos mais demoram para serem inseridos, chegando apenas ao fim da formação inicial. Reiteramos como é significativo que essa disciplina seja trabalhada o quanto antes para um melhor aproveitamento.

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)⁶

A Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) possui apenas o curso de Letras - Língua Portuguesa que licencia seus discentes no ensino da língua materna. Nesse curso, não há uma disciplina denominada Sociolinguística, contudo, esta abordagem é trabalhada no 5º semestre, em História e Variação Linguística, com duração de 60 horas. Nenhum pré-requisito é solicitado para que o discente a curse. É válido frisar que a disciplina é obrigatória de acordo com o fluxograma do curso.

Como ela se vincula também à história da língua (estudo filológico), vemos que a variação linguística constitui apenas uma parte do conteúdo ministrado. Por conta disso, sentimos a necessidade de acessar a ementa para nos assegurarmos do conteúdo programático. Nela encontramos uma divisão de oito tópicos a serem trabalhados. Entre eles, cinco dizem respeito à

⁶ A matriz curricular do curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), de 2019, nos foi cedida pelo professor Dr. José Raymundo F. Lins Júnior, docente dessa universidade, que ministrou, em seu estágio de pós-doutoramento, juntamente com a professora Rozania Moraes, a disciplina de Ensino-Aprendizagem de Línguas: a Formação do Professor, no PosLA (2022/1).

Sociolinguística: 1) *História e evolução dos estudos sociolinguísticos como um contraponto aos estudos estruturalistas e gerativistas: os estudos de Labov*; 2) *A língua como um sistema heterogêneo: variedade (norma culta, padrão, não padrão, prestigiada e desprestigiada), variação, variável e variante*; 3) *Principais fenômenos de variação linguística: metaplasmos por aumento, metaplasmos por supressão, metaplasmos por transposição, metaplasmos por transformação, neologismo*; 4) *Metodologia da pesquisa em Sociolinguística: a seleção da comunidade linguística, a seleção dos informantes, a entrevista, a coleta de dados, análise do corpus, princípios de estatística, programa Varbrul* e 5) *Variação e ensino de língua: a noção de “erro” e o preconceito linguístico*.

Logo, percebemos que não é dado o devido espaço aos conhecimentos sociolinguísticos, uma vez que eles dividem a atenção com a história da língua, que possui destaque considerável na ementa: 1) *A história da Língua Portuguesa: evolução desde o latim vulgar, galego-português e português europeu*; 2) *O Português Brasileiro: história e características* e 3) *A história da gramática no ocidente*. Percebemos que, mesmo estando em menor número, a existência desses três tópicos divide a importância dos conteúdos voltados aos preceitos sociolinguísticos. Inclusive, a depender do professor que assuma a disciplina, esses três tópicos podem ser valorizados em detrimento dos outros cinco.

Curiosamente, foi o único curso entre os analisados em que a Sociolinguística não se apresenta como nome da disciplina, por essa percebê-la como um tema dentro da história da língua, o que limita seu espectro investigativo.

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dentre as universidades públicas cearenses, a que oferta mais cursos de licenciatura em Língua Portuguesa é a Universidade Federal do Ceará (UFC). São, ao todo, 7 cursos: Letras - Português, Letras - Português/Alemão, Letras - Português/Espanhol, Letras -

Português/Francês, Letras - Português/Inglês, Letras-Português/Italiano e Letras Português/Letras Clássicas.

Ao analisarmos as matrizes curriculares, identificamos que, em todas elas, a disciplina de Sociolinguística é ofertada, com 64 horas, em caráter optativo. Há, inclusive, outras três disciplinas disponíveis com metade da carga horária, 32 horas, que também contemplam essa abordagem: Tópicos em Variação Fonológica, Tópicos em Variação Morfossintática e Tópicos em Variação e Mudança Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. Nenhuma das quatro possui pré-requisito. Contudo, o fato de não existir nenhuma disciplina de cunho sociolinguístico na grade obrigatória dá ao aluno a possibilidade de se graduar sem nunca ter tido contato com os preceitos dessa corrente linguística essencial para a sala de aula.

Como já debatemos na seção Formação inicial de professores de língua portuguesa, é papel da universidade direcionar os discentes para uma formação acadêmica adequada, contemplando teorias que são importantes para uma prática reflexiva e social. Assim, ao não direcionar seu aluno da forma apropriada, a universidade pode causar prejuízos para a Educação Básica.

Desse modo, se, por um lado, a UFC se destaca ao oferecer outras disciplinas que também apresentam essa abordagem, por outro, peca ao colocá-las de forma opcional, deixando a critério do aluno que, muitas vezes, não tem maturidade para fazer essa escolha ou conhecimento da importância dessa disciplina para sua carreira profissional.

Atualmente, uma nova matriz curricular está em processo de aprovação. Nela, foi criada a disciplina Tópicos em Variação e Mudança no Português do Brasil, com carga horária de 64 horas, proporcional a Tópicos em Variação Fonológica e Tópicos em Variação Morfossintática, ambas com 32 horas. No entanto, o caráter optativo permanece.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), nos deparamos com uma organização curricular diferenciada, dividida em trimestres, com disciplinas de 40 horas. A disciplina de Sociolinguística aparece no 5º trimestre de forma obrigatória, sem pré-requisito. Com um curso de 14 trimestres, ela se apresenta no que seria proporcional a um quarto semestre. Aqui também valem as observações feitas acima para que a disciplina seja oferecida o quanto antes com o objetivo de reverberar em outros momentos da graduação.

Universidade Regional do Cariri (URCA)

A Universidade Regional do Cariri (URCA) oferta dois cursos de licenciatura: Letras - Língua Portuguesa e Letras - Língua Portuguesa e Inglesa, cada uma com sua matriz curricular. O curso de Letras - Língua Portuguesa oferta a disciplina “Linguística IV [Sociolinguística]” no 4º semestre em caráter obrigatório. Com uma carga horária de 60 horas, sem pré-requisitos, a disciplina não aparece no início do curso, o que gera o mesmo impasse anteriormente debatido.

Já no curso Letras - Língua Portuguesa e Inglesa, a disciplina de Sociolinguística não faz parte da matriz curricular. De fato, foi uma surpresa para nós encontrarmos uma grade curricular em que a Sociolinguística não estivesse presente, uma vez que seus primeiros estudos datam da década de 60, assim, houve tempo suficiente para a adequação do currículo. Outro problema surge quando temos a formação de um profissional habilitado para ensinar duas línguas sem ter tido nenhum contato com os preceitos sociolinguísticos. Infelizmente, sem esse aporte teórico, o risco de ele perpetuar condutas inadequadas frente ao ensino da gramática normativa é muito alto.

Outro ponto que causa estranheza: os discentes formados com habilitação única em Língua Portuguesa têm obrigatoriamente esse contato com a Sociolinguística, enquanto os professores formados com dupla habilitação, Português e Inglês, na mesma universidade, não têm a oportunidade de ter essa experiência que é tão cara para a sua formação profissional. Assim, esse impasse resulta na quebra da equidade, visto que o egresso de Letras - Língua Portuguesa acessa esse conhecimento, enquanto o egresso com dupla habilitação não. É difícil conjecturar como uma mesma universidade forma dois docentes que vão trabalhar no mesmo *locus*, a escola, com instrumentalizações diferentes. Isso é injusto tanto com o professor em formação quanto com seus futuros alunos.

Considerações finais

Ao longo desse estudo, objetivamos analisar a presença da disciplina de Sociolinguística ou afins na formação inicial dos professores provenientes de universidades públicas cearenses. Para isso, utilizamos as matrizes curriculares mais atuais e em vigência dos dezesseis cursos que possuíam habilitação em Língua Portuguesa.

Em nosso percurso, destacamos a relevância dos conhecimentos sociolinguísticos para os discentes dos cursos de Letras e, conseqüentemente, para seus futuros alunos da Educação Básica. Afinal, os currículos nacionais, como PCN e BNCC, já direcionam a necessidade de construção desses conhecimentos de forma bastante explícita.

Ao longo de nosso levantamento e análise de dados, identificamos que essa disciplina está presente em quinze dos dezesseis cursos analisados. Dentre esses, em sete, temos a sua presença de forma optativa - frisamos que todos os sete cursos são da mesma entidade (UFC). Nos outros oito cursos restantes, a Sociolinguística apareceu de forma obrigatória, estando, majoritariamente, localizada no meio do curso. Reiteramos que, quanto mais cedo essa disciplina for alocada na

matriz curricular, melhor será o aproveitamento do professor em formação ao longo do curso.

Quanto às disciplinas requisitadas para cursar Sociolinguística, a maioria das universidades não tem essa imposição. Observamos, ainda, que as disciplinas têm duração média de 60 horas, excetuando a licenciatura em Língua Portuguesa da UNILAB que trabalha em ciclos trimestrais, com carga horária de 40 horas.

Ao longo de nossa pesquisa, percebemos que esse assunto, longe de estar esgotado, exige maiores estudos, com informações mais detalhadas, como a análise das ementas dessas disciplinas citadas, por exemplo. Outra possibilidade é a ampliação da delimitação para todos os cursos de Letras, não exclusivamente os que possuem licenciatura em Língua Portuguesa. Observamos também que há uma forte presença dos cursos de EAD, assim, esse seria outro interessante objeto de estudo.

Por fim, consideramos que as universidades deveriam padronizar a oferta da disciplina de Sociolinguística ainda no começo do curso, em caráter obrigatório, para que os conhecimentos construídos possam reverberar durante toda a formação inicial. Além disso, outras disciplinas, que também trabalhem essa abordagem, poderiam ser criadas e oferecidas, mesmo que como optativas, para que os professores em formação pudessem ter acesso a mais informações.

Enfim, é fato que outras áreas dos estudos linguísticos também trabalham a noção de adequação ao contexto comunicativo, mas nenhuma tão bem direcionada e delimitada quanto a Sociolinguística, uma vez que o estudo da variação e da mudança linguística abre uma nova forma de ver a língua em funcionamento.

O papel da universidade que oferta um curso com licenciatura é formar professores para a Educação Básica, logo, é necessário um cuidado com o que será ofertado em suas matrizes curriculares, visto que irá influenciar diretamente nas salas de aula brasileiras. Contribuir para um profissional competente, ético, justo e respeitador deve ser

uma preocupação dessas instituições que são responsáveis pela formação inicial dos professores de Língua Portuguesa.

Referências

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAGNO; M. RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?lang=pt> Acesso em: 25 ag. 2022.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 2/2019: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2020, Seção 1, p. 1 - 12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 22 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CSE 492/2001: Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. *In*: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G.

(orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-67.

CYRANKA, L. A pedagogia da variação linguística é possível? *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

CYRANKA, L. Sociolinguística aplicada à educação. *In*: MOLLICA, M. C.; JUNIOR, C. F. **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 167-176.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MOITA LOPES, L.P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? *In*: MOITA LOPES, L.P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 17-24.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. *In*: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. et al. (Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-33.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Matrizes curriculares dos cursos de Letras**. 2006. Disponível: https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=657461 Acesso em: 22 jul. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Matrizes curriculares dos cursos de graduação - Letras 028 (Fortaleza), 242 (Iguatu), 203 (Limoeiro do Norte), 221 (Quixadá)**. Disponível em: <http://www.uece.br/ccs/cursos/graduacao/curso-de-graduacao-em-enfermagem/conheca-o-curso/matriz-curricular/> Acesso em: 22 jul. 2022.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Programa geral do curso de Letras - Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/CURSO-DE-LETRAS-INFORMA%c3>

%87%c3%95ES.pdf?_ga=2.66092522.535625580.1656773125-631064188.1656773125 Acesso em: 22 jul. 2022.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. **Matriz curricular - Curso de Letras: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas.** Disponível em: <http://www.urca.br/portal2/wp-content/uploads/2021/10/Matriz-Curricular-LetrasHab.-L%C3%ADngua-Portuguesa.pdf> Acesso em: 22 jul. 2022.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. **Matriz curricular - Curso de Letras: Língua Portuguesa e Inglesa com Respectivas Literaturas.** Disponível em: <http://www.urca.br/portal2/wp-content/uploads/2021/10/Matriz-Curricular-LetrasHab.-L%C3%ADngua-Inglesa.pdf> Acesso em: 22 jul. 2022.

A EFICÁCIA DAS AULAS REMOTAS: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO

Carla Silva do Nascimento (UECE)
Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida (UECE)
José Raymundo Figueiredo Júnior (UEVA)

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar as crenças de professores de língua inglesa em formação quanto à eficácia da aprendizagem em ensino remoto. Como referencial teórico, baseamo-nos em Barcelos (2004; 2007) para a compreensão do conceito de crenças e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de línguas e Barcelos (2001) e Vieira Abrahão (2006), acerca da metodologia de pesquisa sobre crenças. Trata-se de um estudo de caso, de natureza quali-quantitativa, embasado na abordagem metacognitiva proposta por Barcelos (2001). A pesquisa foi desenvolvida com alunos do sétimo semestre do curso de Letras da Universidade do Vale do Acaraú, em Sobral/CE, que, como outros estudantes ao redor do mundo, passaram os anos de 2020 e 2021 estudando de maneira remota devido o contexto de distanciamento social causado pela pandemia da covid-19. A coleta de dados foi realizada através de um questionário semiestruturado, disponibilizado de maneira *online*, entre os dias 11 e 15 de julho de 2022. Resultados preliminares apontam que a maioria dos participantes considerou eficaz a aprendizagem em modelo remoto durante o período de isolamento social, descartando as crenças que influenciariam na ineficácia deste modelo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Crenças; Ensino remoto; Formação de professores.

Introdução

A necessidade do distanciamento social causado pela pandemia da covid-19 alterou a maneira de alunos e professores vivenciarem o processo de ensino-aprendizagem. Em um momento crítico, o isolamento social foi uma medida necessária para conter a proliferação da doença, equipamentos de cultura e lazer, estabelecimentos comerciais, escolas e universidades foram fechados, e seus integrantes passaram a se relacionar de maneira remota através da utilização de recursos tecnológicos, como *Google Meet*, *Zoom* etc.

Nesse novo formato de interação, alunos e professores buscaram novas estratégias de ensinar e aprender. Diante desse cenário que se apresentou para as instituições de ensino e seus agentes, ouvimos diversas opiniões que ora defendiam a modalidade de ensino remoto, ora duvidavam de sua eficácia.

E como lidaram, nesse contexto de isolamento social, os professores em formação inicial? Que estratégias de estudo esses professores adotaram para continuar no processo de profissionalização? Que crenças carregam os futuros professores quanto ao processo de ensinar, através dos estágios supervisionados, e aprender, enquanto licenciandos, nesse período histórico?

Nosso estudo busca identificar as crenças dos professores em formação quanto à eficácia da aprendizagem em modelo remoto durante o contexto de isolamento social causado pela pandemia da covid-19. Buscamos identificar que estratégias de estudo os futuros professores utilizaram durante esse período e concluímos discutindo como essas crenças podem se manifestar através das estratégias utilizadas.

Esta pesquisa insere-se no campo de estudos da Linguística Aplicada, que apresenta contribuições significativas em pesquisas na formação de professores, a partir de discussões sobre as crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas, e apresenta um estudo de

caso, de natureza quali-quantitativa, embasado na abordagem metacognitiva proposta por Barcelos (2001).

Este trabalho está dividido em três seções: na primeira, apresentamos uma discussão sobre crenças e seu percurso e inserção na Linguística Aplicada; em seguida, detalhamos a metodologia aplicada, passando pela natureza da pesquisa, contexto, instrumentos e participantes, e, por fim, apresentamos os resultados encontrados.

Revisão da literatura

O presente artigo insere-se no campo de estudos da Linguística Aplicada (doravante, LA), que tem contribuído bastante na compreensão do processo de formação de professores no Brasil e no mundo. Miller (2013) apresenta quatro razões que justificam a pesquisa na formação de professores à luz da LA: (1) fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores; (2) inovações, no campo metodológico, alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais; (3), avanço, no campo político, do *status* institucional dos formadores de professores; e (4) questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores.

As pesquisas em LA sobre formação de professores apresentam diversas tendências desde o seu surgimento, na década de 50, até os dias atuais. Os linguistas aplicados da primeira década (1950-1960) buscavam métodos eficientes para ensinar línguas num curto período de tempo. As pesquisas em LA na atualidade, porém, enquadram-se na formação de professores que compreendam um professor engajado na “prática reflexiva” (MILLER, 2013, p. 108).

Nosso interesse no presente artigo é compreender as crenças de professores em formação e como essas crenças influenciam nas estratégias de estudo adotadas por eles durante o contexto de ensino remoto causado pela pandemia da covid-19. Segundo Barcelos (2004),

o interesse por crenças surgiu, na LA, no momento em que o enfoque dos estudos da linguagem mudou do produto para o processo, e o aprendiz passou a ocupar um lugar especial nesse processo.

O termo crenças sobre aprendizagem de línguas aparece pela primeira vez em LA na segunda metade da década de 80. No Brasil, os estudos sobre crenças datam da década de 90 com estudos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Para a discussão que nos propusemos a realizar no presente artigo, adotaremos o conceito de crenças proposto por Barcelos (2007, p. 113), que as define como

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Em um trabalho anterior (BARCELOS, 2004), a autora traça um breve histórico do percurso das pesquisas sobre crenças em LA. No primeiro momento, essas pesquisas utilizavam como instrumentos questionários fechados (modelo *Likert-scale*), que ignoravam a perspectiva do aluno e acabavam por apresentar apenas uma visão parcial do processo. O segundo momento caracterizava-se por uma noção prescritiva de crenças, na qual eram tratadas como certas ou erradas. O terceiro momento caracteriza-se pela pluralidade de metodologias e, principalmente, por levar em consideração o contexto em que se ensina e aprende, o que era ignorado nos dois primeiros momentos de pesquisa sobre crenças.

Atualmente, considera-se a importância do contexto para a realização de pesquisas envolvendo a formação docente e o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, foi a mudança ocorrida no processo de ensino-aprendizagem, causada pela pandemia da covid-19, que nos instigou a realizar o presente estudo. Entre o final de 2019 e início de 2020, o mundo se deparou com uma pandemia. Medidas de distanciamento social foram tomadas como prevenção para um problema desconhecido por muitos cidadãos ao redor do

mundo, até chegar ao isolamento. Assim, impossibilitados de frequentar as salas de aula regulares, alunos do mundo inteiro passaram a interagir de maneira remota.

Esse contexto de distanciamento social causado pela pandemia da covid-19 alterou a maneira de interagir nas aulas, e, conseqüentemente, modificou as estratégias utilizadas pelos alunos na hora de aprender uma língua estrangeira. Professores em formação inicial também precisaram se adaptar a esse contexto histórico e traçar estratégias de estudo para prosseguir em sua formação.

Esse cenário apresentou-se para muitos alunos ao redor do mundo. Acreditamos que a busca por estratégias de estudo num contexto inesperado está diretamente ligada às nossas crenças. Daí o interesse por pesquisar crenças no presente trabalho. De acordo com Barcelos (2001), o estudo sobre crenças deve ser desenvolvido a partir de três abordagens citadas pela autora: a normativa, a metacognitiva e a contextual.

A primeira abordagem, chamada de normativa, inclui estudos que usam questionários do tipo *Likert-scale* para investigar as crenças. Esse tipo de questionário contém afirmações com alternativas que vão desde “eu concordo inteiramente” até “eu discordo inteiramente”. A maioria dos estudos nesta abordagem usa o *Beliefs About Language Learning Inventory*¹ (BALLI), desenvolvido por Horwitz (1970), na íntegra, ou de forma adaptada ou modificada para os fins da pesquisa. Os estudos incluídos na abordagem normativa, em geral, descrevem e classificam os tipos de crenças que os aprendizes apresentam. A maioria desses estudos faz conexões entre as crenças e o ensino autônomo, contudo, os estudos nesta abordagem apresentam algumas desvantagens, pois esse tipo de questionário torna difícil garantir uma interpretação consistente dos participantes,

¹ Horwitz (*op. cit.*) identificou cinco grandes áreas, a respeito das quais os aprendizes de LE apresentariam crenças como, por exemplo, a aptidão, dificuldade, a natureza da aprendizagem, eficácia da aprendizagem e estratégias de comunicação, e, ainda, motivação. Esses estudos resultaram na criação do questionário *Balli (Beliefs about language learning inventory)*, que contém trinta e quatro itens para a avaliação das crenças de aprendizes de LE.

por causa de sua generalidade. Além disso, os questionários restringem a escolha dos participantes, ao estruturar as respostas de acordo com um conjunto de afirmações pré-estabelecidas, o que dificulta investigar as crenças nos termos dos próprios alunos e professores, fator que impossibilita a articulação do conhecimento metacognitivo dos alunos. Em resumo, nessa abordagem, as crenças são descontextualizadas, o que se torna problemático porque os alunos podem interpretar os itens dos questionários de maneira diferente do que o pesquisador pretendia alcançar com a aplicação deste tipo de instrumento (BARCELOS, 2001).

Os estudos à luz da segunda abordagem definem crenças como conhecimento metacognitivo, daí esse nome. O pressuposto implícito nessa abordagem é que o conhecimento metacognitivo dos alunos se constitui nas “teorias em ação”, o que os ajudará a refletir sobre o que fazem e a desenvolver o potencial para a aprendizagem (WENDEN, 1987, p. 112). A maioria dos estudos tem como referencial teórico o conhecimento cognitivo e sua influência na aprendizagem. A metodologia não envolve o uso de questionários *Likert Scale*, como o (BALLI), mas o uso de entrevistas e questionários semiestruturados, analisados de acordo com seu conteúdo. Esta abordagem apresenta como vantagens: (a) a oportunidade de os alunos elaborarem e refletirem sobre suas experiências, por meio do uso de questionários semiestruturados², e (b) a possibilidade de considerar as crenças como conhecimento, descartando o sentido estritamente negativo ao termo e reconhecendo-as como parte do processo de raciocínio. No entanto, uma desvantagem desta abordagem é que as crenças não são percebidas através das ações, mas somente através de intenções e declarações verbais. Ou seja, embora haja o reconhecimento da relação entre crenças e contexto,

² O questionário semiestruturado ou misto envolve algumas questões fechadas e outras abertas, tem sido empregado com o propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças para comprovar ou não dados coletados por métodos qualitativos.

essa relação e sua influência nas crenças dos alunos não são consideradas ou analisadas.

Estudos mais recentes investigam as crenças sob uma perspectiva diferente, conhecida como abordagem contextual. Nesta terceira perspectiva, as crenças são investigadas através de observações de sala de aula e análise do contexto específico em que os alunos atuam, daí sua definição. Sem a utilização de questionários, a metodologia envolve o uso de entrevistas e principalmente observações de sala de aula, característica que a difere das outras abordagens. Desse modo, as crenças de alunos (ou professores) são compreendidas em contextos específicos, caracterizando-as como dinâmicas e sociais, fornecendo uma riqueza de detalhes bem mais refinados a respeito dos tipos de crenças e do contexto onde essas crenças se desenvolvem (BARCELOS, 2001).

Apesar de reconhecermos a relevância da abordagem contextual nos estudos contemporâneos, para este estudo, utilizamo-nos da abordagem metacognitiva, por ser a proposta mais conveniente para o tempo e as condições de pesquisa que dispúnhamos. Além disso, esta abordagem nos possibilitou investigar o que os participantes da pesquisa experienciaram durante o ensino no modelo remoto; como eles interpretam estas experiências e como eles estruturam o mundo social no qual vivem (BOGDAN; BIKLEN, 1998). Nosso posicionamento justifica-se, também, pelo fato de que esta abordagem dá mais importância à linguagem dos alunos ao lhes proporcionar a chance de refletir e falar sobre suas experiências de aprendizagem durante as entrevistas, que foram realizadas a partir dos questionários respondidos. Assim, nossa pesquisa se inclui no rol de pesquisas que buscam compreender o processo de aprendizagem num período pandêmico, no contexto de ensino remoto, e pode contribuir para outros estudos que busquem a compreensão de estratégias de estudo e crenças sobre ensino-aprendizagem em um período ímpar da história da humanidade.

Na próxima seção, apresentaremos detalhadamente nosso contexto de pesquisa, instrumentos utilizados e os participantes envolvidos.

Materiais e métodos

Inicialmente, nossa investigação foi pensada numa perspectiva qualitativa, que, para Vieira (1996), se define como fundamentada principalmente em análises interpretativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados. Esse tipo de análise tem por base conhecimentos teórico-empíricos que permitem atribuir-lhe cientificidade. No estudo quantitativo, por sua vez, o pesquisador parte de um plano preestabelecido com hipóteses e variáveis claramente definidas, procurando medir e quantificar os resultados da investigação, elaborando-os em dados estatísticos.

No entanto, frequentemente, encontram-se análises quantitativas como fundamento de análises qualitativas. Para Vieira (1996), o raciocínio e a argumentação na análise qualitativa são baseados na variedade de técnicas usadas no modo qualitativo" (VIEIRA, p. 66). O autor ainda argumenta que é essencial se conceituar o método qualitativo e o método quantitativo não como uma dicotomia, mas um *continuum*, como um método misto, representando um ponto intermediário da escala" (VIEIRA, p. 66). Exercitamos esta interface em nossa pesquisa, haja vista termos utilizado o questionário semiestruturado como instrumento metodológico, o que nos levou a realização de uma análise não somente dos conteúdos (qualitativa), mas também das variáveis numéricas (quantitativa) identificadas a partir das respostas apresentadas pelos participantes. Desta feita, nossa análise pauta-se em uma abordagem quali-quantitativa, por apresentar dados numéricos que irão embasar a identificação das estratégias de estudo dos futuros professores utilizadas em sua formação acadêmica durante o período pandêmico.

Este trabalho é um estudo de caso que, de acordo com Brown e Rogers (1989), procura investigar a realidade de um indivíduo, de um grupo de pessoas, de uma ou mais organizações em profundidade. A unidade deste trabalho refere-se a um grupo de dez estudantes regularmente matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III, do Curso de Letras/Habilitação em Língua Inglesa, da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Para manter o anonimato, os participantes são identificados através da combinação de uma letra maiúscula seguida de um número entre 1 e 10; assim, A1 e A2 lê-se, respectivamente, aluno participante 1 e aluno participante 2.

Os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado, contendo perguntas sobre o perfil dos participantes, assim como questões acerca das crenças de estudantes de letras, inspiradas em Barcelos (2007) e contextualizadas ao período de isolamento social ocasionado pela covid-19. O questionário foi enviado aos colaboradores via *Google* formulário, através do aplicativo de mensagens *Whatsapp*, entre os dias onze e quinze de julho de 2022, aproximadamente dois anos e três meses após ter sido decretado o *lockdown* em todo o país por conta da rápida explosão de casos de contaminação e do elevado número de mortes causadas pela covid-19 no Brasil e no mundo. A coleta de dados seguiu os protocolos da Resolução nº 196/1996 (BRASIL, 1996) e da Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2013), no sentido de obter prévia aprovação do Comitê de Ética da comunidade pesquisada (UVA), sob o nº 5.132.038, em 27 de novembro de 2021.

Procedimentos para análise dos dados

O *corpus* analisado neste estudo foi selecionado pelo fato dos dez participantes estarem cursando o sétimo semestre do curso de Letras, devidamente matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III, tendo, estes estudantes, passados mais de dois semestres acompanhando as aulas no modelo remoto de aprendizagem. A seleção do *corpus* nos permitiu observar como o

ensino remoto afetou ou reforçou crenças de professores em formação durante o período pandêmico, assim como discutir a relação entre as crenças e as estratégias de estudo assumidas pelos futuros docentes.

Como um dos fatores que fazem o estudo de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas relevante, podemos citar o fato de elas "ajudar[em] a entender não somente as escolhas e decisões dos professores em formação, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores" (BARCELOS, 2007, p. 112). Dada essa importância, o questionário foi dividido em três seções: I - Dados pessoais, II - Três crenças selecionadas para ver como os estudantes de Letras reagiriam e III - Formação docente inicial.

Discussão dos resultados

Antes da discussão dos dados, é necessário entender melhor o contexto no qual nosso estudo se debruçou e como os resultados foram interpretados. Assim, o período marcado pela tensão provocada pelo novo coronavírus SARS-COV-2 (popularmente conhecida pela doença gerada, a covid-19), que impôs o distanciamento social para conter a proliferação da doença causou o fechamento de escolas e universidades, além de equipamentos de cultura e lazer e estabelecimentos comerciais. Durante esse período, a modalidade de ensino remoto surgiu como alternativa para mitigar os efeitos trazidos pelo fechamento das instituições de ensino. No ensino remoto, alunos e professores não estão no mesmo espaço físico e desenvolvem atividades pedagógicas não presenciais, foi instituído em caráter emergencial e excepcional, no contexto da pandemia, para que os estudantes mantivessem o vínculo com a instituição de ensino e com as propostas educacionais, mesmo à distância. Diante deste quadro, seguimos com os resultados.

