



MESTRES! E AGORA? A CONTRIBUIÇÃO DO PROFLETRAS PARA A PRÁTICA DOCENTE NO COTIDIANO DA ESCOLA

GOT A MASTER DEGREE! WHAT ABOUT NOW? PROFLETRAS CONTRIBUTION TO TEACHER PRACTICE IN DAILY SCHOOL LIFE

Juliana Ferreira Silva¹
Pâmella Alves²
Willian Fernando Ferreto³
Maíra Sueco Maegava Córdula⁴

RESUMO: Este estudo apresenta o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS como uma proposta promissora do MEC, com o apoio da CAPES, para melhorar a prática do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da rede pública de educação através da formação continuada. Além disso, a partir do relato de três pesquisas desenvolvidas durante o mestrado, espera-se evidenciar a reflexão sobre a língua portuguesa e seu ensino, mobilizando os conhecimentos de três áreas específicas: sociolinguística, fonética e letramento digital. Finalmente, os resultados obtidos nas pesquisas realizadas pelos alunos egressos salientam o impacto positivo do programa de pós-graduação na sua *práxis*.

Palavras-chave: PROFLETRAS; formação continuada; língua portuguesa; ensino.

ABSTRACT: *This study aims to present the Professional Master's in Languages – PROFLETRAS as a promising proposal of MEC together with CAPES to improve the practice of the Portuguese language teacher in basic education in public schools through continuing education. In addition, considering the report of three master theses developed during the program, we highlight the reflection on language and its teaching, considering the knowledge in three specific areas: sociolinguistics, phonetics and digital literacy. Finally, the sharing of the results obtained in the researches carried out*

¹ Mestre em Letras pelo Programa Profissional em Letras (Profletras) da UFTM (2016), bolsista CAPES. Graduação em Direito pela Faculdade de Direito de Franca (1999), Letras com habilitação em línguas portuguesa e inglesa pelo UNIFacef - Centro Universitário de Franca/SP (2007) e Pedagogia pela Uniube - Universidade de Uberaba (2012). Professora de inglês na escola de idiomas Wizard, na secretaria de educação da Prefeitura Municipal de Franca na divisão da EJA - Educação de Jovens e Adultos, além de lecionar língua portuguesa na rede pública do estado de São Paulo.

² Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2016), bolsista CAPES. Graduada em Letras, com habilitação em Espanhol, pela Universidade de Franca (2009) e. Na Rede Pública de Educação do Estado de São Paulo, é docente de Língua Portuguesa e Literaturas e Língua Espanhola.

³ Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2016), bolsista CAPES. Bacharel em Ciências Contábeis e Especialização em Controladoria, Auditoria e Perícia Contábil pela Universidade de Franca. Licenciado em Letras - Português/Inglês e Respectivas Literaturas também pela Universidade de Franca e especialista em Educação Empreendedora pela UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei. Atualmente é professor titular de cargo de Língua Inglesa na Secretaria Estadual de Educação/SP e também professor titular de cargo de Línguas Inglesa e Portuguesa na Secretaria do Desenvolvimento Econômico e Científico/SP - Centro Paula Souza na cidade de Franca/SP.

⁴ Professora Doutora na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).



by alumni emphasizes the positive impact of the graduate program on teaching practice.

Keywords: PROFLETRAS; continuing education; Portuguese language; teaching.

Considerações iniciais

O presente artigo é resultado das discussões realizadas na mesa-redonda “A contribuição do PROFLETRAS para a prática docente”, realizada no dia 20 de outubro de 2017 durante o *II Seminário de pesquisa do PROFLETRAS/UFTM: a prática da pesquisa na formação dos professores do PROFLETRAS*. A mesa-redonda teve como objetivo realizar um diálogo entre as experiências de egressos do PROFLETRAS a partir do relato das pesquisas desenvolvidas, pontuando como o mestrado profissional contribuiu para a atuação nas escolas e no ensino de língua portuguesa. Com base nessa proposta, apresenta-se, nesse texto, a reflexão de três participantes desta mesa-redonda, egressos do PROFLETRAS da unidade UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba). As reflexões iniciam-se com considerações sobre a formação dos professores no Brasil; em seguida, reflete-se sobre a necessidade de formação continuada e, finalmente, apresentam-se as três pesquisas que fundamentam a discussão sobre a pesquisa no Mestrado Profissional em Letras e seu impacto na prática docente.

