

RELAÇÕES ENTRE COMPONENTES DA PRÁTICA ESCOLAR E DE PRÁTICAS NÃO ESCOLARES¹

RELACIONES ENTRE LOS COMPONENTES DE LA PRÁCTICA ESCOLAR Y LOS DE
PRÁCTICAS NO ESCOLARES

RELATIONS BETWEEN THE COMPONENTS OF SCHOOL PRACTICE AND NON-SCHOOL
PRACTICES

Edmilson Luiz Rafael*

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO: O contexto problematizador, no qual se insere o presente trabalho, é o da necessidade de incorporação de produtos digitais na prática escolar. Uma de nossas ações de enfrentamento dessa problemática foi a oferta de um Curso de Extensão, destinado a alunos de graduação em Letras e professores da educação básica, no Estado da Paraíba, cujo objetivo foi conduzir os participantes à produção de *blogs* pedagógicos. Nesse trabalho, investigamos a forma como construímos, nesse Curso, a relação entre componentes da prática escolar e de práticas não escolares. Orientados por um conceito sociológico de prática escolar e de virtualidade, a análise apoia-se em dados oriundos de dois documentos do referido Curso: o Plano de Curso (PC) e o Relatório Final de Atividades (RFA). Os resultados indicam que as relações construídas são de complementariedade e de acomodação entre conhecimentos e instrumentos específicos das práticas escolar e digital.

PALAVRAS-CHAVE: Prática escolar. Ensino de Língua. Virtualidade. Materiais Didáticos.

RESUMEN: El contexto *problematizador*, en el cual se inserta esta investigación, es el de la necesidad de incorporación de productos digitales en la práctica escolar. Una de nuestras acciones de enfrentamiento a la problemática fue la oferta de un Curso de Extensión, destinado a los alumnos del grado en Letras y profesores de la educación básica, en el estado de Paraíba, cuyo objetivo era conducir

¹ Trabalho vinculado ao projeto de pesquisa “Novas Configurações de Ensino de Leitura e Escrita em Atividade de Linguagem(ns)” – Plataforma Brasil CAAE N° 42844814.8.0000.5182, sob coordenação da Profª Drª Williany Miranda da Silva (POSLE-UFCG) e parte das atividades do Grupo de Pesquisa “Teoria da Linguagem e Ensino” (Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq).

*Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado IV de Língua Portuguesa e Linguística da Unidade Acadêmica de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino/Universidade Federal de Campina Grande-PB. E-mail: eluizrafael@gmail.com.

a los participantes a la producción de *blogs* pedagógicos. En este trabajo, investigamos la forma cómo hemos construido, en el curso, la relación entre los componentes de la práctica escolar y los de prácticas no escolares. Orientados por una noción sociológica de práctica escolar y de virtualidad, el análisis se apoya en datos oriundos de dos documentos: El plan de curso (PC) y el Informe Final de Actividades (RFA). Los resultados señalan que las relaciones construidas son de complementariedad y de acomodación entre los conocimientos e instrumentos específicos de las prácticas escolares y digitales.

PALABRAS CLAVE: Práctica escolar. Enseñanza de lengua. Virtualidad. Materiales didácticos.

ABSTRACT: The problematizing context within this article is about the necessity of digital products' incorporation in the school practice. One of our actions towards this topic was offering an Extension Course to undergraduate students of Portuguese and Elementary Education teachers in Paraíba State, Brazil, whose goal was to make the students create pedagogical blogs. In this work, we investigated how we built, during the course, a relation between the components of the school practice and the non-school practices. The analysis was based on data taken from two distinct documents: the Course Schedule (PC) and the Final Report of Activities (RFA), both analyzed by a sociological concept of school practice and potentiality. The results indicate that the relations built are complementary and accommodated between the knowledge and the specific tools from the school and digital practices.

KEYWORDS: School practice. Language Teaching. Potentiality. Teaching Materials.

1 INTRODUÇÃO

Já parte do senso comum, a chamada “era tecnológica”, inaugurada pela criação do computador e da internet, provocou, de forma geral, dois efeitos sobre nossas ações como usuários dos produtos digitais ou como profissionais de ensino na condição de professores de língua portuguesa, da educação básica ao ensino superior. Passamos a conviver, por um lado, com uma sensação de medo ou insegurança, fundada na suposta ideia de que esse novo mundo nos exigiria mais do que sabemos, e, por outro lado, com uma expectativa de facilitação para resolução de muitos dos problemas com que convivemos na prática escolar de ensino formal na Educação Básica.

De modo semelhante ao que já vivemos em outros tempos, quando se defendia a inclusão da televisão e do jornal escrito nas aulas de língua portuguesa, atualmente, angustia-nos que, a despeito da constatação da presença inegável dos diversos produtos de linguagem digital, por meio das práticas que se estabilizaram com a introdução do computador e da internet na vida cotidiana, a escola continue orientando sua prática pelo grafocentrismo com instrumentos do mundo impresso. Assim, um dos muitos problemas a merecer nossa atenção, como formadores de professores e pesquisadores, é a mobilização de instrumentos e meios próprios das práticas de linguagem mediadas pelo computador (ou equipamentos semelhantes) na construção de situações escolares de ensino-aprendizagem.

O efeito da expectativa de facilitação ancora-se na hipótese de que a utilização do novo seria, ao mesmo tempo, uma estratégia pedagógica de motivação e de apoio didático. Motivacional, porque, ao se incorporarem as práticas de uso de linguagem cotidianas da população jovem, como público alvo da escola, criar-se-ia um ambiente mais acolhedor aos interesses, conhecimentos e usos desse público, e didática, porque, dada a suposta presença absoluta de equipamentos, à mão de professores e alunos, garantir-se-iam outras possibilidades de instrumentos, além daqueles do mundo impresso. A crença gerada por esse efeito ganha um caráter formal ao ser propalada pelo discurso administrativo/governamental, quando se “assegura”, por meio de programas oficiais, a orientação, a assistência e o incentivo ao uso de tecnologias em sala de aula.

Constitui-se, desse modo, um contexto problematizador para a Educação Básica e para a formação de professores nos Cursos de Licenciatura. À Educação Básica foi se impondo a necessidade de inclusão, aproveitamento, e incorporação dos diversos suportes e produtos digitais, oriundos de uma tecnologia específica: a que nasce com a criação do computador. Da formação nas Licenciaturas, além da mesma necessidade de inclusão, passa-se a esperar o compromisso em preparar os futuros professores para o atendimento a tal necessidade. Essa cobrança se oficializa quando o Ministério da Educação, por meio de documento específico², determina que

² Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras – PARECER CNE/CES 492/2001 (Diário Oficial da União, 9/07/2001).

se inclu(m) em Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura (inclusive Letras) disciplina ou atividades que atendam ao tratamento desse tema, imprimindo-lhe um caráter de conteúdo de formação. Temos, desse modo, duas razões que nos movem, como formadores, nessa direção, o que passa a se manifestar como um tema de interesse também acadêmico, ou seja, de interesse de pesquisas e de relatos de experiências, quase sempre apontando para os benefícios da inclusão da novidade na velha prática escolar.