Perfil dos participantes

O primeiro tópico possibilitou-nos traçar um perfil dos respondentes: as idades dos participantes variam entre 20 e 32 anos, sendo 7 pessoas do gênero feminino e 3 do gênero masculino. Ao serem questionados se já atuavam na docência profissionalmente, 8 responderam que sim e apenas 2 responderam que ainda não atuavam formalmente em sala de aula. Estas informações serviram para que pudéssemos entender em que contexto sócio-histórico os participantes estão inseridos.

Crenças de estudantes de Letras sobre aprendizagem por meio de aulas remotas

Nesta seção, elaboramos questões inspiradas nas crenças mais recorrentes entre professores de línguas em formação propostas, anteriormente, por Barcelos (2007), a fim de compreender melhor a eficácia da aprendizagem em modelo remoto no período pandêmico, e que representavam: (1) a necessidade de sair do país para aprender um idioma estrangeiro, (2) que o único lugar para se aprender uma língua estrangeira é em cursinhos de idiomas, e (3) que saber falar uma língua estrangeira é falar igual a um nativo. A seguir, discutimos cada uma delas, considerando a quantidade de adesões ou contestações das questões propostas, assim como apresentamos algumas ponderações feitas pelos participantes.

(1) *“É preciso ir para o exterior para se aprender inglês”*

Ao lançarmos esta afirmação, 100% dos participantes discordaram da asserção. Diante disso, consideramos que a crença proposta foi totalmente contestada por conta do contexto tecnológico que vivenciamos. Os recentes avanços tecnológicos contribuíram para mudanças nos paradigmas anteriores sobre a necessidade de ir para outro país como condição essencial para se ter um bom domínio de uma língua estrangeira. Uma das prerrogativas da abordagem

metacognitiva é que os alunos devem refletir sobre o que fazem e desenvolver seu potencial para a aprendizagem (WENDEN, 1987). Assim, percebemos que novas estratégias de aprendizado de línguas foram apontadas nas explicações dadas pelos estudantes ao solicitarmos que justificassem suas escolhas:

Graças à era da internet, é possível estabelecer contato com falantes de língua inglesa em uma série de contextos podendo ser de maneira comunicativa (chats, chamadas de áudio/vídeo, fóruns) ou expositiva (vídeos, posts, produções audiovisuais) (A1);

A aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar que estivermos. O que muda com uma viagem ao exterior (ou locais turísticos como Jericoacora) é que o aprendiz estará imerso no uso da língua, devido aos *inputs*, e também pela necessidade. O que pode muito bem não ocorrer, por exemplo, se alguém fizer intercâmbio nos Estados Unidos e ficar em um local com uma grande concentração de brasileiros, ela pode acabar ficando mais “relaxada” quanto ao uso da língua, pois consegue “se virar” com sua própria língua (A6).

A fim de aprofundar o conhecimento de como o período pandêmico interferiu no aprendizado dos professores, indagamos aos participantes se o período de isolamento social, causado pelo coronavírus, impossibilitou alguma oportunidade de aprender inglês no exterior. As respostas representaram um empate: 50% declararam que sim e a mesma quantidade afirmou que não. Esta informação respalda os dados acima apresentados, pois, apesar de ser uma oportunidade riquíssima de aprendizado, viajar para outro país não garante, necessariamente, uma boa *performance* da língua inglesa.

(2) “*Não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública, mas nos cursinhos*”

A assertiva acima dividiu a opinião dos colaboradores, com cinco respostas favoráveis (50%) e cinco respostas contrárias (50%) à crença proposta por Barcelos (2007) em relação ao local da aquisição da fluência na língua inglesa. Inferimos que este resultado deve-se à atual conjuntura tecnológica que vivenciamos, o que possibilita

que outras ferramentas de aprendizagem sejam utilizadas para diversas finalidades, como o aprendizado de línguas estrangeiras, sobretudo o inglês, pré-requisito, por muito tempo, para muitas oportunidades profissionais.

Diante disso, percebemos que as formas tradicionais de aprendizagem deram espaço para novas e mais autônomas estratégias de aprendizagem. O recente cenário promovido pela tecnologia permite que algumas crenças se modifiquem, o que é justificado por Kalaja (1995), para quem as crenças são construídas socialmente, e, por isso, são interativas, sociais e variáveis. De acordo com a autora, as crenças podem mudar de um aluno para outro, de uma época para outra, e de um contexto para outro, ou até mesmo dentro de um mesmo contexto ou ocasião.

A fim de entender melhor as estratégias de aquisição da língua inglesa, perguntamos aos colaboradores onde eles aprenderam esta língua. Com esse intuito, propomos aos respondentes as seguintes opções: escola, universidade, cursinhos e outros. Obtivemos o seguinte resultado: 60% responderam outros, 30% responderam que em cursinhos, e, apenas um respondente (10%) respondeu que tinha sido na escola; nenhum deles respondeu que entrou na universidade para aprender inglês – ou, ainda, se entraram com essa expectativa, a crença tinha sido modificada.

Consideramos que a preferência pela opção *outros* indica que o novo aparato tecnológico e as possibilidades interculturais trazidas pela *internet* interferem diretamente nas ações dos estudantes de línguas, pois, de acordo com Pajares (1992), as crenças influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas. Em outras palavras, elas são fortes indicadores de como as pessoas agem. Nos estudos em LA, a relação entre crenças e ações refere-se à maneira como as crenças podem influenciar a abordagem dos alunos em relação à aprendizagem e também a como eles a percebem e a interpretam (RICHARDS; LOCKART, 1994). Dessa forma, compreendemos que os cursinhos presenciais já tiveram maior espaço na preferência de quem pretende aprender uma segunda

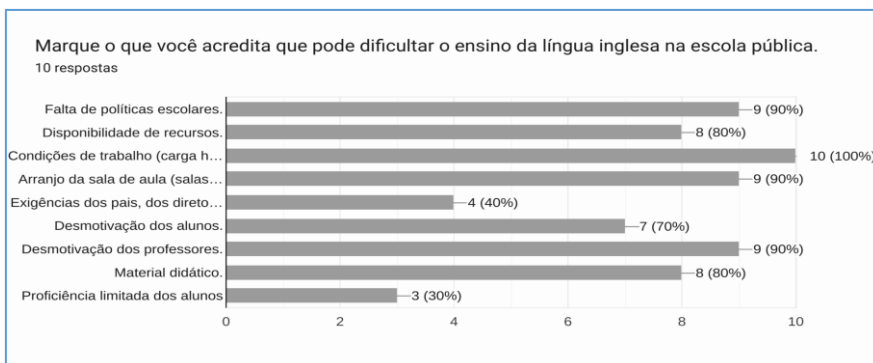
língua. Em contrapartida, as alternativas contemporâneas de aprendizagem inovaram as formas de aprender, com dispositivos *online*, seleção do idioma em práticas cotidianas (ouvir músicas, assistir a filmes ou a séries na língua pretendida, intercâmbio à distância) entre outras ações.

Inferimos que a anuência de apenas um participante à opção *escola* reforça a crença em discussão, haja vista que o ensino de língua na escola pública é um tema que merece ser debatido mais detalhadamente. Para o momento, Barcelos (2007) argumenta que “as crenças, necessidades e expectativas do aluno parecem ser um dos fatores que mais afetam a prática do professor e suas próprias crenças e, talvez, a mudança em ambas”, crenças e práticas (BARCELOS, 2006, p. 29). Sobre isso, Johnson (1994) afirma que os professores podem adotar posturas que não condizem com o que pensam ao se verem sobrecarregados com as forças atuantes sobre a sala de aula – daí as discussões sobre a existência de uma autonomia docente, diante da alienação de seu trabalho, o que o torna um trabalhado público ou privado, e não um artesão ou artista, que dá corpo e tem consciência de sua obra (SERRÃO, 2012).

Inspirados nos fatores contextuais apontados por Barcelos (2006) como influenciadores da prática docente dos professores, propusemos aos candidatos que elencassem aspectos que poderiam impossibilitar o ensino da língua inglesa na escola pública. O gráfico abaixo representa as indicações dos colaboradores.

Conforme constatamos no gráfico, as condições de trabalho (carga horária), juntamente com a falta de políticas escolares para o ensino e aprendizagem de línguas, o arranjo da sala de aula (salas cheias) e, conseqüentemente, a desmotivação de professores foram os fatores mais escolhidos pelos estudantes como inibidores do aprendizado da língua inglesa na escola pública. Esses dados corroboram as condições que favorecem a alienação do trabalho docente, e, conseqüentemente, uma menor autonomia em suas estratégias de ensino.

Gráfico 1: Fatores contextuais.



Fonte: Elaborado pelos autores.

(3) *“É preciso falar como um falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira”*

A terceira crença proposta para os participantes deste estudo obteve 90% de respostas negativas contra apenas um participante que respondeu afirmativamente. Solicitamos aos participantes que justificassem suas respostas, para entendermos melhor a concepção de falante nativo e sua relevância para a aprendizagem da língua em questão:

Para começo de história, padronizar uma ideia de nativo numa língua como o inglês, cuja maioria dos falantes não falam como primeira língua, é um tanto absurdo, além do fato que existem diversos países que a têm como língua oficial, embora carreguem diferentes sotaques, dialetos e variedades linguísticas. Logo, não faz sentido tentar atingir um padrão imperialista e excludente como o norte americano, que costuma ser imposto como o correto (A3);

Assim como a nossa língua portuguesa, a língua possui muitas variações. Tem o Inglês falado por nativos dos Estados Unidos, nativos do Reino Unido, Índia, Canadá e outros. Tendo em vista estas variações, penso que seja complicado querer estabelecer um padrão. Contudo, acredito que o diálogo estabelece coerência e proporciona comunicação, então tudo, ok (A7).

Diante disso, entendemos que a concepção tradicional de falante nativo vem mudando ao longo do tempo, conforme podemos perceber em Oliveira (2014) e Moita Lopes (2008).

Oliveira (2014), ao propor oito perguntas teóricas básicas sobre o ensino da língua inglesa, discute sobre a dificuldade para conceituar o que é um falante nativo. O professor da Universidade Federal da Bahia estabelece que este conceito é vago e que a falta de consenso torna a ideia de falante nativo um mito no ensino de inglês. O autor acrescenta, ainda, que “os professores não podem aceitar pacificamente a ideia do falante nativo e sim problematizá-la para se situar politicamente no jogo ideológico envolvido no ensino de línguas estrangeiras” (OLIVEIRA, 2014, p. 112).

Moita Lopes (2008) desmistifica a ideia de falante nativo ao afirmar que “o falante nativo é o produto da imaginação teórica”. (MOITA LOPES, 2008, p. 328) O autor defende que o inglês global já não consegue abarcar um fenômeno tão complexo que se manifesta não só como língua nativa, mas também como segunda língua e língua estrangeira ao redor do mundo. O mito do falante nativo, pouco a pouco, perde espaço para o que ele chama de “re-escrita do inglês nas margens”.

Essas contribuições que chegam até as universidades por meio das pesquisas em LA, principalmente na formação de professores, contribuem para a mudança de paradigmas quanto às mais diversas crenças de ensino de línguas estrangeiras, mesmo aquelas tão cristalizadas em pesquisas como é o caso da crença do falante nativo.

Portanto, consideramos que está surgindo uma postura mais crítica e reflexiva por parte de professores e estudantes de Letras, possibilitando uma mudança acerca da exigência de fazer o aprendiz alcançar um nível satisfatório de proficiência na língua estrangeira.

Após revisitar as crenças analisadas, encerramos o questionário, com o último tópico indagando aos participantes se, de alguma maneira, eles acreditam que sua aprendizagem durante o ensino remoto irá prejudicar o seu desempenho como professor de língua

inglesa. Essa pergunta contempla o principal objetivo deste estudo de analisar as crenças dos professores de língua inglesa em formação quanto à eficácia da aprendizagem do ensino remoto durante o contexto de isolamento social causado pela pandemia da covid-19.

Diante deste questionamento, sete (70%) dos estudantes responderam que seu desempenho não foi prejudicado pelo ensino não presencial e três (30%) deles afirmaram que consideram seu aprendizado agravado pelo ensino remoto.

Vejamos duas das justificativas apontadas pela maioria dos estudantes favoráveis ao ensino remoto:

Minha experiência de aprendizagem durante o ensino remoto emergencial agregou muito à minha formação, pois foi a época em que mais estudei e utilizei ferramentas digitais de ensino, tanto nas disciplinas regulares do meu curso, quanto no programa de iniciação científica (A4);

Acredito que a experiência em estudar de forma remota veio a somar com minha formação docente, visto que foi possível refletirmos e aprendermos diferentes formas de aprendizagem (A2).

Em contrapartida, vejamos uma justificativa contrária a esta modalidade de ensino:

Com o isolamento social, as disciplinas de estágio passaram por reformulações que incluíam as salas de aula, o que acredito ser uma grande perda para minha experiência acadêmica, pois eu precisava daquele tempo perdido. Não só com essa disciplina, mas meu rendimento diminuiu em outras disciplinas e pontos do curso; o que mais foi alimentado nesse período foi a insegurança, no meu caso (A8).

Este resultado mostra que, embora o ensino remoto tenha sido uma situação imposta por uma calamidade mundial, este modelo de aprendizagem trouxe mudanças significativas nas perspectivas da aprendizagem acadêmica. Dessa forma, identificamos o avanço das

tecnologias digitais como maior aliado das ações realizadas pelos estudantes para a eficácia da aprendizagem em modelo remoto.

Aliado a esse avanço tecnológico, destacamos também a importância da formação inicial de professores que contemple um profissional crítico e reflexivo capaz de buscar estratégias de aprendizagem adequadas num período em que a possibilidade de interação presencial ficou interrompida. De acordo com Lins Jr. (2019, p. 24) “a formação inicial e, conseqüentemente, a apropriação de saberes profissionais devem garantir a qualidade na docência”, o que pôde ser observado, de certa forma, no estudo realizado.

Ou seja, a análise do *corpus* mostrou que as crenças apresentadas aos participantes foram contestadas devido à desconstrução de alguns paradigmas tradicionais debatidos durante a formação inicial de professores de línguas, e que as novas estratégias de aprendizagem promovidas pelo contexto digital contribuíram para a eficácia da aprendizagem destes estudantes, mesmo em modelo remoto. Ressaltamos, entretanto, que as ressalvas apresentadas servem de alerta para as instituições de ensino acerca do futuro da ação docente nos casos negativos em relação à eficiência da aprendizagem para alguns estudantes do curso de Letras.

Considerações Finais

Nos últimos anos, o mundo se viu impactado com a pandemia da covid-19. Para conter a proliferação da doença, uma das ações adotadas por autoridades sanitárias foi a imposição do distanciamento social. Escolas, universidades e muitos outros equipamentos sociais foram fechados, mudando, assim, as formas de interação dos indivíduos que, impossibilitados de continuar convivendo de maneira presencial, passaram a interagir no contexto remoto através do uso das tecnologias. Nesse “novo” universo social imposto pela pandemia, lançamos nosso olhar para analisar as

crenças dos professores de língua inglesa em formação quanto à eficácia da aprendizagem neste modelo de ensino remoto.

A partir de uma abordagem metacognitiva (BARCELOS, 2001; 2004; 2007), interpretamos os discursos de alunos na etapa final da formação inicial em Letras Inglês, da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Os resultados obtidos mostraram que as três crenças selecionadas foram refutadas pelos participantes da pesquisa, e que a aprendizagem não foi totalmente prejudicada pelo ensino remoto. Levando em consideração o momento histórico contemplado nesta análise, percebemos que as crenças, entendidas aqui como formas de pensamentos, receberam novas perspectivas, assim como outros aspectos da vida humana, que modificam-se naturalmente com o tempo e que, diante do recente cenário mundial, precisaram adaptar-se à situação imposta pela pandemia da covid-19. Assim, as respostas avaliadas, serviram para mostrar, mesmo que em pequena proporção, que a aprendizagem no ensino remoto mostrou-se eficaz para a maioria dos participantes deste estudo.

Os resultados indicam que há a possibilidade de os participantes terem mudado suas crenças ao longo de sua formação inicial, o que provaria que as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e culturais. As crenças de aprendizagem desses futuros professores aliadas aos recursos tecnológicos foram decisivas para a continuidade dos estudos no contexto aqui analisado.

Incluímos-nos, assim, entre as pesquisas que buscam compreender o processo de aprendizagem num período pandêmico, no contexto de ensino remoto. Nosso trabalho poderá contribuir com outras pesquisas que busquem essa compreensão de estratégias de estudo e das crenças que foram mobilizadas por professores em formação num período da história em que a interação presencial ficou inviabilizada.

Por fim, ressaltamos a importância de mais pesquisas que possam analisar o fenômeno aqui citado num período longitudinal mais extenso para contemplar o fenômeno em toda a sua

complexidade, trazendo contribuições para estudos na Linguística Aplicada e na área da formação de professores.

Referências

- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas.** Linguagem & Ensino, Vol. 7, Nº 1, 2004, p. 123-156.
- _____. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, nº 2, 2007, p. 109-138.
- _____. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado de arte.** IN: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, nº 1, Belo Horizonte: Alab, 2001.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Qualitative research for English language teacher: an introduction to theory and methods.** Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998. (3ª edição).
- BROWN, James Dean.; RODGERS, Theodore S. **Doing second language research.** Oxford: Oxford, 1989.
- LINS JR, José Raymundo. F. **Educação linguística e formação de professores crítico-reflexivos: uma análise dos discursos de licenciandos do curso de Letras da UEVA.** Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística/PROLING do Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes/CCHLA, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
- MILLER, Inés Kayon de. **Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética.** In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: *festschrift*** para Antonieta Celani. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- MOITA LOPES, L. P. DA. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos.** D.E.L.T.A., v. 24, n.2, p. 309-340, 2008.
- JOHNSON, Karen. E. ***The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers.***

Teaching and Teacher Education, Amsterdam, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

KALAJA, Paula. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos do ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RICHARDS, Jack Croft.; LOCKHART, Charles. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SERRÃO, Maria Isabel B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. **A comparative study on quality management in the brazilian and the Scottish prison service**. 1996. Tese (Doutorado PhD on Business Studies) – Scotland, University of Edinburgh, Edimburgo, 1996.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia de pesquisa de crenças. In: BARCELOS, Ana Maria F.; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**. 1 ed. São Paulo, Pontes editores, 2006)

WENDEN, Anita L. How to be a successful language learner: *insights and prescriptions from L2 learners*. In: WENDEN, Anita L. & RUBIN, Joan. (Eds.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987, p.103-117.

A MOBILIZAÇÃO DAS ABORDAGENS CLÍNICA E ERGONÔMICA DA ATIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Aline Alves Parente
Amanda Moreira de Sousa Santana
Rozania Maria Alves de Moraes

Resumo: Este capítulo objetiva investigar a mobilização das abordagens clínica e ergonômica da atividade como recursos pedagógicos e dialógicos na formação inicial de professores de línguas da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Como aporte teórico, tratamos da formação inicial de professores de línguas (GIMENEZ; MONTEIRO, 2010; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2014; CELANI, 2010; MILLER, 2013), dos pressupostos teóricos das abordagens da Clínica da Atividade (CLOT, 2010; LIMA, BATISTA, 2016) e da Ergonomia da Atividade (FALZON, 2004; GUÉRIN, 2001; SOUZA-E-SILVA, 2004; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), assim como apresentamos o dispositivo teórico metodológico da autoconfrontação (CLOT, 2010; SOUZA-E-SILVA, 2016; VIEIRA; FAITA, 2003), a fim de analisar pesquisas do programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE (PosLA) que se posicionam a favor da utilização das abordagens clínica e ergonômica como recurso significativo no processo de formação inicial docente. Os resultados mostram que os professores em formação, ao vivenciarem a autoconfrontação, tiveram a oportunidade de refletir sobre situações próprias do *métier* docente, oportunizando diálogos entre os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação e o real da atividade.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Clínica da Atividade; Ergonomia da Atividade.

Introdução

A Linguística Aplicada (doravante LA) percorreu um longo caminho desde a sua concepção como uma aplicação da Linguística ao ensino de línguas estrangeiras ao seu caráter in(ter)disciplinar, configurando-se como uma área que busca atravessar as fronteiras disciplinares para compreender as práticas sociais em que a linguagem desempenha um papel central (MOITA LOPES, 2009).

De acordo com Miller (2013, p. 100), as pesquisas na área de formação de professores à luz da LA contribuem, sobretudo, para a “transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores”, sinalizando, pois, a relevância dos estudos que se desenvolvem sob o escopo dessa área. Vale ressaltar que, mesmo após notáveis evoluções das pesquisas em LA, ainda persistem práticas de formação, tanto inicial quanto continuada, que não reconhecem os professores enquanto produtores de conhecimento, capazes de refletir, analisar e construir saberes sobre sua própria atividade. Em contrapartida, destaca-se o crescimento de pesquisas que têm por base uma abordagem ergonômica do trabalho, as quais buscam compreender o trabalho docente por meio da análise de situações concretas, considerando os múltiplos aspectos que compõem a atividade docente. Souza-e-Silva (2004) corrobora esse pensamento ao dizer que para a análise do trabalho não se pode deixar de considerar as prescrições, a aprendizagem dos alunos, a organização escolar e os coletivos de trabalho, que estão diretamente envolvidos na atividade dos professores.

Ademais, ressaltam-se os estudos alicerçados na Clínica da Atividade que, por meio do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, buscam “desenvolver o poder de agir dos profissionais sobre o seu meio de trabalho, sobre a organização e sobre si-mesmos” (CLOT, 2017, p. 18), contemplando uma dimensão coletiva e subjetiva de análise do trabalho e buscando contemplar o real da atividade, conceito que será explicitado na segunda seção deste artigo.

Dessa forma, o presente trabalho tem como principal objetivo verificar como as abordagens clínica e ergonômica da atividade podem ser significativas para a formação inicial de professores de línguas, a partir da análise de pesquisas desenvolvidas na Universidade Estadual do Ceará (UECE), com o intuito de identificar as possíveis contribuições dessas pesquisas para a formação dos futuros professores de línguas.

Apresentamos, nas seções seguintes, discussões teóricas sobre a formação de professores de línguas (GIMENEZ; MONTEIRO, 2010; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2014; CELANI, 2010; MILLER, 2013), a Clínica da Atividade (CLOT, 2010; LIMA, BATISTA, 2016) e a Ergonomia da Atividade (FALZON, 2004; GUÉRIN, 2001; SOUZA-E-SILVA, 2004; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), assim como sobre o dispositivo metodológico utilizado nos trabalhos analisados, a autoconfrontação (CLOT, 2010; SOUZA-E-SILVA, 2016; VIEIRA; FAITA, 2003). Em seguida, analisamos o corpus deste trabalho, que se constitui de duas dissertações de mestrado realizadas no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE, que contemplam a abordagem dialógica de análise da atividade docente, buscando identificar as contribuições para a formação inicial dos professores de línguas.

A formação de professores de línguas

Desde a década de 1990 até os dias atuais, importantes pesquisas têm sido desenvolvidas promovendo o repensar da formação de professores, tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada, a partir da análise das práticas docentes, uma vez que essa postura crítico-reflexiva do fazer docente se faz necessária e urgente em meio às constantes transformações culturais, políticas e sociais, oriundas do processo de globalização, que trazem para educação desafios cada vez mais complexos, os quais interferem diretamente na atividade do professor (GIMENEZ; MONTEIRO, 2010).

Pimenta (1999) sinaliza que os cursos de formação inicial desenvolvem atividades pautadas em um currículo formal e distanciadas da realidade escolar. De modo análogo, Tardif (2014, p. 241) pontua que, na formação de professores, ensinam-se diversas teorias “que foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor”. Tal fato pode ser facilmente comprovado por meio das grades curriculares da grande maioria dos cursos de licenciatura em que predominam nos primeiros anos as disciplinas consideradas teóricas e, geralmente, a partir do sexto período, ou seja, nos três últimos semestres dos cursos, é que são introduzidas as disciplinas de estágio de observação e de regência, o que, aparentemente, revela uma separação entre a teoria e a prática.

Em relação à formação continuada, o que se observa, conforme Pimenta (1999, p. 16), é que prevalecem “cursos de atualização dos conteúdos de ensino”, ou seja, o foco está em como ensinar o professor a ensinar melhor determinados conteúdos (MILLER, 2013), uma incessante busca por estratégias metodológicas que são repassadas como fórmulas para serem aplicadas em sala de aula, desconsiderando todo o contexto e os sujeitos envolvidos. Tardif (2014, p. 230) ratifica isso ao dizer que, a partir dessas visões redutoras do ensino, “o professor não passa de um de ventríloquo: ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito do seu trabalho ou é um brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir”.

Em contraposição a essas práticas, Tardif (2014) defende que os professores desenvolvem saberes específicos que são mobilizados no fazer docente e que eles são, acima de tudo, atores competentes, sujeitos do conhecimento – capazes de produzi-lo sobre o seu próprio trabalho –, devendo, pois, as pesquisas sobre o ensino, basear-se no diálogo constante com os professores, considerando essa subjetividade, isto é, suas vivências, experiências, dilemas, entre diversos outros aspectos.

Dito isso, não podemos considerar os docentes apenas como meros aplicadores de conhecimentos produzidos por outros, mas como sujeitos que assumem sua prática, como atores em ação, como colaboradores das pesquisas sobre formação de professores, como copesquisadores. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 239-240) ressalta que as pesquisas universitárias devem ser “não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores”, uma vez que os professores têm “o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional”.

Diante dessas problemáticas, compreende-se que é preciso um olhar atento das pesquisas principalmente sobre a formação inicial e sobre o espaço universitário, que a todo tempo lança novos profissionais no mercado de trabalho formados, algumas vezes, a partir de um currículo engessado, que desconsidera a relação entre teoria e prática. Tardif (2014, p. 241) destaca, ainda, que “o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo”. Dessa forma, entende-se que a universidade e a escola devem ser espaços paralelos para o graduando, de modo que as teorias sejam compreendidas e geradas por meio das dinâmicas reais do espaço escolar, fazendo com que aluno explore e compreenda esse espaço não só no final do curso de graduação, mas durante toda a formação, percebendo, portanto, as múltiplas faces do fazer docente.

Tardif (2014, p. 270) também pontua dois dos vários “problemas epistemológicos do modelo universitário de formação”; para o autor, este modelo segue uma lógica disciplinar, em que as disciplinas não têm relação entre elas, focando-se apenas no conhecimento e não na ação, além de não levar em consideração as crenças e representações anteriores que os alunos têm a respeito do ensino. A partir disso, percebe-se a necessidade de adequação dos currículos universitários às reais necessidades dos graduandos, pois uma grande maioria dos egressos de cursos de licenciaturas revelam dificuldades enquanto professores iniciantes, exatamente por se

depararem com situações que não foram discutidas no contexto acadêmico, ou seja,

a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começar. Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes (TARDIF, 2014, p. 273).

Assim, é possível que muitos dos conhecimentos adquiridos na formação inicial nem sempre contribuam satisfatoriamente para a efetiva realização da atividade docente, levando muitas vezes os professores iniciantes a colocarem em prática modelos que tiveram acesso quando eram alunos, tomando por base, por exemplo, as ações de seus professores da educação básica, o que, na verdade, é problemático, porque não se sabe até que ponto esses “padrões” de comportamento, ou melhor, essas condutas prototípicas dos professores experientes são adequadas para os múltiplos contextos escolares ou se também não precisam ser reformuladas.

Em vista disso, ressalta-se a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que viabilizem novos caminhos para a formação inicial de professores, possibilitando espaços em que o graduando possa vivenciar a atividade docente, com seus sucessos e fracassos.

Espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1999, p. 18).

É necessário, pois, criar espaços de reflexão assim como atividades práticas que possam preparar o professor para situações reais de ensino, tornando a prática docente o ponto de chegada e de partida da formação de professores. Na próxima seção, discutiremos a proposta de análise do trabalho docente pelo viés da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade.

A Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade

A relação que se estabelece entre o ser humano e seu trabalho foram objeto de inquietação bem como de investigação para muitos estudiosos, dentre eles Karl Marx, para quem o trabalho representava um processo de interação entre o indivíduo e a natureza. Em sua obra *O Capital* (MARX, 2017, p. 58), o autor afirma que o indivíduo, “ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”.