Formação de professores

Ainda no processo de formação de um futuro professor, nos bancos das universidades espalhadas pelo Brasil, a fala sobre a prática docente se pauta em pesquisas e reflexões de estudiosos e especialistas. De certa maneira, a teoria aponta para um norte e desenha possibilidades reais do fazer pedagógico dos profissionais envolvidos com o processo educativo, especificamente os professores e educadores em efetivo exercício de sua função.

Atualmente, novas demandas surgem, como, por exemplo, a exigência de que os professores desenvolvam uma postura mais crítica perante os fatos do cotidiano escolar. Para desenvolver essa postura e fazer com que o ensino



seja mais contextualizado e alinhado com as experiências de vida dos alunos, o professor deve ter uma formação que extrapole as práticas tradicionais de ensino. Ademais, sua práxis deve desviar o foco de sua atuação, evitando que o professor seja visto como único detentor do conhecimento e proporcionando ao aluno ser protagonista de sua aprendizagem.

Com a necessidade latente em se pensar uma práxis mais crítica, entra em evidência o debate sobre a formação de professores, especialmente a continuada. De acordo com Molina Neto (1997), a formação continuada deve considerar alguns elementos como, por exemplo, a experiência acumulada dos professores ao longo dos anos de efetivo exercício da profissão, a prática cotidiana nas escolas, o conhecimento relativo ao arcabouço de conteúdo específico da disciplina desenvolvido nessa experiência e em contextos específicos, dentre outros. Legalmente, o professor tem o direito e a oportunidade de uma formação que lhe possibilite acompanhar as contínuas mudanças pelas quais passam a educação e, de maneira bastante lúcida, estabelecer os paralelos entre as diferentes metodologias de ensino. Assim, em 2002, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002).

É notório que há muito a ser feito quando se trata de formação de professores, pois muitos ainda resistem às mudanças ou não tiveram oportunidades para conhecê-las e se adequar a elas. Outro entrave que precisa ser transposto é o fato de existir um cenário de desmotivação ocasionada por diversos fatores, tais como: ausência de políticas públicas que, de fato, tenham um olhar especial à educação pública no sentido de favorecer a inclusão de qualquer aluno no ambiente escolar; carência de programas de capacitação para que professores e gestores tenham como garantir que a inclusão ocorra; remuneração equiparada a outros profissionais da administração pública, de igual formação acadêmica; dentre outros fatores que acentuam a desvalorização da docência.

Percebe-se que a distância entre professor e aluno, especialmente nos dias de hoje, pode ser explicada pelo fato de, muitas vezes, a prática



pedagógica dos professores não conseguir acompanhar a velocidade com que os alunos têm acesso às informações fora dos muros da escola. Embora os alunos tenham maior agilidade e facilidade para acessar as informações, seja de forma tradicional – livros impressos – ou através da tecnologia digital, isso não significa que há, de fato, a apropriação de um conhecimento real que o leve à emancipação intelectual, principalmente como leitor.

Nesse sentido, Bolzan (2001) alerta quanto à necessidade de a educação acompanhar e adequar-se às novas mudanças, principalmente com relação à formação da identidade do professor e de sua prática. Isso fica evidente através de suas palavras quando postula que

É imprescindível a atualização permanente de seu corpo docente, bem como a valorização da criatividade, da interação entre os pares, da apropriação dos conhecimentos teóricos e pedagógicos, bem como dos recursos tecnológicos disponíveis para a qualificação do processo de escolarização. (BOLZAN, 2001, p. 1)

Ainda dentro do contexto da legislação, a formação continuada dos professores, na perspectiva de uma formação que tente acompanhar a velocidade das transformações nas relações estabelecidas entre professor, escola, aluno e tecnologia, é contemplada pela Lei n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu artigo 62, parágrafo segundo, o qual afirma que “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologia de educação à distância.” (BRASIL, 1996). Tal decisão implica afirmar que, com o advento da LDB, houve um esforço por parte do governo em oferecer aos profissionais da educação a oportunidade de atualização e formação por meio da utilização sistemática das tecnologias digitais e da metodologia do ensino à distância.