Movidos, então, pela preocupação de criação de um espaço para estudo e apoio à Educação Básica, iniciamos um conjunto de ações de estudo, extensão e pesquisa, a partir de 2011³, que tinham como principal preocupação investigar a produção pedagógica de suportes digitais (em especial, o *blog* pedagógico) e sua presença em livros didáticos de português, além de propor alternativas de sua utilização na prática escolar da educação básica. No andamento dessas ações e diante dos resultados, que viriam a ser divulgados entre 2014 e 2015, vimo-nos em meio a diversas reflexões, entre estas a que apresentamos nesse artigo. Os resultados são os que, brevemente, apresentamos nos dois próximos parágrafos.

Inicialmente, constatou-se a dificuldade dos professores, diagnosticada por Silva (2013, 2014), em produzir um *blog* pedagógico. Segundo a autora, a dificuldade residia na produção do suporte como um espaço para disponibilizar ações didáticas com formato e funcionamento variável, a depender do propósito do administrador (o professor). Essa dificuldade se manifestava, principalmente, na apresentação e distribuição física de marcadores mais apropriados a esse caráter do suporte. Em seguida, em assessoria (Projeto PROLICEN) aos professores que haviam participado do primeiro curso de extensão “Mídia digital e ensino”, em 2011, constatamos (RAFAEL; SILVA, 2015a) uma excessiva preocupação com a construção física do suporte em detrimento de seu componente pedagógico.

Paralelamente, estávamos investigando a utilização de recursos tecnológicos e de suportes virtuais em livros didáticos de português. De modo geral, esse segundo conjunto de produção acadêmica nos permitiu não só confirmar a presença dos suportes digitais e de orientações para sua utilização nos manuais de livros didáticos (EGITO; RAFAEL, 2015a; 2015b), mas também perceber o livro didático como um projeto de ensino, uma vez que sua organização contempla uma sequência de ações de ensino vinculadas e ordenadas aos eixos próprios da especialidade do ensino de língua: leitura, produção de textos e análise linguística (RAFAEL; SILVA, 2015b).

Foi nesse contexto que decidimos por ofertar, no segundo semestre de 2013, o Curso de Extensão *Blog Pedagógico e Livro Didático na Educação Básica*, destinado a alunos de graduação em Letras e professores da educação básica, da cidade de Campina Grande-PB e cidades circunvizinhas, cujo objetivo geral continuava sendo o de refletir sobre o uso de produtos de mídia digital em sala de aula. Pretendíamos conduzir o grupo de alunos e professores, alvo do curso de extensão, à produção e manutenção de *blogs* pedagógicos⁴. Como sugerido pelo título, a proposta do curso procurava alinhar dois componentes distintos, livro e *blog*, a partir de atributos que poderiam torná-los semelhantes: didático e pedagógico, supra ordenados por uma instância de funcionamento na educação básica. Essa relação foi por nós construída com apoio dos resultados das ações já comentadas que colaboraram para a reafirmação de duas ideias fundamentais motivadoras da proposta: (1) a percepção do livro didático como um projeto de ensino a ser utilizado como uma ferramenta de reflexão, dado seu caráter de um dos importantes elementos historicamente constitutivos da prática escolar e (2) a compreensão de instrumento tecnológico como um produto cuja utilização depende de uma adaptação a fins diversos, o que se comprova ao longo da história do ser humano e de sua constituição como ser social. Em suma, a ideia geradora do curso foi a de utilizar o livro didático como uma ferramenta de apoio para a construção da ferramenta digital (o *blog* pedagógico), de modo a refletir a possibilidade de uso da segunda com as características escolares, especialmente as encapsuladas pelos atributos “didático” e “pedagógico”.

³ Refiro-me a um conjunto de ações, com início em 2011, sob coordenação da Prof^a Williany Miranda da Silva, do qual eu viria a participar a partir de 2012, na forma de Cursos de Extensão, Projeto de Assessoria (PROLICEN) e Projeto de Pesquisa, este último em andamento a partir de 2014. Como parte dessas ações, contribuíram também a participação de um aluno de graduação em Letras/UFCG em um projeto de pesquisa, iniciado em 2013, no âmbito do PIBIC/CNPq/UFCG, em fase de conclusão, sobre utilização de recursos tecnológicos em livros didáticos de português, sob minha orientação, e de alunos de pós-graduação, em pesquisas de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino/UFCG, sob orientação da Prof^a Williany Miranda da Silva, de cujo desenvolvimento participei como pesquisador colaborador e avaliador.

⁴ Conforme caracterização proposta por Silva (2013a, 2013b), apresentada anteriormente.

Após a realização do curso e de seu relatório, este último como atendimento a uma norma institucional, percebemos a necessidade de investigar a forma como construímos, nesse Curso de Extensão, a relação entre componentes da prática escolar e componentes de práticas não escolares, mais genericamente, e, especificamente, sobre a relação entre produtos de linguagem digital e prática escolar de ensino de língua portuguesa na educação básica. Por isso, interessa-nos, respeitados os limites de nossa reflexão, responder às seguintes questões: que tipo de relação foi construída entre os instrumentos livro e *blog* como legítimos representantes de duas distintas práticas sociais (a escolar e a digital, respectivamente) e que componentes dessas práticas garantiram a construção dessa relação?

Do ponto de vista teórico-metodológico, situamo-nos no âmbito da Linguística Aplicada, com foco na construção de práticas escolares e na reflexão sobre as exigências de uma formação docente relacionada à demanda das práticas profissionais tecnológicas. Acreditamos estar com o presente trabalho contribuindo para a produção de conhecimento nesse foco e, indiretamente, para tentar tornar mais visíveis as dificuldades enfrentadas por quem se destina a desafios como o de compreender o distanciamento entre a formação e a atuação do professor.

O recorte teórico adotado para conduzir nossa reflexão será o da teoria social sobre prática institucional (GIDDENS, 2009 [1984]), associado aos estudos sobre práticas de linguagem *online* (BARTON; LEE, 2015). Desse recorte, interessa-nos, particularmente, os conceitos de prática social e de virtualidade, tendo como *corpus* de análise dois documentos do referido Curso de Extensão: o Plano de Curso (doravante, PC) e o Relatório Final de Atividades (doravante, RFA).

O artigo está organizado em três tópicos. O primeiro tópico destina-se à apresentação dos conceitos teóricos tomados como fundamentos para desenvolver a explicação dos fenômenos observados em nossos dados. Expomos, inicialmente, a nossa compreensão de produtos de linguagem digital, associada aos conceitos de tecnologia e produtos tecnológicos, de modo a perceber a virtualidade como uma das características das práticas sociais, em sentido mais amplo. Para precisar esse conceito, em função de nosso objeto de estudo, trazemos a noção de prática social, de um ponto de sociológico, focando os componentes: agentes envolvidos, tempo e espaço/lugar de funcionamento. No segundo tópico, descrevemos e comentamos a situação de produção do Curso de Extensão do ponto de vista da expectativa e de organização da sua proposta, procurando ressaltar pontos relevantes para a questão em foco nesse trabalho. No terceiro tópico, desenvolvemos a análise das questões de pesquisa, partindo da principal constatação de que a relação entre as práticas aqui consideradas (a escolar e a digital) é de complementariedade, assegurada pelos/por componentes específicos das duas práticas sociais.