Diante da importância do trabalho para o ser humano, surgem teorias como a Ergonomia francófona, que se propõe a estudar a adaptação do trabalho ao homem (WISNER, 2004). Etimologicamente, o vocábulo “ergonomia”, originado a partir de dois radicais *ergon* e *nomos*, significa ciência do trabalho, preocupando-se, assim, com as condições de trabalho. De acordo com a abordagem ergonômica, ao se falar com o trabalhador sobre sua atividade laboral, este tende a falar sobre sua tarefa, ou seja, sobre aquilo que foi prescrito a ele a fim de que pudesse chegar aos resultados esperados. No entanto, “as condições determinadas não são as condições reais, e o resultado antecipado não é o resultado efetivo” (GUÉRIN, 2001, p. 14), ou seja, falar sobre a tarefa não corresponde a falar sobre a atividade que, a partir da perspectiva ergonômica, significa a maneira como os resultados são obtidos e os meios utilizados. Em outras palavras, podemos dizer que a tarefa constitui o que é exigido do trabalhador para ser executado, e a atividade compreende aquilo que efetivamente o trabalhador executa a fim de que consiga responder ao que foi prescrito.

Amigues (2004, p. 40) ressalta que é nessa distância “entre o prescrito e o realizado” que esse trabalhador vai criar estratégias para executar a atividade, desenvolvendo, desse modo, os aspectos profissional e pessoal. Especificamente na atividade docente, Saujat (2004, p. 23. Tradução nossa) explica que, ao tentar agir, objetivando organizar sua atividade, o professor elabora estratégias específicas

para determinadas demandas e que essa “ação inicial é agora suscetível de se transformar numa operação a serviço de outros objetivos”¹.

A ergonomia vê o trabalhador “como criador de seu próprio trabalho” (FALZON, 2004, p. 234), na medida em que, diante da tarefa que lhe é imposta, o trabalhador a remodela, fazendo adaptações, buscando meios para realizar efetivamente essa tarefa, que os ergonomistas denominam de atividade (GUÉRIN, 2001).

Corroborando a análise da atividade, promovida pela Ergonomia da Atividade, contamos com o aporte da Clínica da Atividade que, por sua vez, acrescenta a essa análise uma terceira perspectiva, denominada de real da atividade. Trata-se de “um passo além” (CLOT, 2010) dado pela abordagem clínica ao inserir em suas análises o estudo sobre o que o trabalhador tentou fazer sem, no entanto, ter obtido êxito. Dito de outro modo,

o real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido - o drama dos fracassos - o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar - paradoxo frequente - o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto (CLOT, 2010, p. 104).

O autor postula que, além das prescrições impostas ao trabalhador, e da atividade, que corresponde àquilo que esse trabalhador efetivamente realiza, existem os “invisíveis” da atividade. Clot (2010, p. 104) afirma que as ações que não vingaram ou que foram idealizadas, mas não efetivadas, influenciam, “com todo o seu peso, na atividade presente”, deixando claro que as ações realizadas não constituem “o monopólio do real”. A ideia de que essas possibilidades estão em uma luta constante e de que apenas uma pequena parcela sai vitoriosa advém do pensamento vigotskiano, para quem “o comportamento que se realizou é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis” (VIGOTSKI, 1999, p. 69).

¹ No original: “l’action initiale est désormais susceptible de se transformer en une opération au service d’autres buts”.

Ao analisarmos a atividade profissional a partir dessas três perspectivas - tarefa, atividade e real da atividade - poderemos, enquanto pesquisadores, conhecer o desenvolvimento da atividade e, não apenas o trabalho em si, seu funcionamento, pois, de acordo com Clot (2010, p. 147),

a experiência profissional não deve ser apenas reconhecida, mas deve ser transformada. Melhor ainda, ela só pode ser reconhecida, graças a sua transformação. Ela se torna visível apenas quando troca de *status*: quando se torna o meio para viver outras experiências.

Para alcançar o entendimento do desenvolvimento da atividade, a Clínica da Atividade se propõe a instigar esse desenvolvimento “para ser possível estudá-lo” (CLOT, 2010, p. 192). Assim, a Clínica da Atividade utiliza métodos indiretos de investigação e observação, baseando-se na premissa de que “o real só é acessível através do realizado” (CLOT, 2010, p. 204).

A seguir, definiremos o método da autoconfrontação, seus pressupostos e suas implicações nas pesquisas acerca do trabalho docente, já que esse é o método escolhido para as pesquisas analisadas nesse estudo.

Métodos indiretos: o acesso ao real da atividade.

Pela perspectiva da Clínica da Atividade somente por meio de métodos indiretos é possível se alcançar o real da atividade e, assim, conseguir acessar as várias possibilidades que permeiam a atividade do trabalhador, e não apenas as possibilidades que triunfaram (CLOT, 2010; VIGOSTKI, 1999) e assim se tornaram “visíveis”. Para tanto, a Clínica da Atividade parte do princípio de que a observação direta acessa apenas uma pequena parte da atividade, ficando um conjunto de ações submersas no interior do sujeito e não-manifestadas ao observador (VIGOTSKI, 1999). No entanto, ainda de acordo com o psicólogo russo, ao priorizarmos apenas aquilo que é visível aos olhos do pesquisador, estaremos contribuindo para que

os métodos se vejam privados dos meios mais fundamentais para investigar essas reações não manifestas nem aparentes à primeira vista, tais como os movimentos internos, a fala interna, as reações somáticas etc. Limitar-se a estudar as reações visíveis à primeira vista resulta estéril e injustificado, inclusive no que se refere aos problemas mais simples do comportamento humano. E, no entanto, o comportamento do indivíduo é organizado de tal forma que são justamente os movimentos internos pouco conhecidos que o orientam e dirigem (VIGOTSKI, 1999, p. 57).

Logo, fica claro que as ações que não foram realizadas, de algum modo, continuam a agir sobre o indivíduo, não desaparecendo e devendo, portanto, ser consideradas nas pesquisas acerca da atividade laboral. Por isso, para a Clínica da Atividade, preocupar-se com o real da atividade é preocupar-se com “uma dimensão importante da atividade de trabalho”, visto que é nessa parte ainda invisível em que se encontram “os conflitos vitais que levam o sujeito a agir” (LIMA; BATISTA, 2016, p. 115).

E como alcançar essa dimensão não aparente à primeira vista? Para os pesquisadores da Clínica da Atividade é necessário que o trabalhador recupere sua experiência vivida em um determinado momento de sua atividade, agora em um novo contexto, para que esse indivíduo possa viver uma nova experiência e tomá-la como um objeto de análise. Essa recuperação da experiência vivida é provocada através dos métodos indiretos de observação, ou seja, de “espaços dialógicos” que se utilizam da linguagem para reorganizar e modificar esse novo contexto criado, a fim de que seja possível o desenvolvimento partindo dos próprios trabalhadores (LIMA; BATISTA, 2016, p. 128). Nesse sentido, percebemos a influência das ideias do Círculo de Bakhtin acerca da linguagem, especificamente do efeito que a palavra possui no que diz respeito à relação entre o eu e o outro. Para Bakhtin (2011), a existência do outro e a relação dialógica entre o eu com seus outros eus, ajuda no que poderíamos chamar de uma autocompreensão: “posso ver o que o outro não pode ver (sua própria imagem, sua expressão) e o outro vê o que não posso ver” (FREITAS, 1997, p. 319).

Um dos métodos indiretos utilizado pela Clínica da Atividade é a autoconfrontação, em que o trabalhador se desloca da posição de agente e passa também a ser um expectador de sua própria atividade. O registro em vídeo da atividade laboral é o suporte desse método que é desenvolvido a partir das seguintes etapas: "constituição do grupo de análise, filmagem de dois ou mais protagonistas em uma mesma situação de trabalho, autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada e extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional" (SOUZA-E-SILVA, 2016, p. 218).

A autoconfrontação simples (ACS) é o momento em que o sujeito assiste a sua atividade, assiste a sua imagem como profissional em ação e, a partir daí produz "um discurso que se refere às sequências filmadas, ao que elas mostram, sugerem ou evocam (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 33). Já a autoconfrontação cruzada (ACC) reúne os sujeitos (par profissional e pesquisador) que passaram pela autoconfrontação simples e, desse modo, possibilita que os comentários e reflexões feitos sejam confrontados entre eles; "trata-se de colocar a situação representada na filmagem numa relação propriamente dialógica com o processo discursivo desenvolvido na autoconfrontação simples" (FARIAS, 2011, p. 57). Após as autoconfrontações, o pesquisador também pode realizar a extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional, que é um momento de construção e partilha de saberes em que são selecionadas sequências das fases anteriores e levadas para a discussão com o grupo de análise, momento em que o coletivo pode se reconhecer nas situações analisadas, proporcionando trocas dialógicas baseadas nas dificuldades, dúvidas e experiências dos protagonistas da pesquisa e do coletivo de trabalho.

Percebemos, desse modo, que o profissional, para a Clínica da Atividade, não possui um papel passivo no processo de investigação da atividade laboral, mas é aquele que "realmente conhece seu ofício e é, portanto, o verdadeiro expert das situações de trabalho" (LIMA; BATISTA, 2016, p. 121). Assim, ninguém melhor que o próprio trabalhador para ser analista de seu ofício.

A seção subsequente explicitará a metodologia utilizada neste artigo, apresentando como corpus as duas pesquisas de mestrado que desenvolveram investigações acerca da formação inicial, a partir das abordagens clínica e ergonômica.

Metodologia

Selecionamos como corpus de análise para este artigo duas dissertações de mestrado, Farias (2011) e Magalhães (2014), escolhidas a partir dos seguintes critérios: trabalhos desenvolvidos em um programa de pós-graduação local (PosLA/UECE), com foco na formação inicial de professores de línguas e alicerçados nas abordagens clínica e ergonômica da atividade.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se utiliza da análise dialógica do discurso (VOLÓCHINOV, 2018), a fim de compreender como os trabalhos alicerçados nas abordagens clínica e ergonômica da atividade podem contribuir para a formação inicial. Para isso, analisamos pesquisas que adotam o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação e que a partir dele buscam ampliar o poder de agir dos graduandos sobre o seu trabalho. Observamos as análises e resultados encontrados nessas pesquisas, a partir dos quais buscamos evidenciar o potencial das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação de futuros professores.

Conforme Yin (2016), a pesquisa qualitativa, ao apresentar as perspectivas e as visões dos participantes, leva em consideração os aspectos contextuais em que o estudo e os participantes estão inseridos, buscando compreender e tentar explicar os acontecimentos gerados por meio das situações reais em que os participantes estarão envolvidos. Assim, ao procedermos à leitura interpretativa dos trabalhos, buscando identificar as contribuições destes para a formação inicial dos professores de línguas, ratificamos a natureza qualitativa do presente estudo.

Uma abordagem dialógica de análise da atividade docente

A partir das discussões teóricas realizadas nas sessões anteriores, a presente pesquisa tem como principal objetivo verificar como as abordagens clínica e ergonômica da atividade podem ser relevantes para a formação inicial de professores de línguas. Para efeitos de análise e detalhamento dos trabalhos, dividiremos essa seção em duas subseções, cada uma apresentando técnicas e procedimentos da Ergonomia e da Clínica da Atividade nos trabalhos mencionados anteriormente. Em seguida, finalizamos com a importância destas abordagens para a formação inicial de professores de línguas.

Análise 1: O estudo de Farias (2011)

A pesquisa de Farias (2011) partiu das inquietações da própria pesquisadora quando atuava como estagiária de francês no Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) da Universidade Estadual do Ceará, momento em que identificou algumas problemáticas relacionadas às prescrições, as quais transformaram-se em questionamentos que nortearam seu trabalho de dissertação.

O principal objetivo dessa pesquisa foi investigar a organização da atividade docente de professores-estagiários, a partir das prescrições e intervir para a formação reflexiva de professores-estagiários de língua francesa do NLE/UECE, tomando como base: (1) verificar como professores-estagiários percebem e lidam com as prescrições na organização de sua atividade docente, e (2) investigar o gênero e os estilos profissionais de professores-estagiários. A seleção dos participantes da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios básicos: serem alunos da graduação em Letras-Francês da UECE, estarem matriculados na disciplina de Estágio e serem professores-estagiários de língua francesa no NLE, resultando em um *corpus* composto pelo discurso de duas estagiárias, mais ou menos no mesmo período do curso de Letras-Francês, e com mais

ou menos o mesmo tempo de experiência no ensino de língua francesa, ambas lotadas para uma turma de primeiro semestre com aulas concentradas em um dia por semana.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa seguiu os seguintes passos: levantamento de informações sobre o contexto sociointeracional da pesquisa e sobre os profissionais, seguido de uma entrevista semiestruturada, observação das aulas das estagiárias participantes, filmagens de aulas, ACS e ACC.

Optamos por trazer neste artigo alguns excertos da ACS e ACC que se adequam aos objetivos que pretendemos. A atividade escolhida para levar para a ACS tratava da habilidade de compreensão oral, realizada a partir de um diálogo, modelo de atividade que inicia as unidades do livro *Alors?*². Além disso, a pesquisadora escolheu uma situação em que o livro estivesse na base das ações das professoras, já que o foco desta pesquisa é compreender como as professoras organizam seu trabalho a partir das prescrições sobre o ensino dessa habilidade.

A partir do discurso de cada uma das participantes em situação de ACS, a pesquisadora organizou a discussão em pontos, correspondentes aos traços mais marcantes de seu agir docente, dentre os quais destacaremos aqui dois excertos correspondentes (1) a crenças sobre ensino-aprendizagem como recursos para agir e (2) a reorganização do programa: antecipação de conteúdos e retrabalho das prescrições:

9R: *É o livro, é o próprio livro. Porque eu tenho que terminar o semestre com essas cinco unidades dadas. [...]* (FARIAS, 2011, p.119)

70 R: *[...] Aller, être, avoir, faire. Esses verbos, não tem como sair do primeiro semestre sem saber empregar. Nas duas provas eles foram empregados, né. Então, a coisa mais fácil é você pegar um verbo da primeira conjugação e conjugar, se você realmente [gesto com os punhos cerrados] estiver empenhado em aprender e estudar. Porque tem aluno que termina e não sabe. Então, assim, aí foi que eu já senti a necessidade, né. Mais na frente é que ele iria ser explorado, mas*

² GIURA, M. DI. E BEACCO, J-C. *Alors?*. Paris: Les Editions Didier, 2007.

[gesto de angústia] eu coloco logo no início pra que eles possam ir se acostumando.[...] (FARIAS, 2011, p.121)

A partir dos excertos, a pesquisadora percebeu que o livro é a prescrição de maior peso, ou melhor, que determina o trabalho das estagiárias. É a partir dele que elas tomam suas decisões sobre o que ensinar e como ensinar, elegendo, por exemplo, os conteúdos que julgam, a partir de suas experiências, como mais importantes. Sousa-e-Silva (2004, p. 89) ratifica isso ao dizer que “as prescrições não são somente um meio mais ou menos eficaz de influenciar as práticas do trabalhador; elas são consubstanciais ao seu próprio trabalho e às suas preocupações profissionais”. Dessa forma, percebe-se que a professora R recebe as prescrições, mas as organiza de acordo com suas necessidades e suas concepções, o que se verifica também nesse diálogo da ACC, entre as professoras R e F:

ACC Flor

32 F: Com certeza.

33 R: Com certeza. Porque, na verdade, eu não sei se a Flor concorda comigo, se você fosse seguir o livro, o método ipsis litteris, tá, do jeito que tá ali, seria ótimo, seria ideal. É o que eles querem. Talvez desse certo. Mas eu acho que a aprendizagem ia ficar muito sacal. [Faz uma careta].

34 F: Eles não contam com o que o aluno quer, com o que o aluno fala no momento. Como é que você não vai apresentar o verbo être?

35 R: Isso.

36 F: E o aluno tá ali perguntando “ei, mas o que é suis? O quê que é suis?” Aí você dizer “não, agora não”. [Faz gesto apontando o dedo, como se falasse com um aluno].

37 R: É.

38 F: “Psiu, cala”.

39 R: É como se o professor fosse só aquele extremamente, como é que se diz, não sei, seria pacificador? E o aluno só recebe, é só um receptor, né. Mas não é assim. O aprendizado, ele é dinâmico. Então, o método, pra mim, ele orienta, mas ele não é a coisa principal. Se ele for... (FARIAS, 2011, p. 151).

Observa-se, também, no dizer das professoras, que é importante considerar as necessidades dos alunos no processo de aprendizagem, ou melhor, não se pode querer seguir à risca o livro,

pois é na interação com a turma que o docente vai definindo as prioridades sobre o que e como ensinar.

Além disso, destacamos um excerto da ACC que ilustra bem uma das questões de pesquisa de Farias (2017), no que diz respeito à existência e manifestação de um gênero e de marcas de estilo próprios de professores-estagiários:

ACC Rosa

94 F: Eu acho que ela [Rosa] tem razão. Eu não sei se a tradução é realmente um grande vilão. Às vezes, ela é necessária, é o único método da gente se fazer entender. Eu tenho essa dificuldade de tentar, de “como é que eu vou explicar isso se eu não traduzir?”. Eu realmente sou um pouco perdida aí, sabe. Eu, vários textos que eu trouxe e ficava um pouco presa à tradução, porque eu não sabia a forma de expressar aquilo ali. Até porque, como eu já expliquei várias vezes, aluno de primeiro semestre é muito curioso.

100 F: [...] Porque eles querem saber palavra por palavra. Se eu pego a frase... “Não. É isso.”, mas aí eles querem saber... “E essa palavra é o que?”

102 F: Aí é complicado, né. Eu fico meio perdida. “O que é que eu faço? Digo o que que é a palavra?” (FARIAS, 2017, p. 147).

Verifica-se que a maior dificuldade inicial dos estagiários é não saber ou ter dúvidas sobre como agir enquanto professor, o que reforça a necessidade de uma orientação sistematizada sobre as condutas que os professores iniciantes devem ter nas mais diversas situações de trabalho. A partir disso, a autora sugere que “se pense na formação de um conselho pedagógico para trabalhar de forma sistemática junto aos formandos as questões que envolvem a relação entre trabalho e prescrição” (FARIAS, 2011, p. 197)

Ademais, para a autora, a autoconfrontação permitiu a tomada de consciência³ dos professores iniciantes sobre sua própria ação, possibilitando diversas relações dialógicas, capazes de transformar suas atitudes e promover o desenvolvimento de sua própria

³ Para Clot (2001, p. 272) a tomada de consciência consiste na redescoberta ou recriação de um objeto psíquico dentro de um novo contexto, que nos faz ver esse objeto de outro modo. Trata-se ainda, para o autor, de redescobrir o que poderia ser uma possibilidade realizada entre outras possibilidades não realizadas, mas que ainda assim não deixaram de agir.

atividade. É a partir disso que Farias (2011) defende a autoconfrontação como um método central da formação de professores a ser desenvolvido por um conselho pedagógico composto por professores formadores do Curso de Letras, pelo coordenador do curso de francês no NLE e também por um pesquisador na área da ergonomia da atividade, que atuaria junto aos estagiários e alunos da prática de ensino desenvolvendo estudos, reuniões pedagógicas e projetos de formação (FARIAS, 2011).

Percebe-se, com isso, que Farias (2011) dialoga com o pensamento de Tardif (2014) e Miller (2013), defendendo uma integração de diversos atores nos processos de formação tanto inicial quanto continuada: professores, futuros professores, alunos e formadores de professores ou outros profissionais devem atuar juntos na busca de entendimentos aprofundados de suas questões da vida em sala de aula, na escola ou em outros contextos. Para eles, os professores são atores que possuem saberes e competência, e é por isso que a pesquisa universitária deve se apoiar nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação docente.

Análise 2: O estudo de Magalhães (2014)

A pesquisa de Magalhães (2014) objetiva um encontro dialógico entre a experiência docente e a formação inicial de graduandos de Letras - Francês, na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Os participantes da pesquisa cursavam a disciplina de Estágio Supervisionado III, o que exigia dos alunos a observação de algumas horas de aulas de francês no NLE ou em outros cursos livres de idiomas. De acordo com o programa da disciplina, o objetivo dessas observações era promover ao graduando o conhecimento da realidade do ensino da língua francesa, na posição de aprendiz do *métier* docente. As escolas e cursos livres de línguas estrangeiras costumam receber esses alunos-estagiários que, através de uma ficha pedagógica elaborada durante as aulas da disciplina, passam a

observar o trabalho do professor, destacando aspectos relacionados ao comportamento do docente em sala, domínio do conteúdo e forma de abordagem, interação entre professor e seus alunos, enfim, aspectos que fazem parte do ofício docente.

No entanto, Magalhães (2014) observou que, na maior parte dos casos, há uma preocupação excessiva, por parte dos alunos-estagiários, em preencher as fichas, ficando o diálogo com o professor da aula observada em segundo plano ou, o que é muito comum nos momentos de estágio supervisionado. Segundo a pesquisadora, essa falta de diálogo entre o professor experiente e o aluno-aprendiz prejudica seu processo de aprendizagem. Nas palavras da própria pesquisadora,

encontrar no discurso dos professores observados auxílio que possa ajudar na formação do aluno-estagiário é descobrir novas possibilidades de sentido da atividade docente e fazer com que as observações exigidas não mais retratem um fenômeno passivo e mudo de formação, mas, que revelem um fenômeno interacional onde diferentes vozes se manifestam, contribuindo para o desenvolvimento dos formandos envolvidos (MAGALHÃES, 2014, p. 88).

Assim, a pesquisadora acredita que uma vez que essa “ponte dialógica” fosse estabelecida, haveria uma troca de saberes assim como uma troca de reflexões sobre o fazer docente, permitindo que o aluno-estagiário consiga conhecer e compreender o real da atividade, ou seja, os aspectos que ainda não são visíveis na atividade docente, as idealizações e planejamentos que não foram postos em prática ou que, de algum modo, mostraram-se ineficientes e, por isso, foram descartados.

Conforme explicitamos nas seções teóricas, para a Clínica da Atividade, seguindo os preceitos vigotskianos, a única maneira de alcançarmos o real da atividade seria lançarmos mão dos métodos indiretos, e foi ao método da autoconfrontação que a pesquisadora recorreu para que, diante do real da atividade, os alunos-estagiários pudessem estabelecer o diálogo com o professor experiente.

Inicialmente, a pesquisadora criou momentos com a turma de graduandos para que eles pudessem conhecer alguns fundamentos

da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, bem como os métodos indiretos. Em paralelo, Magalhães deu início às filmagens das aulas de duas professoras experientes, do curso de francês, e promoveu a autoconfrontação simples, que consistiu em, após a filmagem dessas aulas, na escolha de determinadas cenas pela pesquisadora, um debate, em que as professoras refletiram acerca de sua própria atividade. Esse debate também foi filmado e constituiu o elemento necessário para promover “a ponte” entre professores debutantes e professores experientes, num encontro “dialógico-reflexivo” (MAGALHÃES, 2014, p. 106). Além disso, a pesquisadora fez uso de um questionário orientado com os alunos-estagiários, no entanto não iremos utilizá-lo como ilustração de nossos objetivos.

Optamos por trazer excertos que destacam a fala dos alunos-estagiários (nomeados aqui de A1 e A2), que, após assistirem à ACS das professoras, passaram a refletir sobre suas próprias experiências na docência. Um desses momentos ocorre quando, na filmagem, uma professora observa que houve um pequeno equívoco na pronúncia de determinado vocábulo e que logo depois tentou se corrigir, acrescentando que, ao fazer “uma retrospectiva” (MAGALHÃES, 2014, p. 175) da sua atividade, observa que comete erros e que isso mostra o quanto ainda tem a aprender na docência.

Após a fala da professora, A1 comenta: “Ixi, isso aí é complicada –. Isso aí é complicado” (MAGALHÃES, 2014, p. 132), mostrando, segundo a pesquisadora, preocupação com o domínio do conteúdo (no caso, a pronúncia da língua estrangeira) tão exigido dos professores no momento de sua atividade e ressaltando uma preocupação comum dos professores iniciantes, que se veem angustiados diante de situações como a que relatou a professora. E, continuando sua fala, A1 observa que não discute sobre essa sua angústia durante as aulas de formação, afirmando que “Num sei, acho que eu fico um pouco com vergonha também né?” (MAGALHÃES, 2014, p. 132).

O relato de A1 demonstra o fosso entre a teoria vista na academia e a realidade do ofício docente. Como agir diante de

situações desse tipo? Errar a pronúncia de uma palavra me faz um professor “ruim”?

Questionamentos como esses permeiam as mentes desses futuros professores e a academia seria o espaço ideal para a discussão desses temas, a fim de ressignificar crenças que podem influenciar negativamente a prática dos professores de línguas, limitando-lhes a autonomia docente. Magalhães (2014) adverte que dúvidas como a apontada por A1 deveriam ser exploradas e debatidas no espaço acadêmico, visto que consistem em assuntos pertinentes à formação dos futuros professores e que, caso não expressas e elucidadas, podem tornar-se “bloqueios” para esses aprendizes.

A reflexão da professora experiente, promovida por meio da ACS, permitiu que o aluno A2 entrasse na discussão promovida e mostrasse que, mesmo temendo momentos como esse, sabe que o professor não deve ser visto como um conhecedor absoluto:

Eu não acho assim tão complicado. Porque é uma professora experiente e tá mostrando a humildade de dizer que ela não sabe tudo, que se ela tiver algum problema ++, que ela ensinou algum conteúdo errado numa aula, na outra ela vai ++ corrigir. Isso é ótimo pra gente que tá começando e também não tem que se culpar pelos erros que a gente tem. Então, tem que tentar melhorar, assim como ela faz, né? (p. 137)⁴

A observação de A2 mostra a importância de presenciar a professora refletindo sobre sua prática, ao invés de apenas observar a aula, como é costumeiro nos cursos de licenciatura. Magalhães (2014) conclui que a simples observação da aula dessa professora não permitiria que o aluno-estagiário tivesse acesso ao real da atividade, compreendendo todo o processo pelo qual a professora passa durante sua atividade. Presenciar não apenas a aula, como também as reflexões acerca da atividade, contribui para a reflexão desse aluno sobre suas futuras ações como professor.

A interação dialógica estabelecida nessa pesquisa mostra que a intervenção clínica na atividade docente, por meio de métodos

⁴ +, ++, +++: Pausa muito breve, pausa breve, pausa média. A referência de símbolos pode ser encontrada em Magalhães, 2014, p. 110.

indiretos, propicia esse diálogo tão rico e produtivo entre formação inicial e professores experientes. Por meio dessa interação, esses jovens professores conseguem expor suas dúvidas, suas angústias e se veem representados na figura e na reflexão do professor sobre sua atividade, sentindo-se, desse modo, mais seguros ao se verem na condição de regentes em uma sala de aula.

A autoconfrontação simples, mediada pela pesquisadora, permitiu que professoras experientes falassem sobre suas atividades e acrescentassem a suas falas reflexões sobre suas ações, deixando vir à tona o real da atividade. Os alunos-estagiários, ao assistirem às filmagens, tiveram a oportunidade de vivenciar o ofício docente em ação e, mais que isso, puderam dialogar com as reflexões dessas duas professoras, num “processo de desenvolvimento interno” (VIGOTSKI, 2007, p. 103), que ocorre, segundo o autor, quando o outro passa a fazer parte desse processo, ou seja, quando necessitamos do outro para que possamos solucionar nossas questões. De acordo com o autor, “uma vez internalizados esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 103), tornando possível, dessa maneira, que os professores em formação tomem as trocas dialógicas estabelecidas por meio da autoconfrontação simples, presenciada por eles, por meio da filmagem, como um recurso para levá-los “a aumentar o seu poder de agir sobre suas (atuais e/ou futuras) práticas e até sobre eles próprios” (MAGALHÃES, 2014, p. 183).

Dessa forma, compreende-se que as abordagens clínica e ergonômica da atividade são recursos pedagógicos e dialógicos que podem ser mobilizados na formação inicial de professores de línguas, uma vez que as duas pesquisas analisadas evidenciam processos de reflexão, transformação e desenvolvimento. Na primeira pesquisa analisada, o trabalho com a ACS e ACC ressignifica crenças sobre o ensino-aprendizagem e desloca a prioridade das prescrições, inclusive impostas pelo livro didático, para uma reflexão sobre todo o contexto laboral, o que nos leva a identificar maior autonomia das professoras sobre seu trabalho.