Dentro desse contexto e, especificamente, no que se refere à grande necessidade de formação continuada do professor de Língua Portuguesa das escolas públicas brasileiras, o Ministério da Educação lançou, em 2013, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Sob a coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN),



o programa de pós-graduação *stricto sensu* acontece em âmbito nacional nas universidades federais e estaduais.

De acordo com informações oficiais veiculadas no endereço eletrônico da CAPES,

o Programa é oferecido em rede nacional e é um curso de pós-graduação *stricto sensu* que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O programa tem como objetivo, em médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional. (CAPES, 2018).

Se o objetivo do Ministério da Educação é favorecer e estimular o processo de formação do professor de Língua Portuguesa das escolas públicas, o PROFLETRAS surge como uma opção promissora dentro de um cenário com grandes dificuldades que são enfrentadas atualmente pela educação pública brasileira.

Tais dificuldades se verificam em diversas situações como, por exemplo, no estabelecimento de uma relação de apoio mútuo entre escola, comunidade e família; nas lacunas na alfabetização e no processo cognitivo, que muitas vezes são diagnosticadas tardiamente; na burocratização excessiva imposta pelos governos estaduais e municipais no processo de ensino e aprendizagem; na carência de formação dos professores; e na ausência de profissionais especializados em lidar com certos problemas de ordem comportamental e de saúde dos alunos recebidos pela escola, dentre outros.

Diante desse panorama, os conteúdos abordados nas disciplinas obrigatórias e optativas do PROFLETRAS pretendem, de maneira significativa e sistemática, subsidiar a prática do professor no sentido de fortalecer seu conhecimento e metodologia dentro e fora da sala de aula. Desse modo, o docente apropria-se dos mecanismos necessários para lidar com as dificuldades vivenciadas em seu cotidiano, tendo em vista a melhoria da aprendizagem de seus alunos e, conseqüentemente, do cenário da educação pública brasileira.



Por que buscar a formação continuada?

Ao ingressar na escola, muitos professores sentem a distância que existe entre o que aprendeu na universidade e a realidade da sala de aula. A começar pelos alunos que, na maioria das vezes, não estão dispostos a ouvir e a aprender. A equipe pedagógica tampouco fornece o apoio necessário e os colegas de profissão aproveitam o horário de intervalo para relatar suas decepções com a profissão, orientando o novato professor para que procure outra enquanto é tempo. Nessa realidade, permanecer na sala de aula tornou-se um ato de coragem.

Os cursos de formação normalmente dedicam poucas disciplinas ao ensino da prática docente, ademais essa prática está distante do exercício real da profissão. Assim, em seu cotidiano, o professor está agindo na urgência e decidindo na incerteza (Perrenoud, 2001) e, como a sala de aula nunca é a mesma, essa situação se aplica até mesmo aos professores mais experientes. Os professores não têm tempo para preparar bem suas aulas porque trabalham muitas horas semanais devido ao baixo salário. O tempo passa rápido e há sempre um currículo a ser cumprido, então, o profissional seleciona incertamente o que considera mais importante abordar nessa ou naquela aula. Mal preparado para a prática e o cotidiano em sala de aula, é responsabilizado pelo sucesso ou pelo fracasso de seus alunos, como destaca Martins e Pereira:

O que tem ocorrido é uma política de desvalorização do professor, prevalecendo as concepções que o consideram como um mero técnico reproduzidor de conhecimentos, um monitor de programas pré-elaborados, um profissional desqualificado, colocando-se à mostra a ameaça de extinção do professor na forma atual. A realidade retrata uma carreira quase inexistente, com condições de trabalho aviltadas, pouca retribuição financeira e discutível reconhecimento social. (2002, p. 113).