2 CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA PRÁTICA ESCOLAR, AGENTES E INSTRUMENTOS

A questão que orienta o presente trabalho será investigada, como já dissemos, no âmbito dos interesses da Linguística Aplicada, especialmente, sobre a construção da prática escolar do ensino de língua, de forma mais geral, e de modo específico, sobre o funcionamento de instrumentos tecnológicos na constituição dessa prática. Para isso, dialogamos com Lévy (1993) e Kenski (2012), tendo em vista precisarmos o sentido que atribuímos a “produtos de linguagem virtual” para, em seguida, ajustá-lo à compreensão de “prática escolar” que orientará a nossa reflexão.

Ao nos referirmos a “produtos de linguagem digital”, estamos apoiados em uma concepção de tecnologia como o conjunto formado por ferramentas, apresentada por Kenski (2012), criadas pelo ser humano para auxiliar na resolução de problemas, de ordem física ou de ordem abstrata (alimentar-se, medicar-se, informar-se, estudar, aprender, entre outras) e modos de utilização adequados ao uso a que podem se prestar, em atendimento a determinadas finalidades, em distintas épocas. Um exemplo desse fato pode ser o uso de “lápis” e “caneta”. Eles não se prestam apenas como ferramenta para execução de uma tarefa escolar como escrever uma redação. Transfiramos esse raciocínio para o uso que pode ser feito de um teclado de um computador ou de *smartphone* e chegaremos à mesma constatação.

Ainda, segundo a mesma autora, com apoio das ideias desenvolvidas por Lévy (1993), tecnologia não se restringe a produtos e equipamentos e não pode ser concebida apenas como suporte físico, porque é preciso considerar, conforme demonstrado por Lévy

(1993), os espaços ou outros produtos, que servem como suporte para realização de ações de manutenção ou construção de conhecimentos pelo ser humano, em suas relações uns com os outros, como tecnologias. Nesse sentido, a linguagem escrita e a digital e os espaços onde ocorrem são exemplos de tecnologias. Como tal, é preciso considerarmos ainda, conforme também mostra Braga (2007), o caráter mediador dos produtos tecnológicos, o que ocorre, por exemplo, com a escrita que pode servir para transportar o que estava em algum suporte oral, face a face, para o meio impresso. O digital e o virtual igualmente prestarão à mesma função.

Dado nosso interesse de reflexão, nesse trabalho, aqui recortamos essa discussão em direção ao lugar do instrumento ou dos equipamentos nas práticas sociais, ou, ainda, dos produtos de linguagem gerados pelos/nos usos de certos instrumentos (da caneta ao teclado do *smartphone*, do papel à tela...), na constituição das situações de ensino. O princípio orientador da utilização de instrumentos/equipamentos é que sua realização será conduzida por objetivos próprios de cada prática. Assim, quaisquer que sejam os produtos que lá, nesse caso, a escola, cheguem, via materiais já prontos, como os livros didáticos, ou a serem produzidos, segundo as escolhas de seus agentes, professores e alunos, sua utilização estará na dependência de seus objetivos. Por isso, de antemão, já devemos considerar que, uma vez transportado para uma prática social diferente da qual se originou, um determinado produto de linguagem, digital ou não, terá certas características alteradas ou reforçadas, tendo em vista o novo funcionamento.

No âmbito dos estudos de linguagem, o conceito de “prática”, de inspiração sócio antropológica, transita pela Linguística e pela Linguística Aplicada para apoiar uma visão (SIGNORINI, 1998; MARCUSCHI; SALOMÃO, 2004) contemporânea, segundo a qual os problemas a serem investigados ultrapassam os limites formais e estruturais e dizem respeito a processos comunicativos, interativos, cognitivos e (sócio) históricos que envolvem o ser humano em suas atividades diárias. Esses aspectos da vida social afetam a linguagem e esta exerce influência “estabilizadora e/ou modificadora” da forma como o ser humano (re) constrói a sua atuação em sociedade (PEDROSO, 2013, p. 65). A essa atuação, então, denomina-se prática.

O atributo “social”, seguramente, contribui para a produtividade desse conceito na empreitada de explicação dos fenômenos linguísticos/de linguagem, de sua constituição às implicações de uso: descrição e funcionamento dos textos como manifestações verbais de uma dada língua (BRONCKART, 2008; MARCUSCHI, 2011); formas de ensino e aprendizagem por meio da leitura e da produção (estrita) textual, bem como as possibilidades de resolução de problemas específicos do ensino (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2010; SCHENEUWLY; DOLZ, 2004); implicações na/para a formação de sujeitos hábeis na mobilização dos usos de linguagem, em participação na sociedade (STREET, 2014 [1995]; KLEIMAN, 1995), entre muitos outros objetos de estudos teóricos e aplicados.

Estamos, assim, diante de duas situações específicas de produção de linguagem: cotidianas e institucionais. A primeira se materializa nas diversas rotinas sociais (do âmbito familiar ao das instituições formais), com apoio dos recursos naturais (sons) e artificiais (letras), no limite da produção linguística de uma dada língua natural, mas também de muitos e diversos outros recursos, típicos da contemporaneidade, todos de natureza artificial. Desse universo, um conjunto muito complexo de produtos e de modos de produção, consumo e circulação caracteriza a nossa atuação em sociedade. À segunda, de natureza estritamente formal, correspondem os produtos de linguagem que garantem o funcionamento das instituições, quanto a aspectos burocráticos, administrativos ou organizacionais de suas atividades. Dentre as instituições, a escola, à custa de se manter como tal, precisa de uma produção de linguagem específica aos seus fins, o que, inevitavelmente, dependerá também das demandas que o mundo a ela externo estiver dirigindo aos seres humanos na condição de agentes sociais. Não é raro ouvirmos que a escola precisa estar “antendada” com o tempo e o lugar e que os cursos de formação de professor precisam ser menos teóricos, além de muitas outras reclamações quanto a essa relação de dependência.

No entanto, as relações entre os produtos de nossas ações, geradas por relocalizações em situações diversas de uso, nem sempre se mostram nitidamente na duração de nosso agir. Uma explicação para esse fato, a nosso ver, pode ser do ponto de vista sociológico, o que tomaremos, nesse trabalho, como principal eixo de nossa reflexão. O caráter rotinizado da vida cotidiana (GIDDENS, 2009 [1984]) nos faz seres humanos, participantes de diversas situações de uso da linguagem, cuja organização nos parece, quase sempre, tão familiar que se tornam opacas quanto ao que de fato fazemos, enquanto agimos, falando, escrevendo, ouvindo, ou, apenas, “estando”/existindo” no mundo. No entanto, “[...] as rotinas da vida cotidiana são fundamentais até mesmo para as mais elaboradas

formas de organização social” (GIDDENS, 2009 [1984], p. 75). Como elaboradas formas de organização social podemos compreender as instituições formais, entre elas, a escola, e, nelas, os indivíduos interagem fisicamente, via de regra, de modo presencial, em contextos situados de interação.