Além disso, os resultados apontam a necessidade de uma orientação sistematizada para os professores em início de carreira. Já na segunda pesquisa analisada, observamos que essas abordagens podem suprir o momento dialógico entre professor supervisor e estagiário, não apenas nas questões sobre conteúdos e técnicas, mas, também, na compreensão do espaço em que se estabelece o processo de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Neste estudo foi possível verificar como as abordagens clínica e ergonômica da atividade podem ser relevantes para a formação inicial de professores de línguas, identificando, a partir da análise de pesquisas desenvolvidas pelo programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE, com foco na formação inicial, as contribuições dessas pesquisas para a formação dos futuros professores de línguas.

Ficou demonstrado que os colaboradores das pesquisas, ao se defrontarem com o real da atividade, seja por meio da autoconfrontação simples ou cruzada, vivenciada em momentos de estágio supervisionado, estabelecerem um diálogo entre a formação inicial e a experiência docente, entre a teoria conhecida nas salas de aula da graduação e a prática vivenciada em sala de aula, com todos os desafios, angústias e dilemas que tal prática pode trazer.

Observamos, ainda, a partir das análises feitas pelas pesquisadoras, que os sujeitos das pesquisas apresentaram sinais de que, ao vivenciarem a experiência das autoconfrontações, se depararam com situações próprias do *métier* docente e isso lhes permitiu refletir e compreender suas ações, ou futuras ações. Farias (2011) e Magalhães (2014) a partir de suas análises, concluíram que os participantes das pesquisas foram “tocados”, se podemos assim nos expressar, pelo vivido e tentaram transformar esse vivido em uma maneira de agir (LIMA; BATISTA, 2016). Portanto, com base nessas conclusões, acreditamos que aliar as abordagens da Clínica

da atividade e da Ergonomia da Atividade às propostas que já estão inseridas nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras pode tornar a formação inicial dos professores de línguas mais próxima do que, de fato, acontece na realidade do ofício docente, estabelecendo uma relação dialógica entre teoria e prática, entre a iniciação e a experiência.

De modo algum, propomos, com este artigo, a substituição do que já é feito na universidade, no que se refere à observância de aulas pelos alunos-estagiários ou aos conteúdos ministrados nas disciplinas acadêmicas. Nosso intuito é apresentar os métodos indiretos como recursos para que professores-formadores, professores-supervisores e professores em formação possam interagir, fortalecendo a autonomia e valorização da atividade docente.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CELANI, M. A. A. **Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas**. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (orgs.). Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

CLOT, Y. Clinique du travail et action sur soi. In : BAUDOIN, Jean-Michel ; FRIEDRICH, Janette. **Théories de l'action et éducation**. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur éd., 2001. P. 255-277. Disponível em: <https://www.cairn.info/--9782804136888-page-255.htm>. Acesso em 01 oct. 2022.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Yves. Clínica da Atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18-22, 2017. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/526>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FALZON, P. Os objetivos da ergonomia. In: DANIELLOU, François. (coord.). **A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. São Paulo: Edgard Blücher, 2004. p. 244.

FARIAS, A. L. G. **Atividade docente de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo**. 2011. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes/165-2011>> Acesso em: 18 de jul.2022.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 1997.

GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. (Orgs). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 4. Campinas, SP : Pontes Editores, 2010.

GUÉRIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; DURAFFOURG, J.; KERGUELEN, A. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. Tradução de Giliane M. J. Ingratta e Marcos Maffei. São Paulo: Blucher, 2001. 200 p.

LIMA, M. E. A.; BATISTA, M. A. **O papel do expert/especialista versus clínico/intervenient em clínica da atividade - afinal quem analisa a atividade de trabalho?** In: (orgs.) BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L.; ANJOS, D. D. dos. **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

MAGALHÃES, E. M. Autoconfrontação simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE). 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Elisandra%20Maria%20Magalh%C3%A3es.pdf>>. Acesso em: 18 de jul. 2022.

MAGALHÃES, E. M.; MORAES, R. M. A. de; GONÇALVES, J. B. C. Quadro teórico-metodológico da autoconfrontação: profissionais e pesquisador em posição exotópica | Theoretical-methodological framework of self-confrontation: professionals and researchers in exotopic position. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 71–86, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9666>. Acesso em: 9 ago. 2022.

MARX, K. **O capital: mercadoria, valor e mais-valia**. 1ª ed. Lebooks Editora, 2017. Livro eletrônico, 95 páginas.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) *Linguística aplicada e modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-122.

MOITA LOPES, L, P. **Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar**. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.) *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*: São Paulo: Contexto, 2009.

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

SAUJAT, F. **Spécificités de l’activité d’enseignants débutants et “genres de l’activité professorale”**. *Polifonia*, Brasil, n. 8, 2004 não paginado. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/1128/892>>. Acesso em: 30 de julho de 2022.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. **O ensino como trabalho**. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.p. 81-104.

SOUZA-E-SILVA, Maria C. P. de. **O que as autoconfrontações podem dizer acerca do trabalho do professor**. In: (orgs.)BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L.; ANJOS, D. D. dos. *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

- TARDIF, M. Saberes docentes e Formação Profissional. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VIEIRA, M.; FAÏTA, D. **Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada**. Polifonia, Cuiaba: EdUFMT, nº 07, 2003a, p. 27-65. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/230.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira M. Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Sheila Grillo, Ekaterina Vólkova Américo. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico]. Tradução: Daniel Bueno – Porto Alegre: Penso, 2016. e-PUB.
- WISNER, A. Questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho. In: DANIELLOU, F. (coord.). **A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. São Paulo: Edgard Blücher, 2004. p. 244.

LETRAMENTOS DIGITAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Aline Pereira da Costa (UECE)

Ana Cecília de Sousa Costa (UECE)

Rafaelle Veridiana de Almeida Alves (UECE)

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as práticas de formação continuada de professores em/para contextos digitais fomentadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza/CE. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base em método de análise descritivo-exploratório, em que os dados analisados, sob a ótica dos novos letramentos e dos multiletramentos, representam as perspectivas que subjazem às ações empreendidas pela SME com a finalidade de promover a apropriação dos letramentos digitais pelos professores da rede. Resultados preliminares revelam uma diversidade de ações de formação continuada de professores com foco na inserção das tecnologias, em especial, em detrimento da pandemia de covid-19, o que representa uma preocupação por parte do órgão em fomentar a formação tecnológica dos professores, sobretudo diante da cultura digital. No entanto, nessas formações ainda prevalece uma perspectiva de letramento digital que se limita ao desenvolvimento de habilidades e competências individuais, o que por vezes desconsidera os aspectos sociais que permeiam tais práticas.

Palavras-chave: Tecnologia. Formação docente. Letramentos.

Introdução

Diante do advento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), o avanço constante de novos recursos tecnológicos demanda novos conhecimentos, ou seja, novos letramentos, pois a utilização desses recursos é permeada pelas práticas sociais de leitura e escrita, que antes eram vivenciadas no papel e agora se configuram na tela. No contexto atual, esse novo espaço da escrita depreende novas possibilidades de letramento.

Nesse cenário, a escola, enquanto agência de promoção de múltiplos letramentos, exerce o papel de inserir os alunos nessas novas práticas sociais de leitura e escrita propiciadas pela tecnologia, haja vista que a tecnologia já faz parte do cotidiano de boa parte dos educandos, chamados de nativos digitais (PRENSKY, 2001), pois já nasceram inseridos na era da internet, com acesso a informações de forma rápida e imediata. Todavia, para que a inclusão digital aconteça no processo de ensino-aprendizagem, primeiramente, é essencial que as novas tecnologias estejam inseridas no contexto escolar e que os professores saibam utilizá-las de forma eficiente em suas práticas, no ensejo de contribuir para o aprendizado dos alunos. À vista disso, faz-se imprescindível a formação contínua dos docentes a fim de acompanhar as mudanças frequentes dos espaços de leitura e escrita.

Em tempos de pandemia, provocados pela disseminação da covid-19 no mundo, instituições de ensino e educadores tiveram que se reinventar, buscando outros meios possíveis para garantir a mediação de conhecimentos em modalidades de ensino não-presenciais. Logo, irrompeu-se uma nova forma de ensino, a saber, o ensino remoto, que possibilitou que as práticas educativas fossem oportunizadas por intermédio de ferramentas tecnológicas – diferenciando-se do ensino à distância (EAD), pelo fato do primeiro se tratar de uma estratégia emergencial para cumprir as exigências do protocolo de distanciamento/isolamento social, e este último ser

uma modalidade de ensino específica, com características distintas da modalidade presencial.

O ensino remoto evidenciou diversas problemáticas que antes pareciam invisíveis diante do ensino presencial, como a grande desigualdade no acesso à internet, relacionada sobretudo com a desigualdade social e econômica do país. Além disso, ficaram evidentes também algumas lacunas na formação docente, pois mesmo estando inseridos na era digital, alguns docentes ainda têm relativa dificuldade e/ou relutância em encaixá-las em suas práticas pedagógicas. Essas lacunas são ainda resquícios da formação inicial dos professores, dado que o foco da formação do professor para a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no contexto escolar recai sobre a alfabetização digital, de caráter meramente instrumental e não de forma crítica, sobre o letramento (SILVA, 2012).

A partir do novo contexto escolar promovido pela pandemia, a falta de capacitação docente para uso das tecnologias por parte de muitos professores foi um dos agentes dificultadores na execução dessa nova modalidade de ensino. Para superar tal dificuldade, a formação continuada exerceu (e exerce) um papel de suma importância. Partindo desses pressupostos, neste trabalho, focalizamos as práticas de formação continuada de professores em/para contextos digitais fomentadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, no Ceará.

Para tanto, buscamos investigar as ações, as políticas, os participantes atingidos e os resultados obtidos, a fim de estabelecer uma relação com as diferentes concepções de letramento digital e analisar quais perspectivas subjazem tais ações afirmativas. Ademais, objetivamos também com esse estudo, contribuir com a SME para uma futura avaliação e/ou replanejamento das políticas educacionais vigentes para a formação docente na/para o ambiente digital.

Em termos epistemológicos, este estudo se insere na Linguística Aplicada, que toma a linguagem como prática social (MOITA LOPES, 2006). Como pesquisa situada e comprometida, este estudo

estabelece nosso *locus* como professoras¹ da educação básica pública e pesquisadoras da linha de pesquisa - Linguagem, tecnologia e ensino, do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa descritivo-exploratória, de natureza interpretativista, haja vista que, diferentemente da visão positivista, interessam-nos os fatores qualitativos, ou seja, “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação” (MOITA LOPES, 1994, p. 332). Outrossim, cabe destacar que tais análises vão refletir as nossas interpretações como pesquisadoras e professoras da educação básica, com base numa ancoragem teórica sobre diferentes perspectivas de letramento digital.

No que tange à sua organização, este trabalho divide-se em cinco seções, além desta parte introdutória. Nas seções 2 e 3, apresentamos as questões teóricas que embasam essa pesquisa, a saber, algumas concepções de letramento(s) digital(is) e as questões concernentes à formação de professores na/para o contexto digital. A seguir, na seção 4, delimitamos os procedimentos metodológicos empreendidos. Em seguida, na seção 5, esboçamos a análise dos dados e, por fim, na seção 6, apresentamos as considerações finais.

Letramento digital: concepções

É lugar comum que as novas tecnologias refletem uma sociedade em constante transformação, consolidando novas formas de comunicação e, conseqüentemente, novas linguagens. Em direção a isso, novas demandas surgem e, escola e professores, são

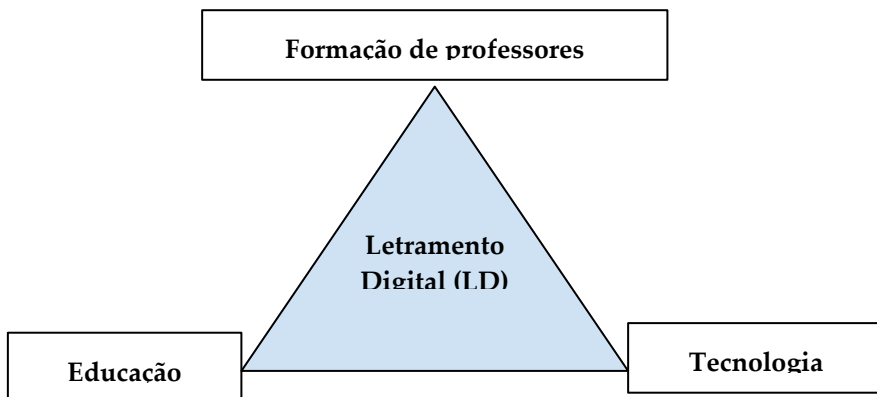
¹ A ênfase dada a esse ponto recai sobre o fato de que como professoras da rede de ensino público, antes, durante e depois do período pandêmico, vivenciamos as ações que foram fomentadas pelas políticas públicas para formação do professor para as tecnologias digitais, sobretudo as que foram mais demandadas pelo ensino remoto, bem como a apresentação de novas ferramentas. Assim sendo, temos “lugar de fala” nessa discussão, pois sentimos na “pele” as lacunas da nossa formação inicial.

direcionados a promover novas práticas que aliam educação e tecnologia, de forma contínua.

No seio dessa discussão, encontra-se a formação do professor, uma vez que, diante dessas transformações, revelam-se questões como: o que se espera do uso das novas tecnologias na Educação?; o que se espera do professor?; e como formar professores em vistas dessas demandas?

Baseado nessas questões, Buzato (2006) explica ainda que a relação triparte tecnologia, educação e formação do professor configura um desafio em um país como o Brasil, numa época como a atual. Isso se dá pela complexidade das implicações das novas tecnologias na educação e pelo seu dinamismo. Para o autor, é difícil mensurar o caminho a ser percorrido para dar conta desse enorme desafio, mas aponta o letramento digital como um conceito norteador da formação de professores. Na figura a seguir tentamos ilustrar o que propõe o autor:

Figura 1 - Letramento digital como norteador da formação de professores na relação entre tecnologia e educação.



Fonte: elaborado pelas autoras com base em Buzato (2006).

Coadunando com essa visão, pretendemos apresentar, neste tópico, algumas concepções de letramento digital (LD) e suas

implicações educacionais, com o fito de destacar o entendimento de LD que tomamos como mais pertinente para as contribuições que objetivamos fornecer à SME.

Antes de adentrar nas concepções que perpassam o letramento digital, consideramos profícuo fornecer uma breve contextualização do termo letramento, que se originou a partir da tradução da palavra inglesa *literacy*, (habilidade de ler e escrever). Tal termo amplia o conceito de alfabetização, visto que não se restringe apenas a decodificação de códigos, mas insere o uso de tais códigos na prática social, possibilitando aos indivíduos um uso significativo da linguagem.

O processo de letramento, diferentemente da alfabetização, consiste em um processo amplo de aquisição da leitura e escrita, que considera os diferentes contextos e condições de uso da escrita. O termo Letramento, Para Rojo (2009, p.98),

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escolas etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

O letramento, então, potencializa o uso da linguagem, pois possibilita um diálogo entre a leitura, a escrita e o contexto social em que as práticas discursivas ocorrem. Em outras palavras, “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2007, p. 54).

Por não existir uma definição para letramento que contemple todas as habilidades de leitura e/ou escrita, bem como as práticas sociais, nos apoiamos na definição apontada por Soares (2007, p. 47) de que “o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica. Portanto, é difícil especificar de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória que separaria o indivíduo letrado do

indivíduo iletrado." Ainda segundo a autora, numa tentativa mais radical de separar os componentes do letramento, alguns autores argumentam ser mais adequado referir-se a letramentos no plural, "tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita" (WAGNER, 1986, p. 259 *apud* SOARES, 2007, p. 62).

Alinhado a isso, Street (2014) defendendo o letramento como prática social e cultural, alerta que "se, como argumentamos, existem múltiplos **letramentos**, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento?" (STREET, 2014, p.121, grifo nosso). Na tentativa de responder tal questionamento, Street indica como fator que desencadeia isso, a "pedagogização do letramento", uma vez que a concepção de letramento associada às práticas escolares tende a ser a versão dominante em contrapartida dos outros letramentos. Tal fato acaba por transformar as diversas práticas letradas em uma única prática.

Ao encontro dessa compreensão, em 1996, um grupo de professores e estudiosos dos letramentos conhecido como *New London Group*, em português, Grupo de Nova Londres, propôs o termo *multiliteracies* (multiletramentos), ao trabalharem no desenvolvimento de uma nova pedagogia do letramento. De acordo com os autores, as diversas mudanças e demandas sociais influenciadas pelas novas tecnologias, incidem em uma visão mais ampla das práticas de letramento. O objetivo central do grupo é promover o aprendizado da leitura e da escrita que leve em conta as pluralidades de textos que circulam nos diversos contextos culturais e em diferentes meios de mídia, buscando garantir que o aluno possa ter plena participação social e que entenda as diferenças de forma crítica (GRUPO NOVA LONDRES, 2021).

Segundo Rojo (2012, p. 13), a definição de multiletramentos "aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a

multiplicidade semiótica de constituição dos textos”. Os multiletramentos, então, preocupam-se com a multiplicidade de linguagens e culturas que permeiam cada indivíduo, para que o mesmo seja capaz de interagir nas diferentes esferas da sociedade contemporânea.

Na educação, os multiletramentos atentam para a necessidade dos contextos escolares acompanharem e reconhecerem tais multiplicidades, levando em consideração as “mudanças tecnológicas, sociais, políticas, econômicas e culturais que acontecem na maneira como os alunos usam o letramento e na maneira como os alunos desenvolvem conhecimentos, habilidades e processos de letramento” (ANSTEY; BULL, 2006, p. 1, tradução nossa²).

As raízes da emergência do desenvolvimento de uma prática escolar que parta da Pedagogia dos multiletramentos recai sobre as novas formas de comunicação que emergem da ascensão dos novos recursos tecnológicos, que, por sua vez, implicam em diferentes linguagens e formas de interação.

Os multiletramentos abrangem uma gama de letramentos que estão em constante desenvolvimento, como, por exemplo, os letramentos matemáticos, científicos, linguísticos, visuais e digitais. Nossa pesquisa se limita aos letramentos digitais, que passamos a tratar nos parágrafos seguintes.

Uma primeira concepção do termo, no contexto brasileiro, pode ser encontrada em Soares (2002, p. 151), que define o letramento digital como “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela”. A autora parte de uma compreensão da tela como um novo espaço de escrita, logo, o letramento digital busca recobrir mais um dos usos sociais da escrita. Para a autora, com o advento de novas tecnologias de informação e comunicação, “novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas” (SOARES, 2002, p.

² No original: “technological, social, political, economic, and cultural changes happening in the way students use literacy, and the way students develop literacy knowledge, skills, and processes” (ANSTEY; BULL, 2006, p. 1).

146). Assim, ser letrado digital implica em novas formas de ler e escrever, códigos, textos verbais e não verbais, e em um suporte diferente, a tela. Como afirma Silva (2012, p. 3), “este novo espaço de escrita que ocorre através da tela do computador, exige novos comportamentos e novas interações”.

Ainda no contexto brasileiro, Freitas (2010) parte de uma abordagem histórico-cultural do fenômeno, compreendendo o letramento digital como

o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (FREITAS, 2010, p. 339).

Buzato (2006), por sua vez, apresenta uma definição que busca ampliar o termo considerando as inúmeras dimensões dos letramentos. Para ele,

letramentos digitais são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p. 16).

Nesse sentido, o mais letrado provavelmente será aquele que domina mais esses conjuntos de práticas sociais no ambiente digital, o que rompe a noção de letramento como absoluto, pois “ninguém é totalmente letrado, [...] cada um de nós domina alguns letramentos mais ou menos do que outros” (BUZATO, 2006, p. 11).

Por fim, uma concepção que atrela a visão de Freitas (2010) e Buzato (2006) está em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) de letramentos digitais, agora no plural, como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e

criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”.

Todas essas definições partem de uma ótica ampliada da questão do letramento digital, haja vista que vão além do sentido tradicional da alfabetização digital, que apontamos ainda na introdução. Com base nisso, cabe ressaltar que nosso objetivo não foi confrontá-las, mas contribuir para a discussão em torno do conceito, sobretudo no que tange às pesquisas realizadas no Brasil.

Formação de professores na/para a era digital

Ao considerar que a formação do professor deve tomar o letramento digital no sentido pluralizado do termo, entendemos que tanto a formação inicial como a continuada necessitam repensar seus currículos no sentido de promover uma formação na/para o digital que permita ao professor adquirir as habilidades necessárias para fazer uso das ferramentas digitais no âmbito do seu fazer docente de forma eficaz e significativa, e não só na apropriação técnica e instrumental dessas ferramentas.

Durante a formação inicial dos professores, os letramentos digitais que se farão necessários na prática pedagógica, não são desenvolvidos em sua completude, visto que são habilidades que estão em constante desenvolvimento. Por isso, na formação continuada, faz-se necessário um aprimoramento do uso dos recursos tecnológicos visando uma utilização direcionada e capaz de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada configura-se como um meio de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, pois propicia aos professores o desenvolvimento profissional ao viabilizar o constante diálogo entre teoria e prática bem como as adequações que se fazem necessárias devido às mudanças históricas, sociais e econômicas que permeiam a sociedade contemporânea. É na formação continuada que o professor desenvolverá determinadas habilidades pertinentes a sua profissão que, durante o período de formação inicial, não foi

possível abranger, devido a limitação de tempo e/ou mesmo de exposição à prática de ensino.

Ao considerar a era digital na qual todos nós estamos inseridos e de como o conjunto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) influenciam no processo de ensino-aprendizagem, é de extrema relevância a inserção de tais tecnologias na formação continuada dos professores. Contudo, Silva (2011, p. 15) argumenta que “para que a utilização de tecnologias no processo ensino-aprendizagem rompa as barreiras do tecnicismo e do modismo é necessário se ter clareza das intenções e objetivos pedagógicos, ou seja, da intencionalidade das ideologias que estruturam os projetos pedagógicos”. Em suma, a formação tecnológica apenas do uso pelo uso deve ser superada e o desenvolvimento do letramento digital do professor deve se ancorar em propósitos claros e objetivos, com base nas intenções pedagógicas de utilização das ferramentas tecnológicas.

Tais intenções pedagógicas serão influenciadas pelo contexto escolar, visto que é necessário averiguar quais são os recursos disponibilizados pela escola, bem como quais são as tecnologias já presentes no cotidiano dos alunos. Dessa forma, o planejamento das aulas poderá ser executado de forma assertiva e a visão dos alunos será ampliada, visto que perceberão a possibilidade do uso de seus equipamentos tecnológicos dentro do processo de ensino e aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define os conhecimentos, as competências e as habilidades que os alunos devem desenvolver durante a educação básica, também encoraja o uso da tecnologia na prática pedagógica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Ao serem incorporadas à prática pedagógica, as tecnologias digitais tornam-se ferramentas que facilitam não apenas o acesso ao conhecimento, mas também viabilizam a integração dos conteúdos abordados em sala de aula com a vivência e visão de mundo trazidas pelos alunos. Em meio às intensas transformações propiciadas por essas tecnologias na realidade escolar, Buzato (2006, p. 3) levanta alguns pontos importantes que normalmente vêm em mente quando se tenta compreender o que se espera do professor e da escola enquanto atores nesse processo de transformações:

- ter autonomia na construção de projetos pedagógicos que utilizem a Internet de forma significativa;
- conhecer maneiras de ensinar o aluno a fazer o mesmo em relação a seus próprios interesses e necessidades de formação;
- saber compatibilizar materiais e recursos da sala de aula e do mundo "off-line" com os objetos simbólicos e as formas de interação típicas do mundo "on-line";
- negociar e compatibilizar mecanismos institucionais ainda muito necessários (frequência, avaliação, certificação, etc.) com as possibilidades da aprendizagem assistida por computador e do ensino a distância;
- envolver-se ativa e criticamente na implantação, manutenção e renovação da infra-estrutura tecnológica da escola.

Os pontos elencados pelo estudioso direcionam um caminho para a formação de professores na/para a era digital, no entanto, ele ressalta que essa lista não menciona duas questões essenciais: a necessidade que esse professor tem e terá de conhecer, valorizar e compatibilizar as práticas do cotidiano *online* e *offline* que os alunos trazem para a escola quando chegam e a necessidade de admitir que agora ambos (professor e aluno) precisam ensinar aprendendo ou aprender ensinando, e é nessa questão que entra o letramento digital como elemento norteador da formação do professor (BUZATO, 2006).

Nesse contexto, o conceito de letramento digital pode direcionar a formação contínua que o educador deve receber para inserir de forma efetiva a tecnologia em seu ambiente de sala de

aula, pois como pudemos explicitar tal inserção demanda um trabalho que considere aspectos além da capacitação técnica.

Metodologia

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as práticas de formação continuada de professores em/para contextos digitais fomentadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, no Ceará. Buscamos, portanto, investigar as perspectivas que subjazem às ações empreendidas por este órgão público na direção de promover a apropriação dos letramentos digitais inerentes ao fazer docente mediado pelo digital aos professores da rede.

Considerando que uma pesquisa envolve uma série de escolhas metodológicas para atingir os objetivos determinados, no âmbito da Linguística Aplicada, a investigação à qual nos propomos realizar se deu por meio de uma análise interpretativista, ou seja, o fenômeno em estudo é interpretado pelo pesquisador com base numa sólida ancoragem teórica, mas também partindo das suas opiniões. Nessa direção, apontamos como procedimento para a análise dos dados, o percurso proposto por Moita Lopes (1994): (i) procurar as regularidades que surgem (padrões de unidades de significado); (ii) formar arquivos de dados relacionados às questões sob análise; e (iii) interpretar os dados obtidos a partir do confronto com os pressupostos teóricos.

Para composição dos dados, inicialmente, abrimos um processo virtual através do sistema de processos Sistema de Protocolo Único (SPU)³ da Prefeitura Municipal de Fortaleza para o setor tecnológico da Secretaria Municipal de Educação, solicitando autorização para obtenção de informações e dados relativos às ações e formações propostas pela SME para o letramento tecnológico dos professores da rede.

Com a abertura do processo N^o P215989/2022, o setor a qual se destinou nossa solicitação, a saber, a Coordenadoria do Ensino

³ <https://spuvirtual.sepog.fortaleza.ce.gov.br/>

Fundamental (COEF)/Célula de Inovação Educacional (CEINE), prontamente, enviou um e-mail de aprovação desse processo, explicitou também alguns documentos e planos educacionais que norteiam o desenvolvimento tecnológico e solicitou que enviássemos questões mais específicas sobre as quais queríamos pesquisar diretamente. Sendo assim, elaboramos um questionário estruturado com 12 perguntas abertas acerca do nosso objetivo de pesquisa, pontuando questões relativas aos *Letramentos digitais e formação de professores da Rede Municipal de Fortaleza*, e o enviamos. Nas perguntas, buscamos informações sobre as ações, as políticas, os participantes atingidos e os resultados obtidos, para assim relacionar tais dados com as concepções de letramento digital apresentadas na fundamentação teórica.

Após o período de férias escolares, por volta do dia 11 de agosto, obtivemos por e-mail as respostas ao questionário enviado à COEF/CEINE. Tais respostas foram elaboradas em formato textual, de forma direta e clara. Vale destacar que das doze questões, apenas a pergunta de número 6 não foi respondida, nela, buscamos saber quais os resultados positivos e negativos alcançados com as ações implementadas.

A partir do corpus obtido, na seção que se segue, passamos ao confronto das informações com o aporte teórico empreendido, corroborando também com a composição da análise os nossos conhecimentos empíricos, enquanto professoras da rede pública municipal. Para tanto, apresentamos as ações de formação para o digital fomentadas pela SME, para assim analisar também as concepções de letramento digital que subjazem essas ações desveladas na materialidade linguística das respostas ao questionário. Outrossim, ressaltamos ainda que tais dados foram obtidos de forma institucional, o que dispensa a submissão da pesquisa ao comitê de ética.

Resultados e discussões

Nesta seção, são analisados os dados disponibilizados pela COEF/CEINE, através da solicitação feita através de processo interno sobre as ações e formações propostas pela SME no âmbito da inovação tecnológica. Assim sendo, nosso corpus de análise é composto pelas respostas obtidas com o questionário que foi enviado ao órgão competente acima mencionado, bem como pelas demais informações fornecidas por e-mail pela célula e as nossas vivências como educadoras.

Para fins de organização da análise dos dados, nos detemos, inicialmente, a relatar as perguntas e respostas levantadas, divididas em categorias, em seguida, buscamos discutir essas categorias com base na ancoragem teórica que respalda nosso estudo.