Outro fator que deve ser levado em consideração é a avaliação externa. Os resultados do ENEM e do SARESP, por exemplo, desanimam os professores que são tidos como os únicos responsáveis pelo mau resultado, principalmente os professores de Matemática e Língua Portuguesa, que recebem todos os dias uma grande pressão social e da gestão escolar sobre o



rendimento dos alunos. Esses resultados não demonstram todo o trabalho que foi desenvolvido em sala de aula, não apresentam as muitas situações de indisciplina e desinteresse por parte dos estudantes, tampouco os esforços por parte do professor em realizar o seu trabalho.

Além de todos esses fatores apresentados que desestimulam o professor na carreira docente, há ainda a cobrança pelo uso das novas tecnologias. Apesar de terem disposição para aprender sobre recursos tecnológicos e incluí-los em suas aulas, muitos professores esbarram em problemas de infraestrutura, de má formação e no próprio currículo, conforme aponta pesquisa realizada por Santos (2003, p.311):

Do universo de professores abordados nessa investigação, 45% sinalizaram, apesar dos problemas infraestruturais e das limitações de formação, que são capazes de avançar em uma utilização mais interessante da internet como meio de ensino e de aprendizagem. Mas a escola constitui uma amarra importante; o currículo tradicional, com seu ritmo e seus rituais, é um significativo ponto de estrangulamento; os mecanismos em voga de formação de professores precisam ser urgentemente revistos e atualizados. Sem dúvida, há um clamor geral pela mudança. Se os alunos sentem-se pouco à vontade com a forma e o hermetismo com que as relações educativas vêm sendo conduzidas, o que é traduzido na prática por um desinteresse sistemático pela escola, o mesmo parece acontecer com os professores, sobretudo quando eles são cobrados por gestores, pais, alunos e teóricos da educação para assumirem posturas docentes para as quais eles não foram preparados.

Tantas são as cobranças sobre o professor de língua portuguesa e tão pouco é seu reconhecimento que o mesmo se sente perdido de modo a não entender ele próprio qual é o seu verdadeiro papel dentro de uma sala de aula. Essa realidade é bem ilustrada por Almeida (2011) em um diálogo na abertura de seu artigo “Ensinar português?”, em que o professor se vê diante de questionamentos sobre a função do ensino de português na escola:

- Ah! então é por isso que se ensina português: para as pessoas aprenderem a falar direitinho com os patrões!
- Não simplifica, né?! Não é só isso, não.
- Tem mais?



- Claro! Por exemplo, se você não arranja um bom emprego, não consegue passar num concurso, nem uma boa colocação...
- Poxa! Agora estou entendendo melhor: pra arranjar um bom emprego a língua que a gente usa não serve...
- Serve sim, mas só pra coisinhas, conversinhas banais. Mas pra subir na vida, ganhar bem, não!
- Ah! Entendi. Então esses milhões de desempregados que estão por aí foram despedidos porque não sabiam escrever e falar corretamente! Eles não podem voltar pra escola?...
- Ô meu, lá vem você de novo com questões que não dizem respeito ao ensino de português... Quando esses caras quiserem novamente emprego, vão ter que saber português...
- Então você poderia abrir um cursinho de português para desempregados!...
- Vê se não goza, vá!
- Agora me lembrei... Você é professor de português, não é?
- Sou.
- Então você sabe português perfeitamente, não?
- Claro, tenho diploma, cursos de aperfeiçoamento, trabalhos publicados, etc.
- Ah! quer dizer que você deve ganhar super bem, não? Fiquei até com vontade de fazer um curso de Letras...
- Bem... não é bem assim... Você sabe, ehr, hum, ahn... o Estado paga mal...
- Não quero te deixar chateado, mas sabe, o diretor daquela indústria, que você mostrou agorinha, não sabe falar português nenhum, nem aquele vulgarzinho, nem esse da escola... E ele ganha muito mais que nós todos juntos... (ALMEIDA, 2011, p.11-12).