Essa base conceitual do modo de organização da vida social (sociologicamente, assim pensada) nos fornece, no caso aqui em foco, os caracteres necessários para o que consideramos, ainda genericamente, (mas necessário aos propósitos da reflexão a ser exposta nesse artigo) como “prática escolar”: uma rotina situada de interação, em que os seres humanos, na condição de agentes específicos, fazem funcionar modos estabelecidos da vida habitual (aqui, podemos dialogar também com importante a noção de *habitus*, conforme proposta por Bourdieu (1977)). O caráter situado dos encontros que enformam a prática escolar, assim como na vida diária, tem sua duração (*durée*, em sua formulação original de Giddens (2009 [1984])) de atividade (aqui, compreendida como o conjunto complexo das ações individuais ou coletivas dos sujeitos) por abertura e fechamento, ou dito de outro modo, sua existência é parentetizada. Assim, o que lhe é próprio ao funcionamento se mantém nos limites de sua rotina. Quem, como professor, já não ouviu em sua sala de aula, perguntas como: “Acabou, professor?, Já pode ir?, É para fazer aqui ou em casa?”.

A durabilidade de uma prática, do ponto de vista sociológico, está diretamente dependente de uma concepção de tempo e de espaço/lugar. Nesse momento, é preciso distinguir essas categorias como limite de ocorrência dos eventos sociais (demarcar em tempo cronológico e espaço físico a ocorrência de um evento a que poderemos chamar de aula, por exemplo) e como componentes da constituição de uma memória do que seja um evento social. É nesse segundo sentido, como discutiremos na sequência desse artigo, que estamos compreendendo a constituição da prática escolar, dado seu caráter institucional.

Para realizar suas ações, os seres humanos, na condição de sujeitos participantes de práticas sociais, das cotidianas (da vida diária) às institucionais formais, precisam estar dispostos em um tempo e um espaço, o que, para o caso dos contextos mais formalizados (reuniões, aulas...), requererá sempre o emprego de formas igualmente específicas de equipamentos (mesas, cadeiras, canetas, papel, computador etc.) e de condutas de uso a serem consideradas como apropriadas (quem pode usar determinada mesa, quem deve se manter sentado, quem pode usar o computador etc).

Ora, mas mesas, cadeiras, papel, computadores são produtos humanos que, genericamente, serviriam como equipamentos ou instrumentos para auxiliar a materialização, no mundo físico, das ações pretendidas pelos sujeitos que precisam fazer, manter e funcionar as rotinas sociais, guiados por uma memória associada a tempos e lugares. No entanto, seu uso é controlado pelo caráter situado do contexto de interação social. Isso se não consideramos também a falsa ideia de controle que o ser humano supõe ter sobre o que produz. Com o telefone, por exemplo, nós, seres humanos, conseguimos manter o mínimo da interação da vida cotidiana, falando a grandes distâncias, não presencialmente, com outros. Em sua origem, era essa sua funcionalidade. Mas o que falamos pelo telefone, com quem, com que finalidade? Mais, ainda, o fato de a situação não ser presencial pode contribuir para realizar o que no “corpo a corpo” poderia ser impedido por algum comportamento considerado inapropriado: dizer exatamente o que penso do colega de trabalho. Muito antes disso, com a escrita (um produto tecnológico), o ser humano já poderia, igualmente, camuflar-se, para, em uma espécie de “consciência discursiva” (GIDDENS, 2009 [1984], p. 52) ser capaz de agir com palavras, fora dos limites de uma dada rotina.

Para os interesses desse trabalho, o que pretendemos é propor uma concepção de prática escolar como uma situação de uma rotina institucional cujos sujeitos atuam (consciência prática, para Giddens (2009 [1984])) em um tempo e um espaço determinados, embora guiados por uma memória discursiva (ou consciência, para o mesmo sociólogo), em conformidade com regras de funcionamento, ou elementos estruturantes da situação, empregando instrumentos ou equipamentos (aqui, compreendidos como produtos tecnológicos) construídos, originariamente ou não, para os fins de funcionamento dessa prática. Historicamente, o livro didático se constituiu, em nosso sistema de ensino, um instrumento dessa natureza, o que, para o caso aqui em foco, foi transformado em objeto de conhecimento sobre ensino de língua para apoiar a construção de um novo objeto, vindo de uma prática externa à escola (o *blog* como produto de linguagem digital).

Com esse modo de compreender, estamos pondo em reflexão o caráter recursivo da prática social, ou seja, mesmo que se admita que “as práticas mudam ao longo do tempo”, é preciso saber o que exatamente se altera. No caso da escola, como instituição formal,

e de suas atividades formalmente elaboradas, parece-nos simplista afirmar que a presença de “novas tecnologias” mudou sua(s) prática(s). Ou, ao fazer tal afirmação, é preciso discriminar de que caractere, componente, elemento estruturante dessa prática está-se focando.

Ainda, apoiados de um ponto de vista sociológico, julgamos importante retomar de Giddens (2009 [1984]) as noções de presença e ocultamento nos encontros sociais que enformam as práticas sociais, transferindo para o tratamento teórico um de nossos objetos de interesse, a prática escolar⁵. É fato que muito da preservação ou manutenção das rotinas sociais está garantido pelo que Goffman (1996 [1959]) apresentou, como importante contribuição para os estudos sobre interação, quando constatou que, via de regra, os envoltórios face a face tem aberturas e fechamentos temporais claramente definidos e que a monitoração de sua realização adequada ocorre pela demonstração corporal, inclusive gestos e sinais, dos envolvidos na situação. Para além dessa caracterização da organização co-presencial dos encontros sociais, precisamos, também, trazer à tona o que fica, de certo modo, “oculto”, mas não por isso irrelevante para a condução de uma dada prática social, de suas ações e dos usos exclusivos de instrumentos ou equipamentos.

Assim, passamos a focar não a explicitude ou a previsibilidade do que constitui a prática escolar. Sabemos que seu funcionamento se realiza por meio de encontros entre professores e alunos, a que chamamos de aulas, entre professores e professores, a que podemos chamar de reuniões, entre muitos outros. Sabemos que, em seus espaços físicos, há mesas, cadeiras, livros, canetas, (mais previsíveis?), portas, janelas, copos, painéis, televisão, computadores, *smartphones*, etc (estes menos previsíveis ou imprevisíveis?). A noção de espaço de funcionamento extrapola, desse modo, o limite físico de uma sala de aula ou do prédio da escola e precisa ser compreendida como instância mais ampla que inclui agentes, ações e finalidades do âmbito político ao familiar.