A primeira categoria de perguntas realizadas versa sobre as ações. As respostas apontam que, no âmbito da inovação tecnológica no contexto pandêmico, foram realizadas diversas ações para subsidiar e apoiar os professores, como pequenas oficinas, debates, *lives* e reuniões com intuito de formar os profissionais para uso de ferramentas digitais para o desenvolvimento curricular. Em relação às oficinas online, há os seguintes exemplos de temáticas abordadas: “Criando formulários”, “Criação de vídeo-aulas”, “Criando Sala de aula Google”, “Criando uma reunião online”, “Edição de Vídeo”, “Oficina Criando Teste e Provas com Formulário Google”, etc. foram criadas também contas no domínio @educação para todos os alunos da rede do ensino fundamental.

Quanto à receptividade dessas ações, a instituição afirma que os professores aderiram de forma gradativa a essas ações formativas, contudo, a abrupta necessidade de revisão de metodologias, de produção de novos materiais e de novas formas de intervenção nos alunos e na família por parte dos docentes, como também a urgência de propor novos modelos de formação pela equipe técnica da SME foram os principais desafios encontrados no contexto de pandemia.

A respeito da continuidade das ações de formação continuada para as tecnologias com a retomada das aulas presenciais, o órgão afirma que elas continuam e destaca a implementação do projeto Sala de Inovação Educacional, que 500 professores das escolas que estão recebendo esse novo espaço de aprendizagem participaram de formações fomentadas pela SME. Além disso, destaca também a formação *Move to Google*, específica para professores lotados nas escolas que possuem Sala de Inovação Educacional na qual aborda ferramentas e aplicativos do *Google Work Space For Education* e demais programas pedagógicos da plataforma educacional da Google. Com a utilização do verbo no gerúndio “recebendo”, fica evidente que o projeto mencionado inicialmente ainda está em processo de instalação nas escolas, o que significa que nem todas as escolas do município possuem essa nova ferramenta.

Quando questionamos se essas ações focalizam uma formação mais técnica ou uma perspectiva mais abrangente, foi respondido que elas têm foco principalmente na apropriação das ferramentas da plataforma, mas também consideram a perspectiva pedagógica. Em outra resposta obtida, menciona-se que a perspectiva de formação digital que pauta as ações desenvolvidas está em acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conforme o texto da resolução, saber como utilizar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas é uma competência geral a ser desenvolvida na formação inicial docente, e recai no desenvolvimento de habilidades específicas (BRASIL, 2020).

A segunda categoria de informações que buscamos na pesquisa trata das políticas que ancoram as ações de formação tecnológica dos professores, por se tratar de uma rede de ensino público, consideramos pertinente conhecer as políticas públicas que dão base às atividades formativas oferecidas, no ensejo de fornecer um plano mais geral e contextual dessas práticas. Assim sendo, segundo

dados fornecidos pela SME, os documentos basilares para a implementação de ações, projetos e programas, são os seguintes:

1. Plano Fortaleza 2040 – documentos com planejamento estratégico, ações e monitoramento das ações;

2. Plano Municipal de Educação 2015 -2025 (lei nº 10.371 de 24 de junho de 2015), alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;

3. Programa Inovação Educação Conectada instituído pelo Governo Federal através do Decreto Nº 9.204, de 23 de novembro de 2017.

Nas questões seguintes, o objetivo foi averiguar a quais professores, escolas e público se destinaram as ações e formações. Segundo o que foi respondido, as ações tecnológicas foram direcionadas aos professores de diferentes áreas do conhecimento, coordenadores pedagógicos e professores readequados de apoio às tecnologias. Quanto às escolas contempladas com as salas de inovação, a SME afirma ter implementado 100 salas e outras 100 ainda estão em fase de implementação. Cabe destacar que a lista com a relação das escolas nos foi disponibilizada por e-mail, o que dá base a resposta obtida.

Por fim, ao questionarmos a quem se destinou a entrega de equipamentos⁴, como *tablets* e *chromebooks*, obtivemos a informação de que foram distribuídos *tablets* para alunos de 5º e 9º ano e Chromebook para os professores da rede municipal de ensino, que são ações coordenadas pela COGEST (define para quem se destina) e COEPRO (responsável pela entrega); ademais, também foram disponibilizados *chromebooks* nas Salas de Inovação Educacional. Outrossim, perguntamos ainda se houve formação para o uso dessas ferramentas e, em resposta, apenas mencionou-se a formação *Move to Google*, mencionada anteriormente.

A fim de receber informações sobre os resultados obtidos com as ações empreendidas, destinamos duas perguntas para saber quais

⁴ Como professoras da rede, a informação sobre a entrega dos equipamentos já era de nosso conhecimento.

os resultados positivos e negativos alcançados, de forma geral, e mais especificamente, qual o intuito, expectativa de uso e alcance da criação dos emails Google para professores e alunos. A primeira questão não foi respondida, e na segunda, o órgão se limitou a responder o intuito e a expectativa de uso da proposta, sem vislumbrar possíveis resultados. O intuito, portanto, foi que os professores pudessem disponibilizar materiais, conteúdos, conversar e interagir com as suas turmas. Para os alunos, dispor de um ambiente virtual para estudo, pesquisa, sala de aula virtual, interação e comunicação com sua turma e professores. Tendo como expectativa que ambos utilizem o recurso como suporte à melhoria do ensino e aprendizagem.

A formação continuada deve acontecer de forma articulada com a formação inicial, de forma a acompanhar as mudanças que ocorrem na contemporaneidade. Com a pandemia, ficou evidente a necessidade do aperfeiçoamento dos profissionais da educação na inclusão de práticas tecnológicas em suas ações pedagógicas. Apesar de vivermos uma situação atípica, de adesão imediata a essas novas ferramentas, a pandemia serviu para impulsionar digitalmente toda a comunidade escolar e, conseqüentemente, movimentou as entidades responsáveis em busca de maior suporte para esse público. Ainda que em passos lentos e com medidas tomadas apressadamente, notamos um interesse da SME em fomentar as iniciativas tecnológicas, firmando contratos com empresas e viabilizando cursos sobre a aplicação dos meios digitais disponibilizados pela rede. Sentimos falta, no entanto, de formações continuadas que acompanhem as ações em sala de aula, que tenham como foco o ensino e que busquem soluções também para as escolas que ainda não receberam as salas de inovação. Afinal, seria interessante adaptar os recursos que as escolas já teriam.

Na cultura digital, professores são desafiados a articular novas formas de interação e comunicação, que demandam novos conhecimentos e habilidades. Essas habilidades podem ser desenvolvidas de maneira integrada nas diversas práticas de uso da

tecnologia. Todavia, não basta que a escola disponha de ferramentas tecnológicas, é necessário que o professor consiga fazer uso pedagógico desses recursos. Para isso, é imprescindível que o educador participe ativamente e criticamente da “implantação, manutenção e renovação da infraestrutura tecnológica da escola”, uma vez que como sujeito que está diretamente atingido por esse aspecto, ele deve estar envolvido nas escolhas concernentes a isso (BUZATO, 2006, p. 3)

No que diz respeito às perspectivas que subjazem às ações promovidas, elas partem de uma perspectiva de desenvolvimento de competências digitais para a docência, em conformidade com os dispositivos legais que embasam a questão tecnológica, tanto em nível nacional como estadual. Logo, compreende-se que têm um foco maior na apropriação técnica das ferramentas tecnológicas, mesmo que em certa instância focalizam os aspectos pedagógicos, o caráter instrumental ainda prevalece.

O letramento entendido de maneira plural demarca uma percepção de que os letramentos são mais que habilidades ou competências individuais, são práticas sociais que dependem da relação professor- aluno. Por conseguinte, implica pensar em uma formação de professores que permita ao educador integrar as ferramentas tecnológicas na prática profissional, transformando-as para melhor inseri-las no contexto sócio histórico presente (BUZATO, 2006); (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Diante disso, subjaz ampla necessidade o acesso dos professores aos aparatos digitais, bem como a sua formação tecnológica básica, porém, os cursos de formação continuada dos professores precisam partir do pressuposto de uma formação crítica da tecnologia, tanto para professores como para os alunos, sendo assim, também implica refletir acerca dos letramentos digitais que os alunos trazem consigo, permitindo assim que o educador possa desenvolver estratégias eficazes na inserção dessas tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Ter a presença de professores de apoio às tecnologias na escola também constitui um ponto chave para incentivar a adesão às

práticas tecnológicas, na medida em que esses profissionais possam repassar conhecimentos e instruções que facilitem aos demais professores e funcionários da escola, permitindo-lhes um contato menos receoso com os meios digitais, haja vista que percebe-se muitas vezes uma resistência ou medo de alguns educadores em relação a ações inovadoras, pois é algo que demanda certo desconforto. Diante disso, um estímulo a mais poderia ser um outro colega de profissão demonstrando apoio.

Notamos também que muitas ferramentas Google, como o *Meet*, *Classroom* e *Forms*, que foram aliadas ao ensino remoto, se limitaram a essa aplicação remota. Esperamos que com a formação *Move To Google*, os profissionais ampliem esse uso em outros contextos de sala de aula. Como o caso dos formulários usados em aplicação de provas e testes, que promovem economia de papel e de tempo para os professores ao lançar os resultados e pontos. Aplicativos e softwares também, como o exemplo dos painéis colaborativos on-line, também poderiam estender sua aplicação para sala de aula, caso os professores fossem preparados para tal uso. O uso do celular também, ainda visto como vilão do ensino, poderia ser incluído em diversas ações, com a mediação necessária.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo analisar, a partir de uma metodologia interpretativista, as ações empreendidas pela SME (Secretaria Municipal de Educação) de Fortaleza-CE na promoção dos letramentos digitais para os professores da rede. Assim sendo, obtivemos informações diversas acerca das principais formações contínuas de professores promovidas pela SME, o que demonstrou uma preocupação por parte da instituição em fomentar formação contínua aos seus educadores, de maneira geral.

A perspectiva subjacente às ações propostas toma como base o desenvolvimento de competências e habilidades específicas docentes para articulação das diferentes tecnologias, o que coaduna com a visão

apontada em Freitas (2010). Compreendemos que essa visão ainda denota uma ideia de letramento digital absoluto, na qual apenas o possui quem detém todas as habilidades que a autora menciona. Entretanto, os letramentos são múltiplos, então nenhum indivíduo é totalmente letrado em uma única coisa, ademais, os letramentos são marcados socialmente e acompanham as mudanças que marcam a sociedade, nesse sentido, de acordo com as transformações da vida social, novas habilidades serão exigidas das pessoas.

Logo, faz-se necessário tomar o letramento digital no sentido amplo, os letramentos digitais como base para fomentar formações docentes para utilizar de forma eficaz e crítica os diversos recursos tecnológicos que são disponibilizados. Essas formações devem abranger todos os professores e escolas, como também os dispositivos a serem ofertados precisam ser direcionados a todos em face de diminuir a enorme desigualdade social e econômica que ficou ainda mais evidente depois da pandemia.

Em suma, a discussão que aqui propomos não abrange todos os contextos envolvidos na problemática, dado que estudamos apenas o viés institucional, ficando em aberto para as pesquisas futuras o olhar sob o viés dos docentes, a fim de estabelecer um comparativo entre os dois lados da questão. Por fim, esperamos contribuir com a SME para que as iniciativas de formação contínua possam ampliar a compreensão do letramento digital como um elemento importante na consolidação dessas iniciativas, mas, em especial, se for tomado no sentido pluralizado do termo.

Referências

- ANSTEY, M.; BULL, G. **Teaching and learning multiliteracies: Changing times, changing literacies.** Newark, NJ: International Reading Association, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

BUZATO, M. Letramentos digitais e formação de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCA RED EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES, 3., 2006. São Paulo, **Anais...** São Paulo: Memorial da América Latina BRASIL, 2006.

CEARÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Questionário (Célula de Inovação educacional)**. Fortaleza: SME, 2022.

COULMAS, F. **Escrita e sociedade**. São Paulo: Parábola, 2014.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREITAS, M. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma edagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 20 de julho de 2022.

MOITA LOPES, L.P da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. Vol. 10, n.2, p. 329-338, 1994.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, A.C. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. [online] 2011,

v.19, n.72. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000400005>. Acesso em: 20 Julho 2022.

SILVA, S. P. Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0: o que, como e por que ensinar? **Hipertextus - Revista Digital**. n. 8, jun. 2012.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SOARES, M. **Letramento** - um tema em três gêneros. Autêntica, 2007.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade** [online]. 2002, v. 23, n. 81, pp. 143-160. Disponível em: . Acesso em: 20 Julho 2022.

NÍVEIS DE LETRAMENTO DIGITAL EM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO CEARÁ: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Jeannie Fontes Teixeira (UECE)

Fábio Paulino de Oliveira (UECE)

Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos (UECE)

Resumo: Essa pesquisa tem como objetivo discutir os principais desafios encontrados pelos professores da rede estadual de ensino do Ceará durante o ensino remoto, na pandemia de covid-19, a partir de seus próprios relatos de experiências. Para isso, recorreremos a estudos de Silva (2012), Soares (2002), Buzato (2001) e Nóvoa (1999) no que diz respeito às práticas de letramento digital na formação continuada. Metodologicamente, a pesquisa se configurou enquanto abordagem de natureza qualitativa por meio do recurso à análise de conteúdo. Os resultados apontaram três principais desafios enfrentados pelos professores durante o ensino remoto: (i) os seus níveis deficitários e instrumentais de letramento digital; (ii) a dificuldade destes professores em apontar a responsabilização sobre suas formações em letramento digital e (iii) as suas genéricas percepções sobre a relação entre o letramento digital dos professores e seus impactos sociais. **Palavras-chave:** Letramento digital; Formação docente; Desenvolvimento social.

Introdução

Em 2020, em virtude da crise sanitária provocada pela pandemia do Sars-Covid 19, os Estados brasileiros adotaram emergencialmente as aulas remotas para cumprir as medidas de distanciamento/isolamento social. Esse contexto evidenciou algumas disparidades e desigualdades já existentes antes da crise pandêmica, sobretudo no que diz respeito à formação de professores, questões as quais pretendemos abordar neste trabalho.

Com o conseqüente afastamento físico entre escola e comunidade, gestores escolares e professores desenharam novas estratégias para garantir o vínculo entre discentes e docentes, dentre as quais as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC¹) assumiram posição de destaque. Assim, o uso das mídias digitais na escola se fez urgente para a execução das aulas remotas. Professores e alunos foram surpreendidos com a necessidade de aparelhos específicos para acesso ao mundo digital, como celulares, computadores ou *tablets*, de conhecimentos para domínio imediato de algumas ferramentas e, claro, de acesso praticamente ilimitado (em termos de dados móveis) à internet. Diante de tais demandas, a desigualdade social ganhou mais espaço - especialmente quando observados os índices de evasão escolar no período pandêmico² - motivada pela demora do Estado em apoiar as ações necessárias para minimizar a heterogeneidade das condições de acesso às aulas remotas.

No Ceará, no âmbito estadual, a Secretaria de Educação, de maneira mais imediata, contratou os serviços de uma plataforma

¹ TDICs são as tecnologias a serviço dos processos informacionais e comunicativos que se valem da digitalização e da comunicação em redes, com objetivo de captação, transmissão e distribuição das informações (texto, imagem estática, vídeo e som) (ALTENFELDER, 2011, p. 7).

² Segundo informações do Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar/?gclid=Cj0KCQjwrs2XBhDjARIsAHVymmQzUyMF-m5RFpmiMsLsNKvdmjr-uAX95qbUsdjS82RRV6shymP8_N0aAjKIEALw_wcB. Acesso em: 08 jul. 2022.

digital voltada para o contexto educacional, o *Google Classroom*, a qual disponibiliza um pacote com várias ferramentas, objetivando o contato pedagógico entre professores e alunos. Entretanto, prioritariamente, o aplicativo de mensagem *WhatsApp* foi o mais utilizado, motivado pela sua popularidade entre professores e alunos e pela simplicidade de uso (SANTANA, 2021) e facilidade do acesso. É de supor que a simples concessão de uma moderna plataforma fosse o primeiro e maior passo para a conexão digital entre professores e alunos, porém, acreditamos que esse público não imaginava os custos (sobre)humanos dessa inovação tecnológica. Durante a pandemia, o árduo trabalho docente se estendeu à seara digital. As velhas e conhecidas ferramentas computacionais, como os aplicativos de slides, já não eram o suficiente para compor aulas ministradas de maneira remota.

Entretanto, perguntamo-nos: se os desafios docentes estavam circunscritos aos âmbitos de aplicação e de manuseio das ferramentas digitais, bastaria então, para superá-los, apenas o acesso a uma multiplataforma? E já trazemos a resposta: não, pois trata-se de apropriar-se de um novo ecossistema de aprendizagem que não só os professores, mas também os alunos deve(ria)m saber dominar e explorar para dele conseguir extrair os melhores resultados. Durante o distanciamento/isolamento social, enquanto o aluno descobria como navegar e entregar tarefas em inúmeras ferramentas, o professor se via às voltas para criar conteúdos e estratégias que *simulassem* as aulas presenciais em ambiente digital. Dizemos simulação, pois, no primeiro momento da pandemia, as aulas remotas se configuraram como uma adaptação das mesmas estratégias presenciais, uma vez que grande parte dos docentes apresentavam pouca desenvoltura com as TDICs, o que revela uma lacuna na formação quanto ao letramento digital.

Assim, um paradoxo se apresenta: a escola, principal agente dos letramentos vigentes na sociedade contemporânea, não possui aporte humano capacitado para atuar frente ao letramento digital com propriedade. Diante desse cenário, Fernández e Vázquez (2017,

p. 158) apontam que a lacuna mais perigosa é aquela que se estabelece entre a escola e a sociedade, e entre o professor e o aluno, ou seja, “a escola é ultrapassada pela sociedade e o ensino, pela tecnologia, o que ameaça com uma crescente irrelevância da instituição. Nativos ou não, os alunos vivem na escola como expatriados de seu ambiente habitual”.

Nesse viés, este artigo tem como objetivo geral refletir sobre o estágio atual do enfrentamento da desigualdade digital pelo Brasil rumo ao desenvolvimento socioeconômico pós-pandêmico. Para isso, como objetivos específicos, buscamos: (i) caracterizar e discutir o nível de letramento digital de professores da Rede Estadual de ensino do Ceará durante o ensino remoto na pandemia de covid-19, (ii) identificar suas percepções acerca da responsabilidade sobre formação docente a partir de seus próprios relatos de experiências e, por fim, (iii) entender a percepção dos autores acerca do impacto social a partir do domínio em letramento digital.

Para atender a esse objetivo partimos de duas perguntas de pesquisa: (1) qual o nível de letramento digital manifestado nos relatos de experiência de professores da Rede Pública do Estado do Ceará? e (2) como os discursos dos professores revelam sua percepção acerca dos desafios encontrados no ensino remoto tais como as responsabilidades da formação continuada para minimizar a desigualdade digital e seus impactos sociais?

Consideramos que o recorte dessa pesquisa – a investigação acerca do nível de letramento digital manifestado pelos docentes, seus desafios e implicações sociais – configura-se como um objeto pertencente ao escopo da Linguística Aplicada, uma vez que buscamos refletir sobre um problema social emergente (MOITA LOPES, 2006): as dificuldades do professor para atuar no contexto do ensino remoto mediado por tecnologias digitais e seus desdobramentos.

Iniciamos com a apresentação de estudos de instituições internacionais e nas percepções de Nóvoa (1999), buscando inicialmente compreender a relação entre o avanço tecnológico-

digital e o desenvolvimento econômico dos Estados Nacionais, e, sobretudo, considerando a conjuntura de múltiplas crises e estagnações econômicas diante do cenário de incertezas que impacta as sociedades devastadas pela pandemia de covid-19. Em seguida, analisamos as conexões entre alfabetização e letramento tradicional e digital, partindo de estudos de Silva (2012), Soares (2002), Buzato (2001), Nóvoa (1999) entre outros, a fim de melhor compreendermos os desafios impostos pelo processo de transição digital por que passa o país. Na sequência, explanamos o caminho metodológico do estudo, seguido pela exposição de análise linguístico-discursiva dos dados, concluindo com algumas considerações sobre os resultados obtidos.

Desenvolvimento digital e suas implicações sociais

O professor Milton Santos (2015), um dos pensadores brasileiros mais influentes do século XX, apresentou-nos suas considerações acerca das mudanças mundiais ocorridas nos últimos anos do século XX em virtude das novas condições técnicas desenvolvidas. Essas condições estabelecem bases sólidas para uma ação humana mundializada que se impõe perversamente à maior parte da humanidade. Para o autor, o caráter perverso da globalização advém de uma dupla violência: a tirania do dinheiro e da informação. Esta última produz uma ideologização do mundo, manipulando eventos “mediante uma interpretação marcada pelos humores, visões, preconceitos e interesses das agências”, espalhando “um novo ‘encantamento do mundo’ no qual o discurso e a retórica são o princípio e o fim”. Por sua vez, essa violência da informação constitui um dos alicerces centrais “do sistema ideológico que justifica as ações hegemônicas e leva ao império das fabulações, a percepções fragmentadas e ao discurso único do mundo, base dos novos totalitarismos – isto é, dos ‘globalitarismos – a que estamos assistindo” (SANTOS, 2015, p. 38-40).

É nesse contexto de ação humana mundializada que relatórios de organizações e agências internacionais têm insistido no discurso

da necessidade de os países avançarem na transição digital e, assim, desenvolverem quadros sociais qualificados, tornando possível competirem em mercados internacionais do novo milênio cada vez mais informatizados. No Brasil, para um olhar mais atento, tanto o discurso quanto a prática acerca da alfabetização e letramento digitais não se apresentam sem revelar algumas contradições.

Por um lado, segundo o Mapa da Nova Pobreza, desenvolvido pelo FGV Social³, e divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 29,6% da população total do país, ou seja, 62,9 milhões de brasileiros, apresentaram renda familiar per capita de até R\$ 497,00 mensais em 2021. Esse dado significa, segundo o diretor do FGV Social, o economista Marcelo Neri, que a pobreza nunca esteve tão alta no Brasil quanto em 2021, desde o início da série histórica da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), em 2012. Por outro lado, alguns relatórios internacionais recomendam aos governos dos países mais esforços para o avanço da educação e de competências digitais para que a desigualdade social seja minimizada, sem, contudo, especificar investimentos em formação de professores. Em síntese, apesar da necessidade da promoção de múltiplas competências digitais para uma nova sociedade brasileira no novo milênio, a desigualdade social e, conseqüentemente, os níveis de pobreza da população dela resultante, assim como as parcas ou ausentes propostas que passem pela formação docente e pela valorização dessa profissão, podem naturalizar uma ideologização de determinados discursos que não encontrem materialidade em contextos socioeconômicos específicos.

Segundo o relatório Sociedade Digital na América Latina⁴, existe uma imbricação entre a presença e o uso de tecnologia em um país e seu crescimento econômico: “a digitalização dos diferentes

³ A Fundação Getúlio Vargas Social, FGV Social, é uma organização que tem como missão contribuir para o desenvolvimento inclusivo brasileiro, conectando a pesquisa aplicada ao debate na sociedade e à implantação de políticas públicas. Disponível em: <https://cps.fgv.br/MapaNovaPobreza>, acesso em: 02 ago. 2022.

⁴ Disponível em: https://fundacaotelefonicao.org.br/wpcontent/uploads/pdfs/Sociedad_Digital_LATAM_PT_baja_corr.pdf, acesso em: 05 ago. 2022.

agentes socioeconômicos contribui para impulsionar a geração de valor”, (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2021, p. 58). O documento afirma a relação direta entre a presença e o uso de tecnologias com o desenvolvimento de um país, afirmando ainda que a recuperação econômica das nações será digital, sobretudo, a fim de consolidar um crescimento que seja sustentável e, muito importante, de gerar empregos de qualidade. No entanto, além da barreira da conectividade, a falta de habilidades e competências digitais são grandes empecilhos.

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em relatório de 2020 – *Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina* –, embora a falta de conectividade da população seja uma das principais barreiras para a desigualdade digital, existem outras, como a falta de habilidades e competências digitais ou dificuldades relacionadas à segurança e à acessibilidade. A crise provocada pela pandemia de covid-19 e a consequente limitação da educação em ambiente presencial evidenciaram a importância que possuem a internet e as tecnologias de comunicação, uma vez que são meios indispensáveis para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. O relatório aponta que “os países da América Latina devem fazer um *esfuerzo mayor* para eliminar as lacunas digitais entre os alunos e garantir a conectividade e o desenvolvimento de habilidades e competências” (OCDE, 2020, p. 15). É necessário que o governo invista em capital intangível, educação e competências digitais, para que a desigualdade social seja minimizada.

Dessa forma, a educação torna-se um elemento fundamental para a formação dos cidadãos do século XXI, capazes de viver e trabalhar em ambientes cada vez mais tecnológicos e de extrair o melhor que o mundo digital pode oferecer para a experiência de vida. Da mesma forma, existe o desafio de formar uma força de trabalho que combine competências digitais com outras necessárias para atuar nos ambientes de trabalho atuais, as chamadas *soft skills*. É importante

contemplar as novas modalidades de trabalho remoto – principalmente as estimuladas pela pandemia –, e a possibilidade de combinar formatos híbridos de teletrabalho e trabalho presencial em um único centro (OCDE, 2020, p. 79).

Curiosamente, o relatório Sociedade Digital na América Latina (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2021), apesar de apontar vários “perigos” das lacunas na formação digital, não apresenta sugestões pontuais quanto ao investimento na formação de professores. Sem esse investimento e ações arrojadas e urgentes, inferimos que o panorama de desigualdade está longe de ser minimizado. Tal discurso se aproxima das considerações enfatizadas por Nóvoa (1999) sobre a riqueza de discursos e pobreza das práticas. O autor traz para o centro do debate as razões e contradições que envolvem o repetido discurso prospectivo acerca da importância dos professores nos desafios do novo milênio, seja na formação das novas gerações – preparando-as para a sociedade da informação e da globalização –, seja enquanto promotores do desenvolvimento econômico por meio da instrução dos recursos humanos necessários.

Essas contradições, pontua o autor, respondem pela promoção de discursos que constroem, para o futuro, uma ideia de profissão docente, mas que, muitas vezes, as ações concretas no presente mostram não corresponder à real intencionalidade anunciada. Ainda segundo Nóvoa (1999), o que se tem constatado materialmente acerca do cenário da educação e do papel dos professores para o novo século evidencia um *excesso dos discursos* (políticos, midiáticos, científico-educacional, entre outros) e uma efetiva *pobreza de práticas* (políticas educativas, programas de formação de professores, práticas pedagógicas, práticas associativas docentes etc.).

Em síntese, essa lógica dicotômica do *excesso* e da *pobreza* encerra uma forma de evitar ações concretas no presente, projetando expectativas para um futuro distante. Ou como resume o próprio autor: “a ‘paixão pelo futuro’ é um bom *spot* publicitário. Mas, no campo educativo, ele significa, muitas vezes, um déficit de presente” (NÓVOA, 1999, p. 20).

Letramento e alfabetização: *continuum* entre o tradicional e o digital

Grinspun (2009, p. 95) afirma que “a informática, em especial, como outros avanços tecnológicos, está nos obrigando a uma nova alfabetização. [...] Precisamos dela para ler os dados específicos, mas principalmente para termos uma nova leitura do mundo”. Nesse viés, a pesquisa de Neres Silva (2015, p. 61) contribui com a nossa discussão ao constatar que, num universo de 64 professores efetivos – dos quais 50% fizeram alguma pós-graduação em nível de especialização e os outros 50% possuem apenas graduação –, 50% declararam sentirem-se analfabetos computacionais e os outros 50% declararam não se sentirem analfabetos computacionais, mas se furtam a utilizar alguma tecnologia em sala de aulas por medo ou insegurança.

Nesse ponto, destacamos o que entendemos por alfabetização e letramento, nos âmbitos tradicional e digital. No que diz respeito à esfera tradicional, da escrita, Silva (2012) aponta que alfabetização e letramento são processos imbricados, pois enquanto o primeiro se caracteriza pela decodificação dos sinais gráficos do idioma, o segundo envolve o domínio pleno das habilidades de leitura e escrita englobadas pelas práticas sociais. A autora não dissocia os dois processos e alerta que um não se desenvolve sem o outro.