Não saber qual é a sua verdadeira função na escola é um grande problema quando se trata de profissão e até mesmo de identidade. Quando os professores escolhem se graduar em Letras é porque têm um propósito, um sonho, um objetivo, como qualquer profissional. Porém, com o decorrer do tempo no exercício da profissão, os professores tornam-se marionetes de programas pré-moldados que, de tão mecânicos, acabam robotizando os professores que, muitas vezes, perdem sua autonomia e seu brilhantismo, trazendo para a prática docente uma incômoda resignação. Nesse momento, os problemas são aceitos como imutáveis e a realidade como imposição.

Diante desse quadro de dificuldades para os professores da rede pública do estado de São Paulo, o ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS torna-se uma oportunidade de melhorar a formação profissional, desenvolver a capacidade de pesquisa, ampliar as possibilidades



dentro e fora da sala de aula, rediscutir as práticas de ensino e, a partir das trocas de experiências com professores e colegas, alcançar reconhecimento e valorização para o docente de Língua Portuguesa na escola básica.

Desafios para o desenvolvimento e continuidade no mestrado

Concluir o mestrado configura-se em uma grande conquista, pois, apesar da participação em outros cursos de formação continuada, havia a busca de uma oportunidade de realização de um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Porém, toda conquista exige esforços, principalmente quando não se teve uma graduação que incentivasse a pesquisa ou quando se está distante do ambiente acadêmico há muitos anos. Nessas condições, enfrentar um programa de mestrado pode tornar-se uma atitude tanto corajosa quanto audaciosa.

O primeiro obstáculo enfrentado pelo professor da escola básica é conseguir organizar seu horário de trabalho com os horários das aulas presenciais do mestrado realizadas na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), localizada em Uberaba-MG. Comumente, é necessário dispor de, pelo menos, duas tardes e uma manhã livre por semana para frequentar as aulas do mestrado. Sendo assim, a carga horária de 28 a 32 horas-aula semanal acumula-se nos outros dias e períodos da semana.

Outro grande desafio é desenvolver um projeto de pesquisa. Devido ao grande tempo distante da universidade ou à inexperiência com a pesquisa e a escrita acadêmica, as instruções do professor regente da disciplina “Elaboração de projetos e tecnologia educacional” são fundamentais para a construção do projeto de pesquisa dos professores-pesquisadores. É nessa disciplina que ocorre o primeiro contato com a pesquisa no mestrado, momento em que o aluno deve buscar e ler artigos de interesse, selecionar o que pode ajudar e tentar adequar as referências bibliográficas da melhor maneira possível em um curto espaço de tempo.

Depois de definidos os orientadores, desenvolve-se a pesquisa de mestrado ao mesmo tempo em que se cumprem as obrigatoriedades das disciplinas, realizando provas, escrevendo artigos, pesquisando e



apresentando trabalhos. Cada uma das disciplinas contribui de forma relevante para a prática profissional, com conhecimentos sobre fonética e fonologia, sociolinguística, literatura, produção textual, análise linguística, sequências didáticas, e muitos outros que não seria possível pontuar neste artigo.

Outro ponto que deve ser destacado é a falta de apoio por parte dos colegas de profissão e da gestão escolar que, muitas vezes, não dão o devido valor a essa formação por não compreenderem a importância do programa. Afinal, um programa nacional como o PROFLETRAS pode provocar uma transformação não apenas nas turmas dos professores envolvidos, mas em todas as demais turmas da escola e até mesmo fora dela, por meio da divulgação das pesquisas realizadas.

Impactos do mestrado na prática docente

A partir deste tópico, apresentam-se, de forma breve, três pesquisas realizadas durante trajetória de conclusão do mestrado PROFLETRAS na UFTM, seus resultados e contribuições para o aprimoramento do olhar dos professores-pesquisadores no que se refere à língua portuguesa e seu ensino.