De forma atrelada ao espaço ou instância de funcionamento, o tempo é outra categoria relevante para as investigações das práticas sociais, e, em particular, da prática escolar. Nesse foco, tempo está relacionado à durabilidade do que mantém como prática um determinado conjunto de ações, guardado na memória dos agentes.

Tempo pode estar relacionado a quanto dura um ano letivo, um semestre, um bimestre, uma aula, um exercício. A existência desses tempos depende, antes, do que já se determinou como tempo escolar. O tempo do ensino, porém, extrapola a previsibilidade e o controle nos limites do *Cronos*. A sensação de não ter feito o suficiente no tempo “real” é mais comum do que o contrário, assim como a de se trabalhar mais antes ou depois do que durante a “aula”. Esse fato nos coloca diante, então, da possibilidade, ou seja, é possível haver mais tempo do que parece?

Por outro lado, a constituição da escola no tempo (no sentido histórico, não cronológico) limitou sua atuação ao espaço físico, mantendo na consciência prática a ideia da escolarização do tempo, gerando como consequência uma desconfiança para ações de ensino que não se materializem entre os “dois toques de entrar e de sair” do prédio onde se acomodam os ambientes adequados à realização de tarefas legitimadas como escolares. Longe de querermos esgotar a discussão, apagando a especificidade de funcionamento do ponto de vista “disciplinar” e administrativo da instituição, estamos expondo à discussão a necessidade de considerar essa categoria de forma mais flexível, na expectativa de sua inclusão em investigações como a que propomos, sobre a relação entre escola e produtos de linguagem virtual; especialmente, quando pensamos estes a serviço daquela.

Aproximando essas ideias da caracterização da forma de elaboração curricular e constituição das disciplinas escolares, acreditamos encontrar aí um ponto de intersecção entre as práticas (escolar e extraescolar) de uso e de ensino da linguagem. Para estudiosos desse campo, a exemplo de Saviani (2010), a elaboração de currículo e a constituição das disciplinas, o que se manifesta, historicamente, como o conhecimento escolar (próprio da prática escolar), não se estabelecem de forma linear. São resultados de negociações em função de prioridades relativas a atendimento a finalidades oficiais, acordo com o público, conflitos de interesses entre os agentes envolvidos, grau de aceitação ou rejeição de propostas que contrariam tradições, entre outros fatores intervenientes.

⁵ Como o leitor já deve ter percebido, utilizamos, às vezes, o singular “prática”, em vez de plural, quando nos referimos à escola, porque não estamos, nesse trabalho, focando apenas uma possibilidade isolada de encontro social (ou evento, para os estudos sobre gêneros textuais), mas seu universo de possibilidades de realizações de interações (aulas, reuniões formais e informais, palestras, conversas entre pares, alunos, pais, administradores etc.) que funcionam como reguladores da rotina social específica dessa instituição.

Desse modo, muito da constituição da prática escolar estará sempre na dependência da possibilidade (do que é possível), o que, a nosso ver, pode ser considerado um aspecto favorável à atuação dos agentes quanto a fazer escolhas.

Focaremos, então, esse aspecto pouco explorado das práticas sociais, inclusive da escola: a virtualidade, em sentido mais amplo. Para isso, apoiamos-nos no conceito proposto por Barton e Lee (2015, p. 44), para quem “virtualidades são as possibilidades e restrições de ação que as pessoas percebem seletivamente em qualquer situação”. A nosso ver é possível dialogar com o conceito sociológico de prática, especialmente para construir uma reflexão sobre o que pode ser inserido como componente de uma prática em outra. Historicamente, sabemos que a escola sempre precisou dessa estratégia ao trazer para suas atividades, por exemplo, os textos produzidos na esfera literária, depois os da esfera jornalística (ou imprensa escrita), e assim por diante, o que se constitui uma das especificidades de seu fazer: o ensino.

Um dos problemas a merecer, ainda, atenção, como desdobramento da ideia de virtualidade da prática social, quando aplicada à constituição da prática escolar, continua sendo a conferência de legitimidade do que é próprio de uma determinada prática em face da presença do elemento da nova prática, como acontece com a suposta ideia de renovação do ensino pela mera presença do artefato tecnológico diferente ou novo. Street ([1995]2014) já alertava, ao comentar pesquisas sobre o impacto da escrita na Idade Média, para o fato de as mudanças no visual do suporte alterarem o valor da própria palavra escrita, conferindo-lhe um *status* diferente do falado, por exemplo. Transportando para nossos dias, e para os interesses desse trabalho, é preciso refletir sobre a função dos produtos tecnológicos ou da linguagem virtual na prática escolar contemporânea. É nesse escopo, então, que o presente artigo se guiará.

3 O CURSO DE EXTENSÃO COMO CAMPO DE OBSERVAÇÃO

O curso de extensão, em foco nesse trabalho, foi denominado *Blog Pedagógico e Livro Didático na Educação Básica*. Ocorreu no segundo semestre de 2013, com quarenta e cinco horas, em encontros presenciais às tardes das sextas-feiras, em uma das salas de aula disponíveis para as atividades acadêmicas da Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande. Foi ministrado por mim (autor do presente artigo) e uma professora da mesma Unidade Acadêmica, acima referida. Foram matriculados trinta e nove cursistas e concluíram dezenove. Destes, seis eram professores da educação básica (sendo um de História e cinco de Língua portuguesa) e os demais graduandos, mestrandos ou concluintes de graduação.

O conhecimento resultante dessa experiência gerou, para nós, a expectativa de buscar da prática escolar elementos que auxiliassem na construção de uma compreensão de que um *blog* pedagógico, ou qualquer outro instrumento dessa natureza, deveria ter uma função técnica e instrumental em relação ao ensino, mas também deveria ser um espaço virtual de interação verbal onde situações de ensino-aprendizagem poderiam ocorrer. Isso nos fez aproximar o livro didático, enquanto instrumento escolar, legitimado como tal pelo sistema educacional brasileiro, do *blog*. Nossa hipótese era que, sendo o livro didático um exemplar de planejamento de ensino, na forma de seqüências de ensino (objetivos, conteúdos, atividades e avaliação) com entrada franca e, institucionalmente, autorizada nas salas de aula e, supostamente, conhecido por ser componente historicamente constituído da prática escolar, poderia servir como base de conhecimento para produção de um espaço semelhante na instância virtual.

Desse modo, a execução do curso *Blog pedagógico e Livro Didático na educação básica* seria não apenas uma oportunidade de continuidade de um trabalho desenvolvido anteriormente, mas também um novo momento para reflexões teóricas sobre saberes docentes para a utilização de práticas tecnológicas, na construção de *blogs*, e para a compreensão das formas dessa utilização sugeridas pelo próprio livro didático.