Para Soares (2002), há três condições para se considerar um indivíduo alfabetizado. A primeira delas é saber que, diante de uma palavra, os sinais (letras) integram um sistema de representação assumindo uma função simbólica. A segunda delas é ter consciência de que estes sinais não são representações inequívocas da realidade, tal como é uma fotografia. Por fim, a terceira é saber o que os sinais representam, ou seja, saber que os sinais são utilizados para representar a linguagem verbal, expressar o signo, compósito de significado - a ideia que formulamos ao falar, escutar ou escrever as palavras - e significante - o conjunto de sons articulados, ao qual associamos um significado. No entanto, aquele que domina as habilidades básicas de decodificação não necessariamente pode sabe

usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária. Desta maneira, “letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2002, p. 145).

Consideramos a definição de Soares pertinente também para o Letramento Digital, se acrescentarmos *em ambiente digital* ao final da citação, uma vez que as práticas digitais, dentre outras, requerem habilidades de utilização de recursos da web que envolvem uso, construção, transformação, autoria etc., tal como nos mostra Ribeiro (2009, p. 30):

Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza.

Em síntese, tanto a noção de letramento para aquela autora quanto a ideia de letramento digital para esta congregam uma condição, um estado no qual indivíduos ou grupos sociais reúnem habilidades suficientes para exercerem a comunicação/ação efetivamente, ou seja, com eficácia e eficiência, em seus respectivos ambientes.

A noção de alfabetização digital vem de Buzato (2001), que nos apresenta o conceito de iletramento eletrônico: a incapacidade de atribuir sentido a uma palavra qualquer no computador. Para o autor, operar na camada básica de interação com o digital requer do indivíduo a noção básica de alfabetização (para reconhecer teclas, elementos correlacionados com o texto impresso etc.). O autor propõe três níveis de letramento eletrônico, que entendemos contemplar o letramento digital: o iletrado eletrônico, equivalente ao analfabeto tradicional, uma vez que é incapaz de atribuir sentido ao sistema gráfico dos equipamentos eletrônicos; o semiletrado eletrônico, aquele que opera na camada básica do sistema digital,

uma vez que reconhece letras, teclas e algumas funções básicas do teclado, mas que carecem das habilidades de construção de sentido particulares ao ambiente eletrônico; e o letrado eletrônico, aquele que interage com um amplo espectro de textos no ambiente eletrônico e está mais propenso a reconhecê-los e manipulá-los.

A partir desse panorama, Silva (2012) nos apresenta um olhar diferente, apontando *continuums* entre alfabetização e letramento que se apresentam como faixas cognitivas que se entrelaçam em movimento, no entanto, com duas delas antecedendo as demais, a saber: o movimento básico da Alfabetização Tradicional (AT) precede o Letramento Tradicional (LT), enquanto a Alfabetização Digital (AD) precede o Letramento Digital (LD). A autora percebe Alfabetização Digital e Alfabetização Tradicional como processos independentes, pois o domínio do código escrito não impede a Alfabetização Digital, uma vez que esta última é icônica e intuitiva. No entanto, destaca que a AD é bem mais desenvolvida quando o indivíduo é alfabetizado tradicionalmente e, por conseguinte, o LD é melhor quando o LT é robusto. Outra importante conclusão da autora é que a alfabetização é um processo finito, enquanto os letramentos estão em constante desenvolvimento, são processos infinitos. Nos referimos a letramentos no plural pois entendemos que há incontáveis letramentos, digitais, científicos, literários, dentre outros, embora neste artigo optamos por examinar o LD para nossas reflexões.

Bertoncello e Almeida (2010, p. 4), com base em Ringstaff, Sandholtz e Dwyer (1997), apontam que a apropriação das tecnologias e, em consequência, dos letramentos que a envolvem, passam por fases distintas e que os professores devem estar no centro dos investimentos para orientar esse processo. Também concluem que, uma vez que a tecnologia por si só não potencializa a aprendizagem, a desenvoltura do professor determinará como ele irá lidar com as variáveis positivas ou negativas presentes em um contexto de ensino rico em tecnologias. As autoras (2010, p. 40) ressaltam a necessidade de abordagens interdisciplinares e a passagem de uma atitude menos passiva e paralisante do decente

para uma atitude ativa e comprometida com a prática e que compreenda o domínio da tecnologia como ferramenta sociocultural. Compreendemos que a conquista de tal compreensão não prescinde de uma postura docente também crítica e reflexiva sobre o conteúdo e a prática no mundo das TDICs e, portanto, menos instrumentalista. Segundo Geraldini (2003 *apud* TAVARES, 2007, p. 2), ainda há “grande carência de pesquisas sobre prática docente reflexiva no ambiente digital” e que isso se dá por conta de a formação docente nas TDICs estar sendo, muitas vezes, focada na alfabetização digital, de cunho instrumental, confundida com a ideia de curso de computação.

Assim, de acordo com Bertonecello e Almeida (2010), os cinco estágios que sistematizam a apropriação das tecnologias pelo professor são:

1. Exposição: a aprendizagem está centrada nos aspectos técnicos e de administração dos equipamentos tecnológicos;

2. Adoção: a aprendizagem está centrada em integrar a tecnologia com as práticas já existentes, apoiando-as;

3. Adaptação: os professores usam a tecnologia como ferramenta de produtividade, uma vez que elas já estão inseridas no cotidiano pedagógico;

4. Apropriação: o professor já não se apoia nas práticas tradicionais, ele as supera introduzindo práticas nativas do ambiente tecnológico, o qual ele já domina.

5. Inovação: neste nível, o professor experimenta novos padrões de aprendizagem e novas formas de se relacionar com os alunos e outros professores, utilizando a tecnologia para criar novos e variados ambientes de aprendizagem.

Embora esses níveis apontem um caminho para o desenvolvimento do letramento digital docente, há outras questões relevantes para essa discussão, que, no entanto, fogem ao escopo deste trabalho, como a ascensão da Cultura Maker⁵ na escola e as

⁵ Cultura Maker é uma subcultura contemporânea que representa uma extensão da cultura DIY (*Do It Yourself*, ou Faça Você Mesmo), porém baseada na tecnologia. A

novas pesquisas de como as pessoas aprendem. Entretanto, esses estágios podem orientar gestores e professores a traçarem ações formativas para os membros da comunidade escolar, uma vez que, além de apenas apontar competências digitais necessárias ao professor, eles indicam a importância do letramento digital além de uma destreza tecnicista, indicam que a tecnologia deve ser usada pelo professor como uma ferramenta sociocultural criativa, interativa e colaborativa, como descritos nos estágios 4 e 5. Silva (2012) segue esse mesmo raciocínio ao associarem os 2 primeiros estágios à alfabetização digital e os 3 últimos ao letramento digital, em menor ou maior desenvoltura.

A partir destas considerações, analisaremos em quais estágios de apropriação das tecnologias encontram-se os professores da rede pública, a partir do recorte metodológico desta pesquisa, para tecermos considerações entre os desafios encontrados durante o ensino remoto, a política de formação de professores e o (des)encontro desses aspectos na minimização da desigualdade social.

Recursos metodológicos

Como opção metodológica, a pesquisa se configurou nos domínios da abordagem qualitativa do tipo análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977), possibilita um levantamento de indicadores que, por sua vez, permite ao pesquisador inferir conhecimentos obtidos por meio da análise das condições de produção e recepção (variáveis inferidas) de comunicações diversas submetidas a procedimentos sistemáticos e objetivos.

Para Silva e Fossá (2013), em síntese, o método de análise de conteúdo compreende as seguintes fases: (i) análise do material

cultura maker pode ser descrita como uma filosofia em que indivíduos ou grupos de indivíduos criam artefatos que são recriados e montados com o auxílio de softwares e/ou objetos físicos. Disponível em: https://www.provafacilnaweb.com.br/blog/o-que-e-cultura-maker/?gclid=CjwKCAjw_ISWBhBkEiwAdqxb9q5vtyRlmUye1FXgSeqmX9YsD_aXnza2TX5Kt9HBFFZ47a_3bw7wURoCiyUQAvD_BwE, acesso em julho de 2022

coletado (documentos; excertos, entrevistas); (ii) criação de uma codificação para formulação de categorias de análise, a partir do quadro referencial teórico adotado e as indicações trazidas pela leitura geral; (iii) seleção de recortes do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico; (iv) formulação de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados) e que seguem os princípios da exclusão mútua, da homogeneidade, da pertinência na mensagem transmitida, da fertilidade e da objetividade; (v) grupamento das unidades de registro em categorias comuns; (vi) agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais); e (vii) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico. Assim, os procedimentos de análise linguístico-discursiva, consideraram os critérios abaixo explicitados.

Iniciamos a pesquisa com um estudo teórico por meio de pesquisa bibliográfica a fim de nos apropriarmos de parte significativa do conhecimento produzido acerca da relação entre letramento digital e formação continuada de professores, ou seja, uma revisão do estado da arte. Para o desenvolvimento da pesquisa e considerando, também, a exequibilidade das suas condições de produção, procedemos ao levantamento do material de análise com vistas à produção do *corpus* de pesquisa. Selecionamos então o terceiro volume da coleção de livros produzida pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará durante a pandemia de Sars-Covid 19: *Educação do Ceará em Tempos de Pandemia: docências – novas formas de ensinar e aprender*⁶, publicado no ano de 2021, pela Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE. O critério da escolha se deu pelo fato de a primeira metade do livro ser constituída por relatos de experiências de ensino-aprendizagem de representantes

⁶ Obra digital, disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/10/educacao_do_ceara_em_tempo_de_pandemia_docenciasv3.pdf, acesso em julho de 2022.

da comunidade escolar, em sua grande maioria professores, da rede estadual pública de ensino do Ceará.

O nosso universo de investigação foi inicialmente formado por 15 artigos produzidos a partir desses relatos. Dentre eles, selecionamos como *corpus* uma amostra de três artigos com base em seus títulos: texto I, intitulado *Da rejeição à ressignificação: os recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem*, foi escrito por um professor do ensino fundamental da rede pública, aqui denominado A1; texto II, que teve o título *Práxis docente: desafios e certezas dos professores em tempos de ensino remoto* e foi produzido por dois professores, uma coordenadora pedagógica e um diretor de escola, que chamaremos de A2, e texto III, *Os desafios dos professores e alunos nas atividades remotas na pandemia da COVID-19*, de autoria de A3, que exerce a função de coordenador escolar.

Essa amostra levou em consideração aqueles textos que, em seus títulos, apresentaram maior aproximação temática com as principais categorias analíticas que compuseram os problemas de pesquisa deste estudo. Procedemos, então, ao agrupamento dos dados obtidos nos três artigos a partir de três problemáticas que geraram as matrizes norteadoras das análises: (M1) questões em relação ao nível de letramento docente (estágios de apropriação tecnológica ou letramento dos professores), (M2) à formação digital dos professores (suas percepções acerca da responsabilização pessoal e institucional pela formação inicial e continuada), e (M3) à percepção do impacto social a partir do domínio em letramento digital docente. Afinal,

matriz é um dispositivo de organização dos registros da materialidade linguística, com a função de mapear os dados e organizá-los de acordo com os comportamentos enunciativos percebidos. É a partir das matrizes que emergem os procedimentos para a análise das particularidades e efeitos da conjuntura enunciativa em estudo (FRANÇA, 2009, p. 59).

Assim, compreendidas como “um mapeamento de ocorrências das regularidades no todo do corpus, com vistas a uma organização distintiva da conjuntura discursiva da enunciação em análise” (SANTOS; FERNANDES, 2004, p. 114), por meio dessas matrizes norteadoras, buscamos organizar os registros das recorrências discursivas relativos às matrizes de análise elencadas na seção anterior.

A consolidação dos dados se deu por meio três etapas: (i) da realização de diversas releituras dos relatos das experiências dos sujeitos; (ii) da coleta e da classificação categorial advindas tanto dos relatos quanto do referencial teórico e dos objetivos propostos pela pesquisa; (iii) análise qualitativa dos dados, orientada pela análise de conteúdo proposta por Bardin (1979).

Desenvolvemos uma codificação de cada excerto para facilitar sua busca nas *matrizes*. A codificação dos excertos segue a seguinte disposição: “E”, significando “excerto”; “A”, “autor/as/es” e “M” representa a respectiva matriz. Desse modo, por exemplo, E3/A1/M2 representa o terceiro excerto do autor do texto I, localizado na segunda matriz.

Análise dos dados

Nesta seção, trazemos a exposição das nossas análises acerca do *corpus* da pesquisa, listando excertos importantes, distribuídos na forma de *matrizes norteadoras de análise* e estas, por sua vez, correspondendo a cada uma das três categorias de análise levantadas pela pesquisa.

A primeira matriz (M1) reúne questões relacionadas ao nível de letramento docente, cuja seleção dos recortes buscou evidenciar os estágios de apropriação tecnológica (letramento digital) dos professores.

Matriz 1: Estágios de apropriação tecnológica (letramento dos professores).	
E1/A1/M1 (p. 31)	“O momento atual pressupõe uma série de novas práticas e uma constante transformação na nossa perspectiva de ensino moderno, induzindo a novos processos de educação, <i>o aperfeiçoamento no desempenho e manuseio das tecnologias virtuais.</i> ”
E2/A1/M1 (p. 31)	“Pode-se inferir então que para os professores, esta transição não planejada e imediata para o ensino remoto trouxe grandes desafios, pois <i>pressupõe-se que grande parte dos professores não foram preparados para integrarem a tecnologia nos processos de educação e principalmente para lecionar de forma on-line.</i> Sendo assim, torna-se importante a inclusão deste tema na formação inicial e continuada dos professores”.
E3/A1/M1 (p. 31)	“A princípio percebemos que não existia um modelo certo a ser seguido, pois naquele andamento, não tinha ainda cursos, formações ou qualquer componente curricular que subsidiasse o professor a estar preparado para ministrar suas aulas diretamente de casa.”
E4/A1/M1 (p. 32)	“o momento era de agir, mesmo com recursos limitados e improvisados”
E5/A1/M1 (p. 33)	“aprendemos a produzir vídeoaulas pelo Powerpoint (software de edição e exibição de apresentações gráficas), gravar vídeos pelo celular, decorar um lugar da casa para gravar os vídeos, usar o Google Classroom, Google Forms, Kahoot, e várias plataformas de conferências on-line, editar vídeos, postar vídeos no Youtube para os alunos e uma leva de mecanismos que serviriam para auxiliar a nossa abordagem de ensino em casa.”
E6/A1/M1 (p. 33)	“Nesse contexto, as ferramentas de ensino precisaram de uma readaptação e carecíamos de algo que chamasse a atenção dos estudantes. (...) para reforçar as videoaulas,

	<p>web conferências e as aulas enviadas pelas redes sociais, era necessário produzir e adaptar os materiais que seriam enviados on-line ou impressos para entregar aos estudantes. Nesse material era importante estampar nossa identidade e nossa essência didática. Neste ponto, procuramos criar desenhos e personagens personalizados (Bitmojis, emojis) que tivesse o nosso perfil, adotando fontes, cores, imagens e tudo que um planejamento multimodal orienta e que formula a identidade visual gráfica do professor.”</p>
E7/A1/M1 (p. 35)	<p>“Um exemplo desse impacto, caso a proposta de ensino não for bem elaborada e não atinja o público necessário, pode ser os riscos de acentuação da desigualdade educacional, levando em consideração os níveis de desigualdades sociais, os professores que não tinham muita habilidade com a tecnologia e a falta de interesse e incentivo dos alunos que estão aprendendo em casa”.</p>
E1/A2/M1 (p. 73)	<p>“Nesse contexto educacional, a classe docente começou a planejar e inovar suas aulas para ministrá-las, de forma síncrona e assíncrona, através de videoaulas, radioaulas, entre outras plataformas. Tudo isto para defender uma política de que mesmo em tempos difíceis a educação não pode parar.”</p>
E2/A2/M1 (p. 75)	<p><i>“Com um possível conhecimento mínimo em usar com exatidão os novos subsídios, mas defasados no conhecimento em agir diante de tal situação, professores do Brasil e do mundo enfrentaram inúmeros desafios na busca da continuação do processo de ensino-aprendizagem.”</i></p>
E3/A2/M1 (p. 76)	<p><i>“A pandemia que conduziu o Brasil ao ensino remoto trouxe à luz muitas verdades, dentre elas a certeza de que a então modalidade não atinge a todos que deveria atingir, nossos professores carecem de formação e cuidado que vão além daqueles citados nos textos de lei e, sobretudo, que em tempos difíceis a educação é subsídio eficaz e que, definitivamente ela não deve parar.”</i></p>

E4/A2/M1 (p. 79)	“Durante o período de pandemia, notou-se que o uso da rádio foi uma ferramenta eficaz para o processo de aprendizagem, uma vez que detectou-se que estudantes que não tinham acesso às plataformas digitais Google Classroom e Google Meet passaram a ouvir as aulas, acompanhando-as com o livro didático.”
E5/A2/M1 (p. 79)	“Neste período de ensino remoto observou-se professores, que mesmo enfrentando dificuldades em lidar com as novas tecnologias, estão aprendendo a manusear o espaço tecnológico para transmitir conteúdos de excelência.”
E1/A3/M1 (p. 122)	“As tecnologias já vinham sendo inseridas no processo educacional, mas aos poucos, com o advento da pandemia, as escolas foram obrigadas a procurarem soluções remotas para as aulas a distância.”

Fonte: Elaboração dos autores.

A segunda matriz (M2) reúne excertos que fornecem pistas sobre questões relacionadas às percepções sobre a responsabilização pela formação docente nas TDICs. A seleção procurou salientar as falas dos docentes quanto à responsabilização pessoal e institucional pela formação inicial e continuada ao nível de letramento docente.

Matriz 2: Percepções sobre a responsabilização pela formação docente nas TDICs.	
E1/A1/M2 (p. 30)	“Mas mesmo assim, com tantas restrições com o intuito de evitar a proliferação do vírus, cabe ainda à escola e aos professores criarem novos caminhos para o processo de ensino aprendizagem.”
E2/A1/M2 (p.31)	“Pode-se inferir então que para os professores, esta transição não planejada e imediata para o ensino remoto trouxe grandes desafios, pois <i>pressupõe-se que grande parte dos professores não foram preparados para integrarem a tecnologia nos</i>

	<i>processos de educação e principalmente para lecionar de forma on-line. Sendo assim, torna-se importante a inclusão deste tema na formação inicial e continuada dos professores.</i>
E3/A1/M2 (p.31)	<i>“Considera-se este um momento difícil para toda a comunidade escolar: diretores, professores, alunos, pais e sociedade. Entretanto, com muito altruísmo, dedicação coletiva e vontade de superar, essa situação deixará lições positivas e aprendizado para todos.”</i>
E1/A2/M2 (p. 73)	<i>“Nesse contexto educacional, a classe docente começou a planejar e inovar suas aulas para ministrá-las, de forma síncrona e assíncrona, através de vídeoaulas, rádioaulas, entre outras plataformas. Tudo isto para defender uma política de que mesmo em tempos difíceis a educação não pode parar.”</i>
E2/A2/M2 (p. 74)	<i>“As dificuldades enfrentadas por professores frente ao ensino remoto pôs em foco a formação de educadores tanto aquela voltada à utilização dos novos suportes como a que leva em consideração a atenção à heterogeneidade do alunado”.</i>
E3/A2/M2 (p. 74)	<i>“A formação do professor é primordial em tempos difíceis como o vivido com a pandemia. Ela toma necessidade inquestionável, a excelência do trabalho dependia dela e o seguimento da educação encontrava nesta formação o apoio para a sua continuação. Há uma grande probabilidade de situações como a vivida não ter sido tratada na formação universitária dos professores, não tendo sido preparados para calamidades como a COVID-19, muitos educadores foram tomados pelo desespero e pela inércia, pois não sabia o que fazer diante de tal situação.”</i>
E3/A2/M2 (p. 75)	<i>“Há uma grande probabilidade de situações como a vivida não ter sido tratada na formação universitária dos professores, não tendo sido preparados para calamidades como a COVID-19, muitos educadores foram tomados pelo desespero e pela inércia, pois não sabia o que fazer diante de tal situação.”</i>
E1/A3/M2 (p. 123)	<i>“Portanto as tecnologias existem e estão, cada vez mais, presentes tanto no ambiente pessoal como no escolar, mas,</i>

	<i>muitas vezes, não são usadas dentro da sala de aula, seja porque a escola não fornece recursos, seja por omissão do próprio professor em aprender a manuseá-las."</i>
E2/A3/M2 (p. 124)	<i>"E-mail institucional criado para todos os alunos e servidores públicos da SEDUC possibilitou o uso de todo o potencial da plataforma G Suite da Google, de forma gratuita, foi uma estratégia bem elaborada e pensada pelo Governo do Estado, pois dá várias possibilidades aos alunos e professores na criação e avaliação de suas aulas remotas". "Porém mesmo diante de tantos aparatos tecnológicos disponibilizados pelo governo, ainda assim esse novo modelo de ensino remoto tem um caminho muito longo pela frente e cheio de desafios a serem vencidos, para que possa se tornar mais significativo para o aprendizado dos alunos e o para o ensino dos professores."</i>

Fonte: Elaboração dos autores.

A terceira matriz (M3) reuniu passagens em que questões relacionadas à percepção do impacto social a partir do domínio em letramento digital se sobressaíram. Nosso propósito foi a análise sobre os impactos, positivos ou negativos, do letramento digital docente.

Matriz 3: Impactos do letramento digital docente.	
E1/A1/M3 (p. 35)	<i>"Um exemplo desse impacto, caso a proposta de ensino não for bem elaborada e não atinja o público necessário, pode ser os riscos de acentuação da desigualdade educacional, levando em consideração os níveis de desigualdades sociais, os professores que não tinham muita habilidade com a tecnologia e a falta de interesse e incentivo dos alunos que estão aprendendo em casa."</i>
E1/A2/M3 (p. 74)	<i>"A formação docente realizada de forma eficiente garante ao profissional a maestria na execução das suas atividades, neste sentido o sucesso do trabalho do professor está intimamente ligado ao seu ato formativo, importante se faz lembrar que esta formação</i>

	<i>deve ser continuada, com vista não só ao seu enriquecimento teórico e prático, mas também no enfrentamento de situações adversas que surgem no decorrer da história, bem como no trabalho com a diversidade."</i>
E2/A2/M3 (p. 75)	<i>"Pensar e agir a favor do enriquecimento profissional daquele que ensina é garantir ao sistema de educação a possibilidade de ascensão, de crescimento, de superação dos muitos desafios que ele enfrenta na pós-modernidade."</i>
E3/A2/M3 (p. 78)	<i>"É necessário pensar em inclusão digital, no sentido de se perceber que esta inclusão não acontece da forma como deveria acontecer, de um lado um contingente de professores que têm dificuldades em utilizar todos os meios disponíveis e de outro, alunos, que devido a vulnerabilidade social, não dispõem dos meios usados na então situação."</i>
E1/A3/M3 (p. 124)	<i>"Porém mesmo diante de tantos aparatos tecnológicos disponibilizados pelo governo, ainda assim esse novo modelo de ensino remoto tem um caminho muito longo pela frente e cheio de desafios a serem vencidos, para que possa se tornar mais significativo para o aprendizado dos alunos e para o ensino dos professores."</i>
E2/A3/M3 (p. 128)	<i>"Existe um potencial enorme a ser explorado por ambas as pontas nessa metodologia de aprendizagem, ainda carece de muito treinamento e descobrimento dessas tecnologias para serem melhor aproveitadas."</i>

Fonte: Elaboração dos autores.

Dentre os relatos analisados - a fim de orientar as considerações analíticas, traremos após cada comentário os códigos dos excertos correspondentes -, observamos indicativos de um significativo déficit acerca do domínio do letramento digital dos docentes: nenhum dos relatos apresentou profissionais que estivessem nos níveis de Apropriação ou Inovação, dado que revela uma lacuna na

formação continuada (E4/A1/M1; E2/A1/M1), tal como apontou a pesquisa de Neres Silva (2015).

Percebemos nos relatos a crença de que apenas a disponibilidade de ferramentas já tornaria o professor um nativo digital desenvolvido, como se a aprendizagem estivesse centrada apenas nos aspectos técnicos e de administração dos equipamentos tecnológicos (E1/A3/M2). Esse dado corrobora a visão dos documentos oficiais vistos neste trabalho, que sugerem, pela ausência da proposição de políticas formativas, o domínio docente do letramento digital. Esse excerto é oriundo do terceiro documento analisado cujo autor é um coordenador escolar. Ele evidencia uma visão do docente como um profissional descompromissado e até mesmo pouco ético. Como vemos em E1/A3/M2, “portanto as tecnologias existem e estão, cada vez mais, presentes tanto no ambiente pessoal como no escolar, mas (...) não são usadas dentro da sala de aula, seja porque a escola não fornece recursos, seja por omissão do próprio professor em aprender a manuseá-las”. O relator atribui ao professor não hábil nas mídias digitais a característica de omissor, como se a responsabilidade da apropriação tecnológica fosse apenas da vontade do docente.

Tal fala pode sugerir a postura de não responsabilização dos gestores em relação à formação docente em suas unidades escolares. Além desse viés, temos que considerar as condições econômicas dos professores, uma vez que nenhum subsídio foi concedido durante o período pandêmico que custeasse formações adicionais ou materiais necessários para desenvolver ou consolidar o letramento digital, tais como: notebooks, rede de internet, materiais para gravação de videoaulas, cadeiras ergonômicas para a jornada de trabalho, sem falar no aumento significativo dos custos residenciais, como a eletricidade.

Em contraste a essa percepção, destacamos uma outra visão do docente, apresentada no segundo documento, cuja autoria é compartilhada por professores em sala de aula e professores em cargo de gestão, a qual reforça o protagonismo e o compromisso dos professores em se adaptar às situações pandêmicas e em defender a não paralisação da educação, mesmo em situações adversas

(E1/A2/M1). Essa visão, mais próxima do que constatamos pelos outros relatos analisados, mas que ficaram fora do recorte deste trabalho, também é corroborada pelo documento 1, escrito por professores atuantes em sala de aula (E1/A1/M2).

Em relação à apropriação das tecnologias, os professores, majoritariamente, estão no nível de adaptação, utilizando-as como ferramenta de produtividade ou buscando “modelos” para seguirem. Estratégias estas não necessariamente ancoradas em práticas significativas de aprendizagem (E6/A1/M1; E3/A1/M1; E5/A1/M1). Esses indícios apontam práticas de ensino que não correspondem aos novos contextos de aprendizagem que buscam desenvolver a autonomia e a criticidade dos estudantes também nos ambientes digitais (TAVARES, 2007). Podemos constatar essa percepção acerca do instrumentalismo da formação docente em TDICs nas três matrizes temáticas expostas (E5/A1/M1; E1/A3/M2; E1/A1/M3, entre outros excertos).

Ao considerarmos, por exemplo, a Matriz 3, sobre impactos sociais a partir do domínio dos docentes em letramento digital, verificamos duas características marcantes: a genericidade e, principalmente, o instrumentalismo. Os impactos aparecem de forma genérica nos excertos. Por outro lado, mesmo quando houve raras percepções de caráter mais crítico e reflexivo acerca do impacto das relações entre desigualdade digital e desigualdade social como desdobramentos da formação docente, houve também o retorno ao instrumentalismo da falta de “habilidade com a tecnologia” (E1/A1/M3).

O cenário de pouca desenvoltura docente nas práticas digitais é explicado em parte pela percepção da responsabilização da formação docente, que alguns percebem como algo individual, que deve partir do protagonismo e “missão” dos docentes (E1/A3/M2; E1/A2/M1; E3/A1/M2). Novamente, os raros projetos de formação inicial e continuada nesse âmbito podem sugerir ao professor uma falsa noção de que a sua formação profissional advém de “muito altruísmo, dedicação coletiva e vontade de superar” (trecho do E3/A1/M2). Por outro lado, as formações continuadas existentes

possuem direcionamentos ralos e, por vezes, inconsistentes (E2/A1/M1; E4/A1/M2; E3/A2/M2).

Podemos constatar na Matriz 2 que, ora a competência pela formação docente aparece inferenciada pela marcação textual da indeterminação (E2/A1/M2), ora revela-se explicitamente (E1/A2/M2; E1/A1/M2). Seja em uma ocasião ou em outra, não há referências ao que dispõe, por exemplo, o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) em seu § 1º, a saber: “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Essa constatação aponta para possibilidades de pesquisa acerca dos movimentos históricos, propósitos, modos de agir, estruturas ideológicas utilizadas etc., na disputa de narrativas que oblitera a responsabilização institucional da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios na promoção da formação docente e transfere essa responsabilização aos próprios professores, seja porque a “educação não pode parar” (E1/A2/M2) seja pelo “altruísmo, dedicação coletiva e vontade de superar” (E3/A1/M2) inerentes à “missão” docente.