A proposta desenvolvida por Pâmella Alves em sua dissertação (2016) foi a de verificar não só a interferência da oralidade nas produções escritas dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Franca, mas também, junto a essa análise, apresentar as contribuições dos estudos sociolinguísticos ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, e, assim, destacar a importância de se considerar as variedades linguísticas neste processo. Além disso, também foi analisado o material didático utilizado pela professora-pesquisadora, verificando de que maneira são desenvolvidos conteúdos que focalizam o aprendizado da ortografia, e em que medida é abordada a variação linguística e qual é o tratamento dado a ela. Após as análises, foram disponibilizadas, por meio de intervenção pedagógica, propostas de atividades que pudessem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da língua na modalidade escrita, almejando complementar o material didático já utilizado.

Muitos dos desvios ortográficos verificados nas produções textuais dos alunos são influenciados pelas características da sua variedade linguística, ou



seja, por processos fonético-fonológicos presentes em sua fala. Infelizmente, percebe-se que o material de apoio utilizado pelo professor, por se tratar de 9º ano, parte do pressuposto de que o aluno já superou as questões relacionadas aos desvios de ortografia, havendo poucas atividades que auxiliam o desenvolvimento dessa habilidade de escrita.

No que diz respeito à metodologia de ensino em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), considerando o ensino da gramática tradicional ultrapassado, propõem o ensino voltado à valorização das variedades linguísticas que temos no país e dentro da sala de aula. Porém, na prática docente da professora-pesquisadora, verifica-se que muitas das propostas apresentadas pelo material de apoio do Estado de São Paulo ainda apresentam a dicotomia do “certo *versus* errado” na língua.

Ciente de que o trabalho com a variação linguística deve ser uma prática constante, esta pesquisa, enquanto transmissora de embasamento sociolinguístico, faz com que o professor modifique sua prática educacional, conseguindo encontrar, nos desvios de escrita, estratégias para o desenvolvimento de atividades. Essas estratégias diferenciadas de ensino podem levar o aluno a perceber que, embora seja necessário realizar a adequação linguística às situações que exigem registros mais ou menos formais, por meio das modalidades escrita ou falada, não existem variedades linguísticas “erradas” ou “melhores” que outras. Valoriza-se, assim, a identidade linguística do aluno.

A proposta da segunda dissertação abordada aqui, da professora-pesquisadora Juliana Silva (2016), partiu da hipótese de que não havia um trabalho sistemático com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Assim, o propósito foi o de analisar a coleção didática adotada pela escola da rede estadual de São Paulo onde atua a professora para verificar essa hipótese. Os objetivos da pesquisa foram: verificar quais eram os aspectos linguísticos tratados em cada capítulo dos livros analisados para examinar se haviam atividades sistematizadas de produção e recepção de textos orais no material didático; analisar se as atividades didáticas examinadas consideravam questões da oralidade no processo de



aprendizagem da variedade culta da língua; e perceber como os aspectos linguísticos prosódicos eram considerados nas atividades didáticas propostas no material adotado pela escola.

Alicerçada nos pressupostos teóricos delineados na pesquisa, a avaliação do material didático mostrou que o estudo da língua falada já ocupa certo espaço na coleção didática, provavelmente atendendo às orientações dos PCNs (BRASIL, 1998) além das exigências do Programa Nacional do Livro Didático (GUIA, 2013). Entretanto, ressalta-se que o que mais aconteceu nas atividades direcionadas à prática de oralidade foi uma ausência de informação para o aluno sobre como ele deveria proceder para dominar os elementos linguísticos que estavam sendo trabalhados nas atividades propostas.

Desta forma, a análise realizada ao longo da pesquisa mostrou que, nos livros didáticos, predomina: o uso de termos técnicos em sua forma genérica, como, por exemplo, leitura expressiva; o uso de termos para expressar outros elementos e não ele mesmo, por exemplo, o tom de voz quando o sentido é o de volume de voz; e o emprego de termos com uma restrição à sua função escrita, como é o caso da pausa. Assim, a hipótese de que o trabalho com a modalidade oral da língua precisa ser ampliado foi comprovada e, para isso, foi elaborada uma proposta de intervenção pedagógica que pudesse colaborar com o professor no processo de ensino e aprendizagem dos elementos prosódicos na escola.