A justificativa concreta para a sua efetivação teve dois encaminhamentos: um diz respeito aos professores da educação básica e o outro aos alunos de graduação de cursos de Licenciatura. Primeiro, a constatação de que os profissionais da rede pública, quando começam a se deparar com um ambiente digital, equipamentos de informática e com acesso à internet, não se sentem à vontade para utilizá-los, mas que usam o livro didático como instrumento estruturante do ensino; e, segundo, a comprovação de que os alunos graduandos usam a tecnologia digital e os espaços virtuais para diferentes atividades acadêmicas e interesses pessoais

variados, mas nem sempre os relacionam como possibilidades de inserção no espaço escolar para auxiliar as tarefas específicas de ensino.

É fato, também, que o curso de licenciatura mantém, ainda, uma expectativa de formação fundada no paradigma de conhecimento limitado ao de sua especificidade. Assim, para Letras, por exemplo, é flagrante a ausência de disciplinas cujo conteúdo contemple a linguagem virtual, seus modos, lugares e suportes de produção, além da pouca utilização de seus espaços para realização de atividades acadêmicas (tendo como resultados o grande número de reprografias dentro das universidades, a correria dos alunos para “copiarem” os fragmentos de livros, minutos antes do início das aulas presenciais, a reclamação dos alunos quanto ao custo financeiro das reproduções de “papel”, entre outros), o que, via de regra, depende da ação, não tão bem vista aos olhos da tradição (ou da rotina social estabelecida institucionalmente), de alguns professores ao promoverem experiências do mundo virtual com seus alunos. Entretanto, essas ações são ocasionais e assistemáticas e não chegam a consolidar uma reflexão sobre a utilização da tecnologia digital e dos espaços virtuais de linguagem como ferramentas que podem auxiliar e ampliar a dimensão do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e de outros objetos de ensino formal.

Desse modo, tendo por base esse contexto problematizador, o curso de extensão, em foco nesse trabalho, pretendeu apresentar um caminho, tendo em vista colaborar para equacionar a relação entre duas práticas de uso e de produção de linguagem distintas, embora, historicamente, inter-relacionadas: a escolar e a extraescolar, representadas, nesse caso, pelo livro didático e pelo *blog*, respectivamente. Ressaltemos, ainda, que a aproximação, por nós construída, entre livro didático e *blog* estava apoiada, além da noção de prática social (discutida no item anterior), em duas afirmações de Barton e Lee (2015). Para os autores, o que os estudos sobre letramento oferecem é uma perspectiva interna às práticas reais das pessoas em resposta ao que elas percebem como possibilidades e restrições em situações particulares (BARTON; LEE, 2015, p.46).

Assim, transferindo para os interesses de nossa observação, a expectativa do curso era de algum modo saber, do conjunto das possibilidades de uso do *blog*, o que era possível ensinar às pessoas, sem descaracterizar o suporte, mas garantindo que sua funcionalidade secundária estaria a serviço auxiliar do ensino. Apoiados nos mesmos autores, ao afirmarem que o *blog* é um espaço aberto para a linguagem onde as pessoas podem agir com diferentes propósitos, nossas ações se guiaram pela compreensão do LD como um espaço de linguagem estruturado com um propósito definido previamente, igualmente virtual, se entendermos que sua utilização pode depender de escolhas a serem feitas por seres humanos, na condição de professores, em situações diversas.

4 RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS SOCIAIS ESCOLAR E DIGITAL

Nossa intenção é, do lugar social de formadores, e na condição de elaboradores e executores de uma ação dessa natureza, apresentar uma visão que possa contribuir para as discussões teóricas e aplicadas sobre tecnologias e ensino de língua, ao sinalizar um modo de tratamento dos objetos de uma prática de linguagem cotidiana, embora virtual, que se materializa nos usos de linguagem via redes sociais e outros espaços virtuais, para uma prática institucional, fortemente marcada pelo caráter presencial, com tempo e espaço limitados. Ao vincularmos essas duas práticas, construímos uma relação, apoiados em características de sua constituição e de seu funcionamento. Por isso, acreditamos ser relevante investigar essa nossa ação, guiados pelas seguintes questões: que tipo de relação foi construída entre os instrumentos livro didático e *blog* pedagógico como legítimos representantes de duas distintas práticas sociais (a escolar e a digital, respectivamente) e que componentes dessas práticas garantiram a construção dessa relação?

A principal constatação de nosso olhar para a proposta do curso, segundo o viés teórico aqui adotado, é a manifestação da consciência discursiva, conforme definição sociológica (GIDDENS, 2009 [1984]), em função da consciência prática. É preciso construir um dizer sobre um fazer para que, sobre este, o agente tenha mais condições de realizar ações de manutenção, preservação, renovação, mudanças ou alterações. No caso aqui em estudo, a relação construída entre as práticas escolar e digital foi de complementariedade e de acomodação (item 3.1., adiante). Nessa construção, o componente fundamental foi o tipo de conhecimento mobilizado, ao qual se agregaram componentes ou caracteres da constituição de objetos pertencentes a essas distintas práticas sociais (item 3.2., adiante).

Para construir essa relação, pelos menos, dois tipos de conhecimento se revelaram como essenciais; ambos assegurados, historicamente, em nossa memória por seu lugar de produção e de funcionamento. O primeiro sobre o objeto de ensino e o segundo sobre o instrumento material (livro didático e/ou *blog* pedagógico).

Quanto ao objeto de ensino, cujo caráter é de natureza epistêmica, o conhecimento advém de dois lugares diferentes: da Academia, como lugar da produção científica, e da tradição do ensino de língua, como lugar da asseveração do conhecimento dito acadêmico. A relação entre os conhecimentos específicos sobre esse objeto garantirá, como veremos mais adiante, uma espécie de segurança epistemológica, o que imprimirá ao objeto de ensino um caráter de centralidade, em torno do qual gravitam outros objetos.

Entre esses outros objetos, está o instrumento, a que se pode chamar, do ponto de vista de sua função, de pedagógico e/ou didático, e, do ponto de vista de sua forma, suporte, material, gênero etc. Quanto a este, o instrumento, igualmente, mobilizamos dois tipos de conhecimento: o do usuário e o do profissional. A relação entre os dois será de exclusão, uma vez que será necessário ao agente fazer escolhas quanto ao conhecimento que será predominante para um uso, em tempo e lugar específicos. Isso imprimirá ao instrumento um caráter periférico.

Esse enunciado geral de constatação analítica será desmembrado nos dois próximos tópicos, em que focaremos, inicialmente, a manifestação das relações de complementariedade e de acomodação entre as práticas e, em seguida, os componentes dessas práticas mobilizados nessa construção.