Os dados tornam possível apontarmos algumas considerações relevantes a partir de características presentes, mas também ausentes nas falas. Como exemplo, podemos constatar a presença do discurso de “precisamos de formação”. Todavia, não destacamos essa categoria tão recorrente nos textos analisados por termos alguma dúvida sobre o mérito que seu conteúdo traz, mas pela sua cristalização, o que sugere uma postura conformista e pouco crítica dos professores haja vista, por exemplo, a total ausência de referências a instâncias de representação coletivas de contraposição e luta tais como os sindicatos.

Para além disso, apesar de o debate fundamental estar presente em todos os três textos, ou seja, a necessidade de formação docente como fórmula de combate a graves distorções sociais, é no mínimo curioso, mas principalmente sintomático, constatar a completa

ausência de menções, mesmo que tangenciadas e genéricas, sobre o financiamento dessa formação e seus responsáveis institucionais.

Os impactos do pouco letramento digital dos professores da rede pública são percebidos pelos professores relatores. No entanto, fazem considerações amplas acerca da formação continuada e seus desdobramentos em diferentes aspectos sociais (E1/A1/M3; E1/A2/M3; E2/A2/M3; E1/A3/M3; E2/A3/M3). Chegam a apontar para “perigos” dessas lacunas formativas ao reconhecerem que a falta de formação pode provocar a falta de interesse e incentivo do aluno e conseqüente crescimento da evasão escolar, aspectos que colaboram para a acentuação da desigualdade educacional e, posteriormente, social como vimos no relatório Sociedade Digital na América Latina (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2021).

Considerações Finais

Essa contradição que coloca, de um lado, a necessidade de investimentos em uma formação docente que promova o letramento digital de professores, por outro lado, revela um contexto político-econômico de crescimento exponencial da pobreza no país, mesmo antes da pandemia. Os sucessivos cortes orçamentários da educação pública nos anos que sucederam o golpe midiático-jurídico-parlamentar de 2016 parecem ter gerado impacto na já desprestigiada e mal remunerada carreira docente. Desse modo, a pesquisa revelou que as três categorias analíticas de base ao exame dos textos apontam para (i) um nível de letramento digital dos professores deficitário e instrumental; (ii) noções inusitadas, mas não imprevisas, acerca da responsabilização de suas formações continuadas e (iii) percepções ora generalizantes ora fragmentadas sobre os impactos sociais do desenvolvimento do letramento digital na formação docente.

A apropriação tecnológica e letramento de professores da rede pública mostra-se pouco desenvolvida, mais próxima da Alfabetização digital e dos níveis iniciais de letramento digital, uma

vez que as práticas relatadas estão circunscritas aos níveis de exposição, reprodução e adaptação. A ausente, indeterminada ou autoatribuída responsabilização por uma formação em letramento digital crítico e reflexivo e seus impactos sociais expõem, ironicamente, a reprodução de concepções pouco críticas acerca tanto do aparato legal que rege a profissão quanto da apreciação de micro e macro cenários sócio-históricos e político-econômicos. Por sua vez, Tavares (apud PATRIOTA, 2012, p. 2) ressalta que “a reflexão crítica na formação docente pode contribuir para a superação de perspectivas reducionistas”. No entanto, é necessário colocar em perspectiva as possibilidades para o desenvolvimento de formações críticas para professores da educação pública que, material e diariamente, precisam enfrentar as precárias condições gerais do exercício da sua profissão.

Por fim, podemos concluir que outros desafios se colocam para o papel do letramento digital na formação de professores no Estado do Ceará: se as formações de professores têm sido ofertadas e os recursos tecnológicos foram disponibilizados, como vimos nos relatos, a que podemos atribuir um nível de letramento digital tão precário quanto o revelado neste estudo? É possível se falar em letramento digital crítico e reflexivo considerando as inúmeras competências atribuídas, as cargas horárias e, sobretudo, as remunerações atuais dos professores? As formações continuadas contemplam práticas de letramento digital? Como se apropriar de um letramento sem vivenciá-lo concretamente? Como as escolas usam seus momentos formativos para minimizar as dificuldades docentes? Será que, como aponta Nóvoa (1999), o excesso de discurso traz em si alguma intencionalidade de realização de práticas efetivas? Diante de tantas incertezas, o que se mostra mais concreto e efetivo talvez seja inferirmos, a partir de Nóvoa (1999), que, enquanto não agirmos no presente para a concretização de práticas transformadoras, o futuro será cada vez mais desigual.

Referências

ALTENFELDER, Anna Helena *et al.* **Ensinar e aprender no mundo digital**: fundamentos para a prática pedagógica na cultura digital.

1. ed. São Paulo: Cenpec, 2011. 32 p. v. 1. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/05/ensinar-aprender-mundo-digital.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.

BERTONCELLO, L. ALMEIDA, M.E.B. Ensinando com tecnologia no passado e no presente: dois momentos do projeto Apple Classrooms of Tomorrow. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, p. 33-42, 2010. Disponível em <https://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/286/159>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 de jul. 2022.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira**: contribuições para a formação de professores. Orientador: Denise Bertoli Braga. 2001. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, Instituto em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php?cid=17&lid=5755. Acesso em: 26 set. 2022.

FERNÁNDEZ, Mariano Enguita; CUPEIRO, Susana Vázquez. **La larga y compleja marcha del clip al clic**: Escuela y profesorado ante el nuevo entorno digital. 1. ed. Madrid, Espanha: Editora Ariel, 2016. 296 p. v. 1. ISBN 978-84-08-17006-8. Disponível em: <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/559/>. Acesso em: 26 set. 2022.

FRANÇA, Thyago Madeira. **Sentidos do signo "dízimo" no jornal "Folha Universal"**. Orientador: João Bôsko Cabral dos Santos. 2009.

128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15356>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. **Sociedade Digital na América Latina 2020-2021**: Madrid: 2021. Disponível em: https://fundacao-telefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/Sociedad_Digital_LATAM_PT_baja_corr.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

GRINSPUN, Mirian Paula Sabrosa Zippin (org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 3. ed. Rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2009. 293 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

NERES SILVA, Maria Edna. **Estudo sobre o uso das novas tecnologias - TICS no laboratório de informática: uma metodologia facilitadora para o ensino de ciências**. Orientador: Carlos Alberto Borges da Silva. 2015, 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Roraima. Boa Vista: Universidade Estadual de Roraima – UERR, 2015. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/ppgec/wp-content/uploads/2017/08/DISSERTA%C3%87%C3%83O-2015-MARIA-EDNA-NERES-SILVA.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

NERI, Marcelo C. Mapa da nova pobreza, Marcelo Neri – 40 págs., Rio de Janeiro, RJ – junho/2022 – FGV Social. Disponível em: <https://cps.fgv.br/MapaNovaPobreza>. Acesso em: 2 de ago. 2022.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan/jun.1999.

OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) (2020), **Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina**. Paris: OCDE, 2020. Disponível em: https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/Aprovechar_al_m%C3%A1ximo_la_tecnolog%C3%ADa_par

a_el_aprendizaje_y_la_formaci%C3%B3n_en_Am%C3%A9rica_Latina.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros.

Revista da ABRALIN, [s.l], v. 8, n. 1, p. 15-38, 2009.

SANDHOLTZ, J. H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D. C. **Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos**. Porto Alegre: Artmed, 1997. 196 p.

SANTANA, Onélia Maria Moreira Leite de (Org.) [et al]. **Educação do Ceará em tempos de pandemia - docências: novas formas de ensinar e aprender**. Fortaleza: SEDUC: EdUECE, 2021. 321 p.

Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/10/educacao_do_ceara_em_tempo_de_pandemia_docenciasv3.pdf . Acesso em: 08 jul. 2022.

SANTOS, J. B. C.; FERNANDES, C. A. **Análise do discurso – unidade e dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2004. p.109-118.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015. 174 p.

SILVA, A. H., & FOSSÁ, M. I. T. (2013). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos.

In: **IV Encontro de Ensino e Pesquisa de Administração e Contabilidade (ENEPQ)**, Brasília, Anais. Distrito Federal, Brasil.

SILVA, Solimar Patriota. Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0: o que, como e por que ensinar.

Hipertextus Revista Digital, n. 8, p. 1-13, 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

TAVARES, Kátia. **A formação do professor on-line: de listas de recomendações à reflexão crítica**. Palestra ministrada no II Seminário de Estudos em Linguagem, Educação e Tecnologia, Faculdade de Letras, UFRJ, de 21 a 31 de maio de 2007.

AUDIODESCRIÇÃO EM ATIVIDADES EXTRACLASSE: RECOMENDAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADORES DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Kethleen de Almeida Claudino (UECE)

Neyara Rebeca Barroso Lima (UECE)

Alexandra Frazão Seoane (UECE)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir possíveis ações atribuídas ao professor a partir do uso da audiodescrição (AD) como instrumento de práticas de inclusão em atividades extraclasse. Como referencial teórico, utilizamo-nos de Motta (2016), que aborda a implementação da AD em ambiente escolar, Medrado (2016), que discute a importância de práticas inclusivas na formação de professores e Perrenoud (2002), que reflete sobre a figura do professor no âmbito da cidadania e construção de competências. Trata-se de uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa, cujos resultados demonstraram a audiodescrição como recurso que possibilita uma prática docente comprometida com a inclusão de alunos com deficiência visual nas mais diversas iniciativas que possam ser desenvolvidas nas atividades escolares.

Palavras-chave: Audiodescrição; Práticas inclusivas; Formação docente.

Introdução

A inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula do sistema regular de ensino ainda se configura como um grande desafio para a educação básica brasileira. Essa questão exige, sobretudo, que as instituições educacionais repensem suas estruturas e busquem construir maneiras de incluir esses alunos para que possam fazer parte da comunidade escolar, proporcionando-lhes oportunidades efetivas para o desenvolvimento de suas competências.

Em 1994, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área de Necessidades Educativas Especiais (ONU,1994), promulgou o direito de todos os alunos serem educados em escolas regulares com apoio especializado. Esse documento destacou a inclusão de pessoas com deficiência nas salas de aula regulares como ação indispensável ao desenvolvimento social desses indivíduos. No Brasil, a Educação Especial (EE) tornou-se modalidade de educação escolar a partir da validação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 (BRASIL, 1996), sendo tal modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Outros documentos, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998), trazem para esse campo a proposta da Educação Inclusiva (EI) que, por sua vez, procura atender às Necessidades Educativas Especiais (NEE) dos discentes dentro da escola regular. Abandonando os princípios segregatícios da EE, essa proposta prioriza a igualdade de oportunidades a todos para o acesso ao conhecimento, independente de características ou limitações, além de retratar uma perspectiva carente de implementos em várias esferas, principalmente no que concerne ao preparo dos profissionais.

Dentro do cenário da EI, a formação de professores é um aspecto crucial para o sucesso das práticas de inclusão. Contudo, a inconsistência da formação inicial de professores na perspectiva de atuação em contextos inclusivos se configura como uma condição a

ser superada. Medrado (2016) relata que um levantamento realizado em 2011 revelou a ausência de referências relativas à educação inclusiva nas ementas ou conteúdos programáticos dos cursos de graduação em Letras Estrangeiras de quinze instituições federais, gerando, assim, um desequilíbrio entre as demandas sociais e o compromisso das universidades na formação de profissionais plenamente habilitados para o exercício da docência. Essa realidade ainda parece imutável tendo em vista que, para suprir essa carência, vários docentes recorrem a cursos de especialização que os capacitem a trabalhar com alunos que possuem NEE.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência n. 13.146 (BRASIL, 2015), determina o dever do poder público de promover amplamente a acessibilidade na educação. O fornecimento de insumos favoráveis à produção de tecnologias assistivas e o investimento na formação de professores também se caracterizam como iniciativas atribuídas ao governo. Apesar da aprovação de tantas leis, decretos, portarias, resoluções e notas técnicas referentes à inclusão de pessoas com deficiência nas salas de aula de ensino regular, a realidade frequentemente encontrada por aqueles que necessitam desse atendimento ainda está aquém do esperado, o que corrobora o descompasso entre a legislação e a situação vigentes. Reconhecemos os avanços das políticas inclusivas nas últimas décadas, mas não podemos deixar de mencionar o longo caminho a ser percorrido visando à eliminação de impedimentos ainda existentes, tanto no atendimento aos alunos quanto na formação de profissionais capacitados a trabalhar com esse público.

Feito esse breve recorte relativo ao cenário da educação inclusiva no Brasil, contextualizamos nossa proposta de trabalho, que está inserida entre os que buscam apontar caminhos para a atuação do professor como sujeito mediador de práticas inclusivas. A exposição *Bandeira nas Escolas* faz parte das comemorações relativas aos 100 anos do pintor e desenhista cearense Antônio Bandeira. Trata-se de uma exposição que circulou entre duas escolas

públicas da Região Metropolitana de Fortaleza, capital cearense, sob a curadoria de Francisco Bandeira e promovida pela Via de Comunicação e Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo, criada para divulgar as obras de Antônio Bandeira a crianças e adolescentes estudantes da rede pública de ensino.

A frequente falta de acessibilidade audiovisual em atividades extraclasse e a dificuldade existente na formação de professores habilitados a promover a inclusão de alunos com deficiência visual nesses momentos vão em direção contrária à perspectiva da educação inclusiva. Essa problemática motivou a elaboração de roteiros de AD das pinturas da exposição, visando promover a fruição das obras a todos os alunos e à comunidade em geral.

Cientes do papel fundamental da AD no pleno acesso às obras de arte, consideramos que esse recurso também beneficia a formação de professores comprometidos com a prática inclusiva conforme demonstrado por Oliveira (2018). Logo, essa constatação nos leva ao seguinte questionamento: como o professor pode utilizar a audiodescrição para promover a inclusão de alunos com deficiência visual em atividades que ultrapassam os limites da sala de aula? Para responder essa pergunta, este trabalho propõe uma discussão sobre possíveis ações do professor ao utilizar a audiodescrição como instrumento de práticas de inclusão em atividades extraclasse. A justificativa para o desenvolvimento deste estudo reside na fragilidade da formação docente no que diz respeito às práticas voltadas ao atendimento de alunos com deficiência. A urgência desse público em acessar ambientes escolares e o cuidado na criação de condições de permanência dos alunos nesses espaços são pontos de atenção a serem desenvolvidos por gestores e comunidade escolar como um todo, sendo este trabalho um gerador de reflexões oriundas do cotidiano escolar.

Para além desta introdução e considerações finais, este trabalho está dividido em três seções. A seguir, apresentamos a revisão de literatura, que aborda pontos relativos à audiodescrição e à

formação de professores, continuando com os procedimentos metodológicos e, finalmente, discutindo os resultados do estudo.

Revisão de Literatura

A AD é uma modalidade de Tradução Audiovisual Acessível (TAVa) que objetiva tornar produtos audiovisuais acessíveis a Pessoas com Deficiência Visual (PcDVs). Motta e Romeu Filho (2010) apresentam a seguinte definição mais abrangente:

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora. **É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar.** Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos (MOTTA; ROMEU FILHO, 2010, p. 7 – grifos nossos).

Jakobson (2000 [1959]) categorizou três tipos de tradução: a interlinguística (tradução entre línguas diferentes), a intralinguística (tradução dentro de uma mesma língua), e a intersemiótica (tradução entre o meio semiótico verbal e um outro meio semiótico distinto). Plaza (2013) considera que a tradução intersemiótica também ocorre de maneira inversa, a partir de meio não verbal para o verbal. E é nela na qual a audiodescrição está inserida, pois esta é originada a partir de um sistema de signos imagéticos para resultar em signos verbais.

Aderaldo (2015), ao escrever sobre o histórico da AD, faz menção ao trabalho do professor Gregory Frasier (1975), intitulado

*The autobiography of Miss Jane Pittman: An all-audio adaptation of the teleplay for blind and visually handicapped*¹, o qual pode ser considerado a primeira pesquisa acadêmica publicada referente à audiodescrição. Ao assistir um filme na companhia de um amigo cego e perceber que ele precisava de ajuda para acompanhar determinadas partes do enredo, Frasier passou a fazer breves descrições das cenas para uma melhor compreensão da narrativa. Posteriormente essa prática gerou interesse para o desenvolvimento de uma ferramenta que auxiliasse outras PcDVs no pleno acesso à programações televisivas.

Em 2003, o *Assim Vivemos: Festival Internacional de Filmes sobre Deficiências* se configurou como marco da audiodescrição no Brasil (ADERALDO, 2015). Inicialmente, a AD contemplou apenas as produções cinematográficas, sendo outros tipos de produtos gradualmente inseridos no cenário da acessibilidade audiovisual, inclusive os de natureza didática.

Com relação às pesquisas que abordam a AD em ambiente educacional na perspectiva da Linguística Aplicada, podemos citar: Cunha (2017), que analisou as ADs de imagens artísticas presentes em um livro didático de língua inglesa e propôs novas ADs, das mesmas imagens, que viabilizassem de maneira mais efetiva a resolução de exercícios por parte de alunos com deficiência visual; Franco (2018), que propôs a análise e acessibilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) em plataforma de ensino a distância; e Oliveira (2018), que elaborou a *Cartilha de Audiodescrição Didática para Professores da Educação Básica* com o objetivo de apresentar parâmetros e orientações para a análise de imagens, instrumentalizando docentes a trabalhar com AD desse tipo de material em sala de aula.

Ressaltamos que todos os trabalhos citados no parágrafo anterior foram desenvolvidos no esteio do grupo Legendagem e Audiodescrição (LEAD), da Universidade Estadual do Ceará

¹ Traduzido em português como: “A autobiografia da senhorita Jane Pittman: uma audioadaptação da telenovela para cegos e deficientes visuais”.

(UECE), do qual fazemos parte. Seguindo o prisma da AD em ambiente escolar, trataremos desse recurso a seguir a partir do ponto de vista da tecnologia assistiva (doravante TA).

Audiodescrição como tecnologia assistiva em contexto escolar

O avanço da Tecnologia Assistiva (TA) possibilita a integração de Pessoas com Deficiência (PcDs) nas mais diversas atividades, procurando mitigar as dificuldades existentes no cotidiano desses grupos. O extinto Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006 define a TA como

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009).

Trata-se de um conceito através do qual as PcDs alcançam autonomia em grande parte dos contextos em que estão inseridas. Por essa razão, o tema tem conquistado um importante espaço nas discussões sobre acessibilidade, assim como no desenvolvimento de pesquisas na área. A TA está por toda parte, mas nem sempre a reconhecemos como tal. Podemos citar como exemplo cadeiras de rodas, rampas, leitores de tela, próteses, dentre outros recursos que sejam capazes de compensar algum tipo de limitação de ordem funcional/sensorial. O documento europeu *Empowering Users Through Assistive Technology* (EUSTAT) conclui que “o termo tecnologia não indica apenas objetos físicos, como dispositivos ou equipamentos, mas [...] produtos, contextos organizacionais ou ‘modos de agir’ que encerram uma série de princípios e componentes técnicos” (EUROPEAN COMMISSION - DGXIII, 1999).

Essa conclusão da comissão europeia reforça ainda mais a concepção da audiodescrição como uma TA. O acesso de alunos com deficiência visual a ambientes escolares faz com que esse recurso seja de fundamental importância nas vivências das PcDVs nesses ambientes, pois, enquanto espaço de compartilhamento de saberes, onde podemos encontrar alunos cegos ou com baixa visão, o uso de materiais como vídeos, filmes, imagens e figuras reforça a necessidade de implantação da AD dentro da escola. A partir da utilização de recursos audiovisuais que funcionam como complemento ao aprendizado, o professor pode não apenas fazer uma descrição simples desses elementos como estimular os outros alunos a exercitar essa prática, colocando todos os discentes em patamar de igualdade de participação e oportunidades. Snyder (2008) pontua que o hábito dos professores em fazer descrições em ambiente escolar não acarreta benefícios apenas aos alunos não-videntes², mas a todos, sem distinção, no desenvolvimento de uma linguagem mais sofisticada. Além disso, o exercício da audiodescrição desperta o senso de observação e atenção, reforçando as singularidades nas escolhas de cada um.

A escola é um lugar seguramente eficaz na aplicabilidade da audiodescrição. Motta (2016) defende a relevância da AD nesse espaço, inclusive no âmbito das atividades culturais como teatro, passeios, feiras e exposições. A autora apresenta orientações acerca da preparação da escola e seus alunos na visita a museus, zoológicos e parques. Dentre essas orientações, recomenda a criação de uma equipe de acessibilidade composta por alunos normovisuais³ para que possa prestar assistência através de informações descritivas e acompanhamento de alunos com deficiência. A autora também chama atenção para a preparação de atividades didáticas que possam ser desenvolvidas antes, durante e depois desses eventos.

Não estamos propondo a profissionalização dos professores para o exercício do ofício do audiodescritor, mas que desenvolvam a

² Aqueles que não possuem o sentido da visão.

³ Aqueles que não apresentam deficiência visual.

consciência da demanda de acessibilidade audiovisual nas escolas e percebam a AD como um meio eficaz para a inclusão de alunos com deficiência visual. Motta (2016) faz um chamamento aos docentes no sentido de estarem atentos a esse recurso de acessibilidade para sua utilização e discussão em sala de aula, o que acrescenta, também, benefícios ao processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a Formação de Professores e Práticas Inclusivas

Diante do que foi exposto até o momento, pensar na formação docente nos leva a considerar fatores de dimensão pessoal atrelados ao desenvolvimento humano, valores sociais, políticos e econômicos que não podem ser desvinculados dessa questão. Saviani (2009), ao examinar a questão pedagógica junto às transformações sociais dos últimos séculos, dividiu a história da formação docente no Brasil em seis períodos. O último deles, que ocorreu entre 1996 e 2006, evidenciou a inconsistência dos governos na promoção de iniciativas que atribuam valor à formação docente. Essa constatação pode ser exemplificada nos dias atuais através da descontinuidade de algumas ações voltadas à formação de professores da educação básica. Tal cultura tem acarretado sérios prejuízos na área educacional, pois afeta o não favorecimento de impactos mais expressivos resultantes dessas ações, além de refletir negativamente nos acordos que culminam na geração de uma política educacional que atinja as diversas camadas sociais. Por isso, não podemos deixar de ressaltar que a necessidade de implementos deve avançar junto ao planejamento e, principalmente, ao real interesse do poder público junto à sociedade na efetivação de iniciativas que fortaleçam a preparação dos profissionais.

Ao ponderar sobre a figura do professor ideal no âmbito da cidadania e da construção de competências, Perrenoud (2002) lista algumas características para cada um desses domínios. O autor defende posturas fundamentais que se relacionam à prática reflexiva e à implicação crítica. Segundo o autor, o professor que desenvolve

uma prática reflexiva no exercício de sua profissão reflete sobre as suas experiências, o que favorece o desenvolvimento de novos saberes dentro de seu contexto laboral. Com relação aos desdobramentos de uma implicação crítica, eles resultam no envolvimento dos professores nas questões políticas sobre educação, nas esferas das instituições escolares, das regiões e do país, fomentando debates acerca dos mais variados temas que circundam essa temática.

Perrenoud nos faz refletir que os acontecimentos dos últimos anos nos mostraram que não são todas as gestões que desejam formar professores que assumam conduta reflexiva e crítica, embora seja impossível a formação desses profissionais através de uma racionalidade técnica. O que podemos observar é a exigência de profissionais do magistério que possuam uma concepção polivalente de sua profissão, exercendo papel de mediador na construção do conhecimento. Desse modo, o professor define objetivos que são indispensáveis para o fortalecimento das suas ações enquanto aquele que conhece sua sala de aula e as necessidades dela. Tal postura docente também está relacionada à adoção de estratégias que contemplem o acolhimento de alunos com deficiência na escola.

A necessidade da inclusão através da integração de alunos e professores colocou em evidência a preparação dos profissionais docentes para que possam atuar em ambientes escolares acessíveis a todos. No entanto, encontramos dentro da formação inicial uma realidade desfavorável à prática docente inclusiva. Esse fato pode ser materializado na ausência de disciplinas dentro dos cursos de licenciatura que abordem a questão da educação inclusiva; na falta de conhecimento das rotinas das escolas que possuem alunos com deficiência; na desinformação acerca das TAs a serem utilizadas em sala de aula; e no desconhecimento de grande parte das NEE. Na tentativa de amenizar os efeitos dessa cultura de exclusão, muitos professores buscam cursos complementares que os habilitem a

promover práticas inclusivas na escola. Sobre a formação inicial e continuada voltada à inclusão em ambiente escolar,

estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, p. 43).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) exigem que os professores possuam formação em nível superior, o que leva os conhecimentos específicos a serem ministrados por profissionais supostamente preparados para lidar com demandas que incluem as especificidades de alunos com deficiência. Contudo, a situação vigente nos mostra a fragilidade que circunda esse campo nas mais variadas perspectivas do cotidiano das escolas e na realidade profissional da maioria dos que estão a conduzir as salas de aula. A necessidade de investimentos na formação docente direcionada ao acolhimento do público com NEE revela a urgência dessas pessoas a ter acesso a uma educação transformadora. Neste caso, a transformação deve ocorrer primeiramente naqueles que irão encaminhar e receber essas pessoas nos ambientes educacionais: os professores.

Dentro de um cenário ideal, esses profissionais deveriam estar aptos a lidar com alunos nas mais diversas condições de aprendizagem. Entretanto, o que tem ocorrido frequentemente é a improvisação dos professores no acolhimento de alunos com deficiência nas escolas. Muitos profissionais sequer pensaram um dia receber um estudante com algum tipo de especificidade e,

quando se deparam com esse tipo de situação, se sentem impotentes no exercício de sua própria profissão. A conscientização de que a natureza humana reside na compreensão das diferenças seria um caminho possível para o início de transformações no fazer docente. Medrado (2016), ao discutir a formação de professores de línguas estrangeiras que priorize práticas inclusivas, é orientada pelo modelo relacional de conceptualização/legitimação da diferença (MAGALHÃES; STOER, 2011 *apud* MEDRADO, 2016). Esse modelo concebe a inclusão tomando como ponto de partida uma diferença existente no relacionamento entre indivíduos que possuem características individuais.

Nesse sentido, buscar entender as particularidades de cada aluno se configura como essencial às práticas de inclusão, o que reflete diretamente no planejamento das atividades propostas pelo professor. No entanto, esses pontos não são facilmente abordados nos cursos de formação inicial, sinalizando, assim, uma reforma nos cursos de licenciatura que englobe os currículos, a carga horária e as posturas dos profissionais formadores de professores. No Brasil, a urgência por esse tipo de formação reforça, inclusive, a necessidade de progressão profissional docente. É um caminho que resultaria em benefícios a todos os envolvidos no processo educacional.

Considerando a morosidade das ações governamentais, acreditamos na importância das mobilizações sociais e, principalmente, na adoção de medidas, por parte das escolas, que contemplem o pleno acesso de alunos com deficiência. Essas medidas devem ser aderidas não somente pelos professores, pois a necessidade de acessibilidade começa desde a entrada desses alunos na escola, mas por todos os funcionários comprometidos com o acolhimento desse público, constituindo o verdadeiro sentido de uma escola que impacta positivamente a sua comunidade.

Metodologia

Este trabalho está inserido no âmbito da Linguística Aplicada, vinculado aos Estudos da Tradução (ET), mais especificamente à Tradução Audiovisual Acessível/Audiodescrição (TAVa/AD). Além disso, estende-se ao escopo da Educação, especialmente à área de Formação de Professores no contexto da Educação Inclusiva. Trata-se de uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa.

Tomamos a exposição *Bandeira nas Escolas* como objeto de investigação. O projeto é composto por três eixos de atuação⁴: o primeiro, a exposição propriamente dita, conta com 20 réplicas em tamanho original de pinturas de Antônio Bandeira (18 abstratas e 02 figurativas). O segundo, uma revista didática distribuída gratuitamente aos alunos visitantes; e o terceiro, a realização de uma oficina de arte-educação voltada para professores, culminando na distribuição de um *e-book* contendo sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas posteriormente em sala de aula. Os roteiros de AD dessas pinturas foram elaborados por uma equipe de acessibilidade, da qual fizemos parte, composta por pesquisadores do grupo LEAD/UECE. A figura 1 a seguir apresenta a reprodução de uma fotografia feita na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Narciso Pessoa de Araújo, localizada no município de Maracanaú, onde a exposição foi recebida entre os meses de maio e junho de 2022.