O objetivo desta proposta foi conscientizar os alunos sobre as funções sociais dos elementos prosódicos no texto oral. Após a aplicação da intervenção em uma sala de aula de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual de São Paulo, verificou-se que tal estudo tem validade na escola porque os alunos perceberam a importância de mobilizar conhecimentos sobre a modalidade oral da língua para o uso social. Essa percepção foi possível sem que o professor se desviasse do conteúdo didático que estava programado para aquele momento.

Embora seja expressiva a falta de familiaridade desse tipo de atividade na escola, tanto para professores quanto para alunos, a proposta evidenciou que a execução de um trabalho sistematizado de práticas orais contribui



satisfatoriamente para a conscientização de que é preciso valorizar a modalidade oral na sala de aula assim como já ocorre com a modalidade escrita da língua.

Essa pesquisa contribui para a área do ensino de língua materna já que traz a discussão do lugar do texto oral na escola, analisando o material didático que é utilizado atualmente e propondo uma ampliação daquilo que falta nesse material. A pesquisa demonstra que é possível, e imprescindível, ter um olhar mais específico para o texto oral, principalmente com a utilização de material de áudio autêntico em sala de aula e uso de uma terminologia mais precisa e descritiva nas propostas de atividades. As propostas visam disponibilizar mais apoio ao professor para que ele possa desempenhar as atividades sem que elas se tornem meramente uma reprodução do material didático adotado sem reflexão sobre os estudos linguísticos específicos da oralidade.

A terceira pesquisa realizada aborda as práticas de letramento digital, especificamente aquele realizado em Língua Portuguesa na prática pedagógica dos docentes da referida disciplina de uma escola da rede pública em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A pesquisa de William Ferreto (2016) ressalta que a apropriação da tecnologia enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem é uma realidade que pode ser experienciada por qualquer docente, independentemente da disciplina que leciona.

A tecnologia digital, através de seus recursos disponíveis como, por exemplo, *softwares* específicos para fins educacionais, *sites* especializados no ensino de determinados temas, equipamentos eletrônicos de última geração, etc., não substituem o ensino tradicional e suas práticas. Contudo, não há como negar que tais instrumentos constituem excelente ferramenta para auxiliar o trabalho docente no que se refere à exposição e elucidação de atividades realizadas dentro ou fora da sala de aula.

Quando o professor compreende a tecnologia e se dispõe a apropriar-se dela como instrumento capaz de potencializar suas práticas de ensino, bem como o processo de aprendizagem de seus alunos, encontra sentido no uso dos recursos tecnológicos disponíveis na escola ou naqueles que o próprio docente providencia para o desenvolvimento de suas aulas.



Em um mundo onde a cibercultura é predominante na vida dos jovens, há a necessidade de a escola propor e implementar ações que favoreçam a aproximação do aluno ao universo da educação e do saber científico enquanto instrumentos de desenvolvimento intelectual e social.

Neste sentido, a partir do momento em que o docente reconhece a tecnologia digital e os recursos tecnológicos como ferramentas educacionais, há uma ação efetiva da escola no intuito de contribuir para com o desenvolvimento integral de seus alunos. Esse reconhecimento implica no uso objetivo e sistematizado da tecnologia em favor da aprendizagem.

No tocante à realização das atividades desenvolvidas com os alunos envolvendo a inserção e a apropriação da tecnologia durante a pesquisa, foi possível perceber o fascínio nos discentes e o aumento da colaboratividade, pois não houve nenhuma atividade em que os aprendizes não tenham cooperado, participado ou demonstrado desinteresse. Essa atitude reforça a ideia de que as práticas de letramento digital podem, de fato, contribuir para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos.

Ademais, nos momentos em que os alunos trabalharam em duplas ou equipes, comprovou-se que o conhecimento deixou de ter como única e exclusiva fonte o professor. Assim, foi possível verificar que a interação aluno/aluno contribui significativamente para o aprendizado não apenas do manejo dos equipamentos, como também para o desenvolvimento e fortalecimento das relações interpessoais.