4.1. COMPLEMENTARIEDADE E ACOMODAÇÃO ENTRE PRÁTICAS ESCOLAR E DIGITAL

Como veremos, a relação de complementariedade se estabelece, via de regra, entre conhecimentos considerados como de formação ou de atuação do professor e de acomodação entre o conhecimento de formação ou de atuação e a utilização do instrumento considerado pedagógico. Vejamos:

- (1) contribuir para complementar a formação dos graduandos e de professores da educação básica, ao abordar conteúdos sobre o uso da mídia virtual e impressa, em sala de aula, com fins de ensino-aprendizagem; compreender a utilização de mídia digital proposta por livros didáticos no ensino fundamental; definir o *blog* como ferramenta didático-pedagógica; relacionar as práticas de leitura e de escrita do contexto escolar na mídia virtual e em livro didático; analisar e/ou produzir atividades que demandem a utilização de recursos tecnológicos. (PC6 – Objetivos)

Em (1), temos o enunciado dos objetivos do curso. A ideia de complementariedade, em *contribuir para complementar...*, já de início, além de denunciar a lacuna da formação, em relação à abordagem do uso da “mídia virtual”, com fins de aprendizagem, se apresenta como o objetivo norteador das ações de ensino a serem desenvolvidas no curso de extensão. Em seguida, a expressão *a formação dos graduandos e de professores* recorta um lugar para o qual deve se destinar o conhecimento sobre o uso da mídia virtual (*ao abordar conteúdos sobre o uso da mídia virtual e impressa*). De modo justaposto, o conhecimento sobre mídia virtual é apresentado para *definir o blog como ferramenta didático-pedagógica*. Esses são, assim, os dois conhecimentos de natureza acadêmica, que se aglutinarão ao livro didático como componente da prática escolar, que parecem se ressaltar no enunciado dos objetivos. É interessante verificar que talvez já estivéssemos assumindo, desse modo, não de forma consciente (GIDDENS, 2009 [1984]), mas por não perdermos de vista a especificidade da prática escolar de ensino de língua, declarativamente, o lugar do componente da nova prática de uso da linguagem, o *blog*.

Nesse mesmo fragmento, o uso de três expressões (*com fins de ensino-aprendizagem*, no primeiro objetivo; *proposta por livros didáticos*, no segundo objetivo; *que demandem a utilização de recursos tecnológicos*, no último objetivo) não apenas nos faz pensar sobre nossa inclinação em nos mantermos focando a prática escolar, mas também que, inevitavelmente, nos comprova o tipo de conhecimento necessário a ser mobilizado; sobre ensino de língua e sobre livros didáticos, especialmente, bem como seu lugar nessa

⁶ Cf. Unidade Acadêmica de Letras (2013).

relação. Se fizermos uma espécie de inversão da ordem sintática dessas expressões, teremos algo como: os fins de ensino-aprendizagem são..., os livros didáticos propõem... X demanda a utilização de.... Vejamos que o componente ausente às estruturas terá sempre um caráter complementar, mas volátil, periférico, circulante. Assim, o que assegurará a funcionalidade do complemento é a possibilidade da acomodação por semelhança de função, não de forma, pois as finalidades são determinadas pelo ensino-aprendizagem, as propostas são do livro e a demanda advém de X. Dito de outro modo, não basta ser livro, ou *blog*, para ser didático-pedagógico.

Ao compararmos com o enunciado do conteúdo e com a proposta metodológica do curso, vemos que essas relações se mantêm. É o que veremos na análise dos dois próximos fragmentos, (2) e (3).

Destacamos o conteúdo do curso como um dos componentes estruturadores da conduta acadêmica típica das ações desenvolvidas em situações institucionais, como é caso da situação em foco, o curso de extensão. Mesmo assumindo, desde a sua concepção, que nosso intuito era o de mostrar que as atividades práticas eram fruto das reflexões desenvolvidas, com discussões em torno das potencialidades do suporte midiático e do fazer metodológico, sem, contudo, perder o caráter de oficina que o curso desde o começo se propôs, precisávamos atender a uma das regras de funcionamento da situação social, segundo a qual seria necessário, como em qualquer outra situação social, a ser reconhecida oficialmente como ensino formal, um plano de atividades (ou de curso; denominação convencionada nas instituições). Em tal plano, como sabemos, além de ementa, objetivos, metodologia, formas de avaliação e bibliografia básica, deveríamos expor o conteúdo a “ser ensinado”. Assim, a relação que se estabelece entre as práticas (escolar e a digital) está orientada por uma entrada na experiência de natureza conceitual. Esse momento foi, sem dúvida, muito rico, especialmente para nós, professores ministradores e pesquisadores, porque permitiu (re)construir essa relação, a partir de nosso olhar teórico, verificando sua intersecção e seus limites. Desse modo, o que, em (2), se apresenta é o desenho conceitual dessa relação, no fragmento que representa o conteúdo programático do curso de extensão. Vejamos:

- (2) Ensino-aprendizagem e Projetos didáticos
 - 1.1. Concepções de ensino e aprendizagem
 - 1.2. Projetos didáticos
 - 2. Práticas letradas e saberes docentes
 - 2.1. Letramento digital, escolar e profissional
 - 2.2. Saberes existenciais, sociais e pragmáticos
 - 3. Mídias Impressa e Virtual
 - 3.1. Manuais didáticos
 - 3.2. Blogs pedagógicos
- (PC - Conteúdo Programático)

Como vemos, os itens de conteúdos estão superordenados por dois eixos teóricos que sinalizam uma inserção das nossas ações, como formadores na condição de condutores do curso, no âmbito de uma compreensão de prática escolar, lugar de ensino-aprendizagem, mediado por “projetos didáticos”. Na base dessa conceitualização (a prática escolar é o lugar onde se desenvolve ensino-aprendizagem de X de forma guiada por um planejamento), estava, para nós, o entendimento de prática como conjunto de ações, manifestas em atos concretos (escolha de material ou de suportes, por exemplo), realizadas por indivíduos na condição de agentes de um modo de fazer típico de uma instituição e, para tal, de, supostamente, conhecedores dos instrumentos específicos desse fazer. O conhecimento mobilizado, nesse caso, é sobre a prática escolar, mais especificamente, sobre ensino de língua e os instrumentos utilizados em sua realização.

Daí, na ponta final do esquema conceitual, termos manuais didáticos e *blogs*, intermediados por três conceitos: ensino, letramentos e saberes. Ensino como processo de um agir institucionalmente orientado para fins predeterminados por uma prática social historicamente construída, para cujo desenvolvimento se requerem capacidades e habilidades de agir mediadas (ou realizadas em) por atividades diversas de linguagem (materializadas por via da leitura e da produção textual dos produtos de linguagem) e conhecimentos específicos dos instrumentos (empíricos, teóricos e técnicos) necessários à condução das escolhas adequadas a determinados fins. Assim, a relação, para nós, entre prática escolar e produtos de linguagem virtual, a partir da observação do curso de extensão em foco nesse trabalho, se caracteriza como complementar na medida em que a observação, aqui conduzida, permitiu-

nos constatar que o nosso modo de construir essa relação evidenciou que o uso do produto (virtual ou não) não pode ser sobrepujado à especificidade da prática social a que se destina como instrumento. É a prática quem dirá que uso se pode fazer, confirmando, desse modo, a observação, feita em análise dos objetivos (fragmento 1).