⁴ Para mais informações: <https://www.bandeiranascolas.com.br/>. Acesso em: 26 set. 2022.

Figura 1- Exposição Bandeira nas Escolas



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Descrição: A fotografia mostra o ambiente escolar onde foi montada a exposição. É uma sala ampla com paredes brancas iluminada por lâmpadas fluorescentes e um pouco de luz natural que entra por uma pequena janela localizada na parte superior direita da foto. Ao centro, estão três mulheres reunidas em semicírculo em meio às obras. Uma delas usa blusa cinza de mangas curtas, calça jeans azul escura e tênis em tonalidades claras. Outra usa blusa, calça e tênis pretos. A última usa cardigan com listras horizontais azuis e brancas, calça jeans e tênis pretos. Está portando uma bengala de ponteira branca para cegos e parece interagir com as outras duas. A mulher de blusa cinza usa os *headphones* para ouvir as ADs reproduzidas a partir de um *tablet* que está na mão da mulher de blusa preta. Ela seleciona as faixas no dispositivo. Ao fundo, podemos ver uma espécie de mural com trabalhos artísticos produzidos pelos alunos da escola.

É a partir da acessibilização da exposição junto à atuação dos professores que daremos sugestões do uso da AD em atividades extraclasse para a promoção de uma prática magistral que leve em conta a presença de alunos com deficiência visual em ambiente escolar. Essas recomendações devem ser desempenhadas desde o momento de preparação da turma para essas atividades. As

sugestões apresentadas foram embasadas pelas leituras realizadas para a escrita deste capítulo apresentadas na revisão de literatura, bem como pela nossa visita à exposição. Os procedimentos para o desenvolvimento deste estudo consistem no detalhamento acerca das etapas do processo de acessibilização da exposição, além da discussão das sugestões a serem aplicadas pelos professores na promoção de práticas inclusivas.

Resultados e discussões

A acessibilização das pinturas que compõem a exposição iniciou-se com a formação de um grupo de trabalho constituído por pesquisadores do LEAD/UECE, sendo a cada um deles atribuída uma função específica. Essas funções foram divididas entre audiodescritor-roteirista, que é responsável pela elaboração do roteiro de audiodescrição; audiodescritor-consultor, que valida e dá sugestões para o aprimoramento das ADs; e locutor em audiodescrição, que grava os roteiros em áudio. A tarefa de acessibilizar pinturas em sua maioria abstratas se configurou como um desafio a ser superado pela equipe, tendo em vista que grande parte dos pesquisadores nunca havia trabalhado com a elaboração de ADs de pinturas desse estilo. O abstracionismo se refere a formas artísticas que não condizem com a realidade concreta. Suas principais características estão na utilização de formas simples e cores, assim como no forte apelo às interpretações por parte do observador. Além disso, não podemos deixar de mencionar a faixa etária dos grupos que visitaram a exposição, o que sinalizou um ponto de atenção relativo à linguagem que iríamos utilizar nos roteiros.

De início, os audiodescritores-roteiristas realizaram estudos relativos ao artista e às obras que cada um ficou responsável por acessibilizar. Os aprofundamentos referentes às pinturas ocorreram apenas quando possível, pois não havia informações disponíveis para consulta acerca de todos os quadros da exposição, o que nos levou a seguir mais efetivamente a tendência de interpretação das

referências visuais para a elaboração de roteiros através dos quais fosse possível a fruição das obras de arte.

Propostos os primeiros roteiros, seguimos para a etapa de revisão. Nessa fase, os audiodescritores-roteiristas reuniram-se para uma leitura compartilhada das ADs a fim de alinhar os textos, corrigir possíveis equívocos e refinar a escrita. Consideramos interessante, principalmente para obras de artes visuais abstratas, que os roteiros seguissem uma narrativa guiada por sensações, cores, texturas, formas e impressões. Após a primeira revisão, houve a consultoria dessas ADs por uma audiodescritora-consultora PcDV, que analisou todos os roteiros e fez sugestões para favorecer a construção da imagem mental das obras pelos usuários. Em seguida procedemos aos ajustes nos roteiros, ou seja, adaptações realizadas com a participação de todos os envolvidos no processo para que pudéssemos chegar às versões finais. Nesse momento, destacamos a importância da criação de uma narrativa para a descrição das imagens que estimulasse a imaginação das PcDVs e, conseqüentemente, proporcionasse uma fruição plena. Finalizados os roteiros, estes foram gravados em áudio pelo locutor em audiodescrição para que as ADs fossem ouvidas através de dispositivos móveis durante a visita à exposição.

No caso dos professores que pretendam propor esse tipo de atividade em suas escolas, os roteiros podem ser elaborados por eles junto a seus alunos para serem lidos ao vivo. A seguir, apresentamos a reprodução de um dos quadros acessibilizados e sua respectiva audiodescrição:

Figura 2: Sem título – 1964, de Antônio
Bandeira



Fonte: <https://www.bandeiranascolas.com.br/exposicao>

Descrição: O quadro sem título, pintado com a técnica mista sobre cartão guache e nanquim, mede 34 centímetros de altura por 28 centímetros de largura e data do ano de 1964. O cartão guache é uma folha que possui diversas cores e tamanhos e pesa 180 gramas ou mais por metro quadrado. O nanquim é uma tinta originária da China, constituída de partículas minúsculas de carvão. Semelhante a uma pintura em aquarela, uma diversidade de cores diluídas e de formatos irregulares preenche toda a extensão do quadro. Inclinado para a esquerda, um borrão verde que ocupa grande parte da obra possui contornos parecidos aos de uma folha de planta. À direita, um borrão menor de cor alaranjada quase se funde ao verde da folha, como se a intensidade do laranja fosse atraída pela predominância do verde. Por cima dos borrões, finas pinceladas em tons escuros como o preto e o vermelho, formam desenhos tortuosos. Na parte superior da tela, três pequenos focos circulares de coloração verde-água parecem flutuar sobre a pintura feita em superfície amarelada, talvez envelhecida pela ação do tempo.

As etapas descritas até aqui podem servir como base para adaptações pelos docentes na elaboração de roteiros de AD com suas turmas em atividades extraclasse. A seguir, apresentaremos cinco recomendações que podem ser aplicadas pelos professores em atividades extraclasse como a exposição *Bandeira nas Escolas* para que ocorra a inclusão de todos os discentes nesses momentos. Essas recomendações devem ser seguidas desde os momentos que antecedem as atividades extraclasse, ou seja, o desenvolvimento dessas ações será iniciado em sala de aula com os alunos e culminará na realização da atividade extraclasse. As sugestões partem do uso da audiodescrição nas iniciativas culturais em espaços educacionais que almejam o desenvolvimento de contextos mais inclusivos dando enfoque à preparação dos professores para que possam promover condições de igualdade entre os alunos. Além disso, essas sugestões vêm ao encontro da proposta de construção de competências (PERRENOUD, 2002) no desenvolvimento de uma prática reflexiva que estimule a adição de novos saberes no contexto profissional docente.

Conscientizar os alunos sobre a importância da acessibilidade em atividades culturais

Processo que pode ocorrer através da produção de trabalhos que abordem temas como a inclusão, acessibilidade e cultura. Essas atividades devem envolver toda a turma numa atmosfera coletiva de aprendizagem e descobertas. Os professores podem iniciar discussões sobre a inclusão partindo da perspectiva do convívio social, no qual todos os indivíduos possuem diferenças que são evidenciadas a partir das características de cada um (MAGALHÃES; STOER, 2011 *apud* MEDRADO, 2016). Nesse sentido a organização de rodas de conversa, principalmente quando há alunos com deficiência visual na turma, se configura como de fundamental importância dentro desse cenário.

O professor, além de apresentar a audiodescrição, pode estimular a criatividade dos alunos através do desenvolvimento de outras TAs que possam auxiliar colegas no processo de aprendizagem, socialização e democratização do pleno acesso às atividades extraclasse. Podemos citar como exemplos, a produção de jogos com materiais recicláveis e a confecção de painéis táteis que apresentem variados elementos e texturas. Uma das atividades propostas na oficina de arte-educação que fez parte do projeto da exposição é a feitura de pinturas abstratas tridimensionais para que seja possível a percepção das nuances das imagens através do toque. Os professores, ao realizarem tais iniciativas, instigam os alunos a serem mais conscientes em relação a si e aos outros.

Desenvolver o hábito de descrever a si mesmo e os outros

Ao apresentar o recurso da AD aos alunos, o professor deve fazer com que a prática da descrição se torne um hábito nas diversas atividades escolares, principalmente nos momentos de cunho cultural no qual os alunos se deslocarão para outro ambiente onde irão conhecer novas pessoas. O docente pode iniciar essa prática de maneira gradual ao descrever a si próprio. Essa descrição deve contemplar informações como as roupas que está vestindo, acessórios que está usando, características como tom de pele, comprimento dos cabelos e particularidades físicas que podem facilitar sua identificação. Nos primeiros contatos com o aluno com deficiência visual, é interessante que essa descrição seja acompanhada pela menção do nome, tendo em vista que os vínculos ainda estão no início e o aluno provavelmente ainda não reconhece seu interlocutor pela voz. Desse modo, a partir dos exemplos e estímulos, os alunos passarão a descrever a si mesmos de maneira natural ao interagirem com colegas cegos ou com baixa visão.

Nos eventos escolares, o professor deve informar a quem conduz as atividades sobre a presença de alunos com deficiência visual para que ocorra a inserção da audiodescrição em sua

apresentação. Caso quem conduz a atividade esteja sobre um palco falando ao microfone, é interessante que fale primeiramente sem utilizar o equipamento para que as PcDVs possam localizar essa pessoa. Outra atividade sugerida na oficina de arte-educação foi originada a partir da obra *Autorretrato no Espelho* (1945), de Antônio Bandeira. No *e-book* entregue aos professores há uma tarefa que propõe a feitura de um autorretrato falado para alguém que não possui o sentido da visão.

Criar um sistema de tutoria entre alunos

Acreditamos que através da aprendizagem colaborativa os alunos aprendem em conjunto, desenvolvem empatia e se sentem integrantes do processo educacional. Para esse tópico, sugerimos aos professores que, antes da saída para uma atividade, dividam sua sala em pequenos grupos compostos por alunos não-videntes e alunos normovisuais. Dentro desses grupos, os alunos normovisuais ficam responsáveis por fornecer informações descritivas aos alunos não-videntes. Desse modo, não há o acúmulo de responsabilidades para um único aluno ou apenas para o professor, além da possibilidade desses grupos chegarem a diferentes descrições de um mesmo ambiente ou elemento devido às singularidades nas escolhas de quais elementos priorizar através do uso da linguagem e os diferentes sentidos de observação. A orientação para a criação de equipes de acessibilidade nas escolas foi dada por Motta (2016), se configurando como uma prática extremamente eficaz e produtiva na promoção de acessibilidade e socialização.

Conhecer o local para que a descrição do espaço seja inserida

Quando possível, é interessante que o professor conheça antecipadamente o local onde será realizada a atividade extraclasse. Desse modo, poderá elaborar a primeira versão da descrição do espaço e compartilhá-la com seus alunos para que haja o

refinamento do texto. Além disso, essa visita prévia deve servir ao professor para certificar-se de que o local é acessível a seus alunos com mobilidade reduzida a partir da existência de rampas ou elevadores, por exemplo. A audiodescrição de espaços deve incluir informações tais como a natureza do lugar – se é uma sala, um pátio ou uma quadra de esportes; a capacidade aproximada de pessoas que o local comporta; as cores e texturas das paredes; os ornamentos; a decoração e o mobiliário. Essa descrição pode ser acompanhada do reconhecimento do local a partir de uma caminhada com os alunos pelo espaço. Quando há esse cuidado na realização das atividades, principalmente quando elas acontecem em lugares onde os alunos nunca visitaram antes, percebemos a motivação e a curiosidade de todos os envolvidos no processo, reforçando, assim, a importância dos momentos de colaboração.

Estudar e conhecer os recursos e instrumentos disponíveis na atividade para a elaboração/leitura do roteiro de audiodescrição

O professor, ao ter conhecimento da atividade e do local onde será realizada/desenvolvida, deve estimular seus alunos a realizar pesquisas sobre aspectos pontuais desses recursos e instrumentos, como foi feito com as obras de Bandeira, a técnica utilizada na reprodução e as informações concernentes ao processo criativo do artista.

O professor pode incentivar a elaboração dos roteiros de AD por parte de seus alunos, favorecendo, inclusive, a melhora na escrita, o aprimoramento na organização de ideias e a expansão do vocabulário. Snyder (2008) pontua entre os benefícios do exercício da audiodescrição, o desenvolvimento de uma linguagem mais sofisticada. O treino da leitura desses roteiros pelos alunos também é importante. Dessa forma, eles desenvolvem familiaridade com o texto, aprimoram a entonação e atenuam a timidez que muitos possuem na apresentação de seminários e atividades que demandam boa oratória.

Considerações finais

O debate acerca da formação de professores para atuar em sala de aula com alunos que possuem NEE perpassa questões sociais nas quais os docentes se encontram a buscar alternativas para acolher esse público em suas salas de aula e fora dela. A partir do que foi exposto neste estudo podemos concluir que, embora existam leis, decretos e portarias a garantir a equivalência de direitos no acesso de todos os alunos aos ambientes escolares, a capacitação dos profissionais no que tange ao entendimento das especificidades dos alunos ainda progride a passos lentos, mesmo reconhecendo os avanços conquistados nos últimos 30 anos.

Os professores, sejam eles experientes ou novatos, encaram diversos desafios para o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas inclusivas, e, por isso, procuram cursos de formação continuada para essa capacitação. Essa procura denuncia a lacuna nos cursos de licenciatura, que não levam em conta a diversidade de alunos que os professores encontram em sua jornada profissional.

São inúmeras as barreiras enfrentadas por alunos com deficiência ao adentrarem a escola, o que exige não apenas dos professores, mas de toda a comunidade escolar um objetivo em comum no que diz respeito às práticas inclusivas. Quando consideramos especificamente a deficiência visual, podemos listar barreiras físicas tais como as constituídas por espaços sem piso tátil, a falta de sinalização em braile e a ausência de alertas sonoros. Dentro das salas de aula podemos citar a disposição de mobiliário que dificulta o acesso ou o trânsito dos alunos e os gestos não perceptíveis pela ausência da visão. Barreiras relacionadas aos materiais didáticos se efetivam através dos livros sem uma versão digital acessível e *slides* ou documentos em PDF em formato imagem. Temos ainda as barreiras atitudinais que são as primeiras e as mais difíceis de serem superadas, pois dependem exclusivamente das pessoas. Nesse caso, os professores junto aos alunos, devem trabalhar para construir uma cultura de inclusão

dentro das escolas a partir de palestras, rodas de conversa, mudança de postura frente às situações e adaptações em materiais e métodos. Essas são algumas observações que podemos elencar para superar essas barreiras. E é dentro dessas resoluções simples, mas não simplórias nas quais está inserida a nossa proposta.

Ao longo dessas linhas, reforçamos a importância da preparação dos professores no atendimento a alunos com deficiência visual por meio da audiodescrição em atividades extraclasse a exemplo da exposição *Bandeira nas Escolas*, que se configurou como nosso objeto de investigação. Entretanto, este capítulo é apenas um passo para a geração de reflexões direcionadas a auxiliar os docentes que desejam se capacitar para que, de fato, possam contribuir para a construção de ambientes escolares inclusivos.

Referências

- ADERALDO, Marisa Ferreira. Audiodescrição e parâmetros descritivos para audiodescritores. In: PONTES, Valdecy de Oliveira; CUNHA, Roseli Barros; CARVALHO, Ednúsia Pinto de; TAVARES, Maria da Glória Guará (Org.). **A tradução e suas interfaces: múltiplas perspectivas**. Curitiba: Editora CRV, 2015. p. 151-169.
- BANDEIRA NAS ESCOLAS. *Bandeira nas Escolas: Exposição*, 2022. Disponível em: <https://www.bandeiranasescolas.com.br/exposicao>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: SF, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares-estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília,

DF: MEC/SEF/SEESP, 1998. 64 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html>. Acesso em: 28 jun. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena em 18 de fevereiro de 2002. Brasília, DF: CNE/CP, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. B823 t Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. – Brasília: CORDE, 2009.

CUNHA, Neuma Cristina da Silva Andrade. **A (Não) apresentação de elementos da composição artística em audiodescrições de pinturas em livro didático acessível: uma descrição à luz de modelo sistêmico funcional**. Fortaleza: Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2017.

EUROPEAN COMMISSION - DGXIII - **Empowering Users Through Assistive Technology**, 1999. Disponível em: <http://www.siva.it/research/eustat/index.html>. Acesso em: 22 jul. 2022.

FRANCO, Renatta Pires. **Audiodescrição em objetos de aprendizagem na plataforma EaD Dell accessible learning**. Fortaleza: Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2018.

JAKOBSON, Roman. On linguistic aspects of translation. In: VENUTI, Lawrence (Org.). **The translation studies reader**. Londres: Routledge, 2000/1959. p 113-118.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MEDRADO, Betânia Passos. Formando professores para incluir: contribuições da Linguística Aplicada. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. São Paulo: Pontes Editores, 2016. p. 263-283.

MOTTA, Livia Maria Villela de Melo; ROMEU FILHO, Paulo. Apresentação. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Melo; ROMEU FILHO, Paulo (Orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo, 2010. p. 7-8.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo**. Campinas: Pontes Editora, 2016.

OLIVEIRA, Georgia Tath Lima de. **Proposta de cartilha de audiodescrição didática para professores da educação básica**. Fortaleza: Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 10 jun. 1994, 17 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather et al. (Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-33.

PLAZA, Júlio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, nº 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SNYDER, Joel. Audio description: the visual made verbal. In: DÍAZ CINTAS, Jorge (Ed.). **The didactics of audiovisual translation**. Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 191-198.

As autoras e os autores,
*a quem parabenizamos pela disposição de produzir esta obra e
difundir suas pesquisas.*

Alexandra Frazão Seoane

Possui graduação em Bacharelado em Informática pela Universidade de Fortaleza e Bacharelado em Letras-Inglês pela Universidade Estadual do Ceará, especialização em Formação de Tradutores pela Universidade Estadual do Ceará, mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará, doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará e pós-doutorado pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é professora na pós-graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará. Atuando principalmente nos seguintes temas: Audiodescrição, Legendagem para Surdos e Ensurdidos e Processo Tradutório.

Aline Pereira da Costa

Possui graduação em Letras pelo Instituto Federal do Ceará – Campus Crateús. Atualmente é mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Aluiza Alves de Araújo

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC e graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. É professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA da UECE. É coordenadora do Projeto de pesquisa intitulado Descrição do Português Oral Culto de Fortaleza – PORCUFORT (fase II): uma

pesquisa em tempo real e do Laboratório de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará – LAPESCE. Lidera o grupo de Estudos e Pesquisas sociolinguísticas de Fortaleza- CE (SOCIOFOR). Tem experiência na área de Sociolinguística e Dialetoлогия.

Ana Cecilia de Sousa Costa

Possui graduação em Jornalismo pelo Centro de Ensino Superior do Ceará (2014) e em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2016). Tem título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2018). Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2021). Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora de área específica (Língua Portuguesa) na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Participa do Grupo de Pesquisa "Gêneros Textuais: Perspectivas Teóricas e Metodológicas" (GETEME), da Universidade Federal do Ceará, e do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT), da Universidade Estadual do Ceará.

Carla Silva do Nascimento.

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará e Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). É professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza desde 2008 e mestranda no Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) pela Universidade Estadual do Ceará.

Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida

Graduada em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal do Ceará e Especialista em Linguística e Ensino do Português pela mesma universidade. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Integrante do Grupo de Pesquisa Literatura: estudo, ensino e (re)leitura de mundo (GPLEER). Professora de Língua

Portuguesa da rede pública municipal de ensino do município de Fortaleza-CE.

Fábio Paulino de Oliveira

Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará, Mestre em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Especialista em Gestão Pública pela mesma instituição e graduado em Letras Português/Inglês e seus Literaturas pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como Técnico em Assuntos Educacionais da UNILAB e desenvolve pesquisas na área dos Estudos Críticos da Linguagem.

Glairton Ferreira de Paula:

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, licenciado em Letras Inglês pela Universidade Federal do Ceará e especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza. Atua como professor da disciplina de Língua Inglesa nas escolas da rede pública de Fortaleza.

Jeannie Fontes Teixeira

Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará, Mestre em Letras - Linguagens e Letramentos - UFC, graduada em Letras Português/Literaturas - UFC e cursa Especialização em Didática e Metodologias Ativas de Aprendizagem. Atua como Professora da Rede Estadual de Ensino (Seduc-CE), como Tutora do Curso de Letras do Instituto UFC Virtual e como Formadora de professores do Programa Mais Paic.

Jéssica Barreto Damasceno

Graduada em Letras – Língua Portuguesa (2013) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e, atualmente, cursa mestrado em Linguística Aplicada, pela mesma instituição de ensino. Trabalha como professora efetiva nível I na Rede Pública Estadual do Ceará.

Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. É membro do Laboratório de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará (LAPESCE) vinculado ao PosLA e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociolinguística de Fortaleza (SOCIOFOR).

Kethleen de Almeida Claudino

Licenciada em Letras - Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Enquanto graduanda, participou de projetos de iniciação científica desenvolvendo estudos na área de Tradução Audiovisual Acessível/Audiodescrição (TAVa/AD). Possui mestrado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE), com pesquisa filiada ao Laboratório de Tradução Audiovisual (LATAV). Atualmente é doutoranda do PosLA/UECE, atuando na linha de pesquisa Multilinguagem, Cognição e Interação, cujo projeto de tese é voltado para o estudo das emoções manifestadas por Pessoas com Deficiência Visual (PcDVs) na apreciação de obras de artes visuais através de diferentes tipos de roteiros de audiodescrição. Possui experiência na área dos Estudos da Tradução e Ensino de Línguas.

Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos

Professora Emérita do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará, doutora e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, com experiência em Gestão Pública e Privada. Coordena os Laboratórios e Grupo de Estudo LALDVS - Laboratório de Pesquisa e Extensão em Linguagem, Dor e Violência e LinCoS - Laboratório e Grupo de Estudo do Centro Universitário Estácio do Ceará; e os Laboratórios de Extensão Cognition e Misto Linguagem e Cognição- LINC (UECE). Trabalhou na Superintendência do Desenvolvimento do

Estado do Ceará e na Secretaria de Educação do Estado de Fortaleza, no Gabinete e no Departamento de Pessoal.

Leticia Freitas Alves

Mestre em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLa/UECE). Faz parte do Laboratório de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará (LAPESCE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociolinguística de Fortaleza (SOCIOFOR), ambos vinculados à UECE. Trabalha como professora efetiva nível M na Rede Pública Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras Clássicas e em Língua Portuguesa.

Neyara Rebeca Barroso Lima

Graduada no curso de Letras com habilitação em Italiano, Português e Literaturas - Universidade Federal do Ceará (UFC) e especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras (Celest-UFC). Atualmente cursa mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - Universidade Estadual do Ceará (PosLA - UECE). É consultora em Audiodescrição e Acessibilidade no grupo de pesquisa Legendagem e Audiodescrição (LEAD/UECE) e integrante do projeto de extensão - Fotografia Tátil Como Meio de Expressão Artística e Inclusão (UFC). Professora de italiano por paixão, amante de café, música, animais de companhia, RPG e leitora voraz de literatura de fantasia. Mãe da Bambina e do Leone - Sonho com um #CãoGuia. Tenho pele clara, olhos e cabelos castanho café, as sobrancelhas delineadas, o nariz arrebitado e a boca com formato de coração.

Rafaelle Veridiana de Almeida Alves

Possui graduação em Letras-Inglês pela Universidade Estadual do Ceará e especialização em Literatura em Língua Inglesa pela Faculdade de Educação São Luís. É professora de Língua Inglesa na

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Atualmente é mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Walesca Fernandes de Lima:

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará e licenciada em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Ceará. Possui experiência no ensino da disciplina de Língua Inglesa nas escolas públicas de Fortaleza e atualmente leciona na rede pública do município de Cascavel-CE.

As revisoras e o revisor,

a quem agradecemos pela disponibilidade para realizar a leitura dos trabalhos produzidos, proporcionando uma maior reflexão aos autores, a partir das sugestões oferecidas.

Aline Leontina Gonçalves Farias

Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, lotada no Instituto de Letras e Comunicação (UFPA-ILC). Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Ceará (Pos-LA/UECE). Integrante do Grupo de pesquisa Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT-UECE) e coordenadora grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Interdisciplinares Linguagem e Atividade Docente (NEILAD-UFPA), que se interessa pela implementação e adaptação do quadro metodológico da autoconfrontação como instrumento de formação dialógica de professores, conjugando aportes interdisciplinares das ciências da linguagem, das ciências do trabalho, da psicologia vigotskiana, do dialogismo bakhtiniano e da didática das línguas e culturas.

Francilé Fortaleza Bento

Professora Adjunta do Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLIN-UFC). Líder do Grupo de Pesquisa Letramentos, Virtualidades e Ensino de Línguas (GPLEVEL-UVA) e membro do Grupo de Pesquisa Discursos e Digitalidades (DIGITAL-UFC).

Glenda Demes da Cruz

Professora da Universidade Estadual do Ceará, possui licenciatura em Letras – Português/Inglês pela mesma instituição. Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Atua na área de formação de professores de língua inglesa em interface com a prática reflexiva docente, ancorada nos estudos da Ergonomia e da Clínica da Atividade. É membro do grupo de estudos Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT).

Luciana Bessa Peixoto

Graduada em Letras - Português/ Inglês pela Universidade Federal do Ceará, especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa (UNI7), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Professora efetiva da rede estadual cearense.

Marina Cavalcante Tavares Clemente

Professora efetiva do Curso de Letras Português/Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Tianguá. Mestre e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: tradução, inclusão e atividade/formação docente, com base nos estudos da Ergonomia e da Clínica da Atividade. Participa do grupo de estudos Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT).

Wesley Batista Lopes

Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará com habilitação em Língua Francesa e suas respectivas Literaturas. Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE) e doutorando pelo mesmo programa, atuando na

área da Ergonomia e Clínica da Atividade. Componente do Grupo de estudos LIFT – Linguagem, Formação e Trabalho (UECE).

O organizador e a organizadora

José Raymundo Figueiredo Lins Júnior

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, com Estágio Pós-doutoral e mestrado em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Especialista em Planejamento e Gestão em Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, em Gestão Cultural, pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú, e em Docência para o Ensino Profissional e Tecnológico, pelo Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Colatina. Possui formação em Psicanálise Clínica, com foco na escola lacaniana. Atualmente realiza estudos sobre formação de professores, saberes docentes e ensino de línguas sob a perspectiva da educação linguística crítica/sociolinguística educacional, sustentados pelos princípios da Análise Dialógica do Discurso. Líder do grupo de pesquisa em ensino de línguas e formação docente (NUPELINF) e membro do grupo de estudos Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT).

Rozania Maria Alves de Moraes

Professora Associada do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE), atuando nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Francesa da licenciatura em Letras, e na linha de pesquisa "Linguagem Tecnologia e Ensino" do PosLA. Possui mestrado em Letras, pela Universidade Estadual do Ceará, doutorado em Ciências da Linguagem, pela Universidade Grenoble III e pós-doutorado em Ciências da Educação – Ergonomia da Atividade de Profissionais da Educação, pela Universidade Aix-Marseille. Fundadora e coordenadora do Grupo de Estudos LIFT

(Linguagem, Formação e Trabalho), realizando estudos sobre a análise da atividade profissional (sobretudo a atividade docente) sustentados nos princípios da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade e da Análise Dialógica do Discurso.

A coletânea *Linguística Aplicada e Formação Docente: Perspectivas, Tecnologias e Inclusão* é o resultado de pesquisas realizadas por alunas e alunos da disciplina Ensino-Aprendizagem de Línguas: A formação do professor, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE), durante o primeiro semestre de 2022. Apresenta-se como um dos produtos do estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada do professor Dr. José Raymundo Lins Jr., sob a supervisão da professora Dr.^a Rozania Moraes. Os estudos aqui desenvolvidos reafirmam a relação entre a Linguística Aplicada e os estudos sobre a formação de professores de línguas, utilizando-se de múltiplas abordagens que representam os três eixos que identificam o subtítulo da obra: perspectivas metodológicas para e sobre a formação de professores, multiletramentos e formação docente e formação de professores para práticas inclusivas.