Finalmente, todas as atividades desenvolvidas nas chamadas oficinas de letramento digital configuram-se em sugestões de possíveis ações de inserção da tecnologia digital nos modos de preparo e apresentação das aulas, especificamente nas de Língua Portuguesa. No entanto, professores de outras disciplinas podem fazer uso dos moldes dessas oficinas e adequá-las ao seu conteúdo e realidade.

Um dos grandes desafios enfrentados pelo professor que deseja incrementar sua prática docente com a utilização dos meios digitais é justamente ter tais meios à sua disposição. É importante frisar que os recursos tecnológicos utilizados no desenvolvimento das atividades trabalhadas com os



alunos participantes da pesquisa estão disponíveis na escola que foi sede do desenvolvimento da pesquisa.

A utilização da tecnologia em sala de aula não deve ser vista como a grande solução para os problemas pelos quais atravessa a educação brasileira, tampouco como uma mera substituta para os métodos tradicionais de ensino. Ela pode se apresentar com o *status* de uma ferramenta que pode auxiliar o professor na árdua missão de ensinar.

Considerações finais

O Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, é de extrema relevância para a transformação do olhar dos professores-pesquisadores sobre a língua e seu ensino. Atualmente, esses professores-pesquisadores se reconhecem como novos professores, com novas práticas, especialmente por conta dos vários momentos de aprendizagem, pesquisa, análise e levantamento de dados que a pesquisa desenvolvida ao longo do mestrado proporcionou.

E evidente que, ao delimitar a linha de pesquisa e a base teórica de cada pesquisa desenvolvida, as reflexões puderam clarear e amenizar as angústias desses professores na sala de aula. Claro que não há como estagnar o processo de formação docente, uma vez que os alunos mudam e suas necessidades também mudam. Embora as situações vivenciadas em sala de aula sejam singulares, o objeto de ensino será sempre o mesmo: a língua portuguesa.

Nesse sentido, ser professor é ser para sempre um aprendiz. É poder perceber que certas dificuldades no aprendizado da língua portuguesa na escola podem ser compreendidas por meio de suas próprias produções orais e/ou escritas em sala de aula, as quais, se bem analisadas, apresentam caminhos para um trabalho eficaz com a língua.

Por último, um ponto que merece destaque é o trabalho que o professor realiza em sala e fora dela considerando o uso das novas tecnologias como instrumentos de ensino e aprendizagem. É inegável que, atualmente, tais recursos exercem grande fascínio nos alunos de todas as faixas etárias. O



docente que consegue aliar sua prática pedagógica com tais recursos tem grandes chances de ministrar uma aula mais próxima da realidade de seus alunos. É importantíssimo ressaltar que o uso da tecnologia não é uma “receita de sucesso” para uma boa aula, mas, se bem utilizada, pode trazer bons frutos.

Referências

ALMEIDA, J. M. Ensinar português? In: GERALDI, J. W. et al (Org.) **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011.

ALVES, P. **A oralidade na escrita de alunos do nono ano de uma escola pública de Franca**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba (MG).

BOLZAN, D. P. **V.A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir das narrativas de professores do ensino fundamental. 2001. Tese(Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**– Lei n. 9394. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5^a a 8^a séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CP 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. Brasília. Conselho Nacional de Educação. 2002. CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em 06 abr. 2018)

FERRETO, W. F. **Letramento digital na práxis do professor de língua portuguesa**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba (MG).

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS. PNLD 2014. Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2013.

MARTINS, Z. I.; PEREIRA, L. L. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002. p. 113-132.



MOLINA NETO, V. Formação Profissional em Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 19, n. 1, p. 34-41, set. 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SANTOS, G. L. A internet na escola fundamental: sondagem de modos de uso por professores. **Educação e Pesquisa**, 29 (2), 2003, p. 303-312.

SILVA, J. F. **Aspectos prosódicos da oralidade no ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental II**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba (MG).

Artigo recebido em: 09/05/2018
Artigo aceito em: 05/07/2018