Observando a proposta metodológica do curso, em fragmentos do relatório, detectamos o mesmo movimento de construção da relação de complementariedade e de acomodação entre as práticas escolares e digitais. A seguir, os fragmentos (3) e (4), extraídos dos comentários, por nós feitos no relatório, nos ajudam a perceber essa construção:

(3) Para a realização das atividades de ensino previstas para o referido curso, sistematizaram-se duas etapas, concomitantemente, assim denominadas: 1. Análise de livro didático e blog pedagógico e 2. Oficina para criação e manutenção de blogs pedagógicos gerados no curso. (RFA7, p. 4)

(4) Para a primeira etapa, foram sistematizadas atividades em que os cursistas, num primeiro momento, refletiam sobre a organização do livro didático no tocante à composição de três eixos: leitura, produção e análise linguística e, num segundo momento, relacionaram os conhecimentos sobre o livro didático com os aspectos estruturais que constituem um blog pedagógico: gadgets (marcadores, seguidores, aplicativos em geral) e comentários. (RFA, p. 4)

Inicialmente, vale destacarmos, em (3), a sistematização da proposta metodológica em “duas etapas”, indicando dois lugares e dois tempos distintos, porém, “concomitantes”, materializando a ação pretendida de manter o conhecido (o livro didático) como apoio para a construção do novo elemento, de forma a ajustar-se às condições estruturais e funcionais para cuja finalidade seria destinado: ser didático-pedagógico. A relação predominante, nesse caso, é de acomodação entre os conhecimentos, uma vez que se privilegia um movimento de apropriação. Esse movimento se realiza via exercício de leitura e de análise (*Análise de livro didático e blog pedagógico*), tendo como finalização pretendida a produção (*Oficina para criação e manutenção de blogs pedagógicos gerados no curso*). Embora, pretensamente concomitantes, as ações são de natureza distinta e realizadas em tempos diferentes: primeiro, o exercício de análise, para consolidar o conhecimento da rotina escolar, tendo o livro didático como lugar de manifestação desse conhecimento; segundo, o exercício de produção, para consolidar o conhecimento da rotina digital. Nesse ponto, nos ajudou a compreender e a conduzir a reflexão sobre o livro didático como um objeto previamente estruturado (organizado em unidades, capítulos, partes, sessões...), por um agente institucionalmente responsável e autorizado a propor formas de agência, mas não tão rígida quanto uma ordem institucional. Sua fixidez está limitada ao que se espera quanto à especificidade do que apresenta como objetivos e conteúdos e seus modos de organização. Por isso, essa compreensão guiou a relação que se pretendia construir entre prática escolar e prática digital.

Em (4), por fim, destacamos a forma como as relações de complementariedade e de acomodação entre os conhecimentos se ajustam. Partimos do conhecimento do livro didático como um produto composto (...no tocante à composição em três eixos) por elementos prévios. Tais elementos preexistem ao exercício de análise e fazem parte da ação social específica na qual se insere esse instrumento: o ensino de língua. O que fizemos foi, guiados por uma manifestação de consciência discursiva (no dizer de Giddens, 2009 [1984], p. 56-57), externar uma forma de trazer à tona algo conhecido (o LD) da rotina social, nesse caso a escola. Porém, por estar inserido, cognoscitiva e mnemonicamente, na consciência prática parece pouco o que sobre ele se sabe. Dito de outro modo, por estar incrustado na rotina escolar, alimenta um certo tipo de segurança por parte do usuário cujo efeito é o de se pensá-lo como elemento tão conhecido a ponto de sua exploração como recurso tecnológico se tornar pouco visível.

A ação discursiva tem o efeito de revelar da atividade cotidiana de utilização do LD uma motivação, silenciada ou inibida nas ações da consciência prática. Usa-se, ou não, o LD em sala de aula, mas pouco se sabe de sua presença: ele está nas carteiras dos alunos, na estante da biblioteca, em caixas de almoxarifado, em prateleiras de livrarias, na internet... As estratégias, por nós propostas, de análise e comparação, tomando como elemento supostamente conhecido, o LD, podem, assim, ser consideradas como uma espécie de mecanismo psíquico de recordação, tendo como sustentação o contexto escolar de ação. Esse mecanismo torna visível um conhecimento sobre a prática escolar de ensino de língua, historicamente marcada pela presença de manuais didáticos, que nos

⁷ Cf. Unidade Acadêmica de Letras (2014).

permite acomodar qualquer outro instrumento ou material, em lugar dos manuais (ou LD), desde que sua utilização seja em função de um dos objetivos da própria prática.

4.2. OS COMPONENTES MOBILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS

Embora já tenhamos sinalizado no item anterior, julgamos necessário discriminar melhor que componentes das duas práticas, a escolar e a digital, foram importantes na construção das relações de complementariedade e de acomodação. De forma geral, podemos afirmar que são de duas naturezas, não excludentes, mas produzidos em lugares diferentes: cognitiva e experiencial.

Por componente cognitivo, estamos nos referindo a dois conhecimentos: teórico-acadêmico e profissional. O conhecimento teórico-acadêmico refere-se ao conjunto de *dizeres* sobre fatos e objetos de nossas práticas sociais, tomados como verdadeiros, em determinadas épocas e validados no âmbito das formações (cursos de Licenciatura, por exemplo). A este, podemos associar o que sabemos sobre língua/linguagem e ensino; concepções e descrições de modos de funcionamento. Por conhecimento cognitivo profissional, estamos nos referindo ao conjunto de saberes no âmbito do agir institucional, ao que podemos associar o que se sabe, por exemplo, sobre o que é, ou significa, ensinar português e suas funções escolares.

Quanto ao conhecimento experiencial, estamos nos referindo, também, a dois conhecimentos: o do usuário e o do profissional. Ao usuário, associam-se saberes relativos ao funcionamento das diversas práticas sociais, em nosso dia-a-dia, e do papel dos instrumentos, equipamentos, materiais necessários à sua condução. Ao profissional, os saberes relativos à utilização de certos instrumentos ou materiais de modo dirigido a um fim específico de uma determinada prática.

Para efeito de demonstração, consideremos os fragmentos:

(5) Para a segunda etapa, os cursistas tiveram acesso a um tutorial sobre blogs (elaborado pela voluntária para atender às necessidades específicas do curso). Este foi adaptado para atender a natureza “pedagógica” do suporte, com vistas a satisfazer os interesses de cada administrador e do blog criado, com postagens de atividades propostas no mesmo. (RFA, p. 4)

(6) Em comum, havia o interesse em aprender a fazer uso do blog pedagógico como uma ferramenta potencial para complementar suas atividades de ensino. Nosso intuito era de relacionar essa necessidade a um conhecimento anterior, que era o de refletir sobre o livro didático enquanto projeto de ensino. Este, por ser um material plenamente ao dispor de todos, poderia fornecer elementos para a construção da novidade virtual: o blog pedagógico. (RFA, p. 5)

Tendo em vista ilustrar as afirmações acima expostas, destacamos, dos fragmentos (5) e (6), a adaptação do instrumento *blog* (*Este foi adaptado para atender a natureza “pedagógica” do suporte*) e o conhecimento necessário para atender a expectativa (*Nosso intuito era de relacionar essa necessidade a um conhecimento anterior, que era o de refletir sobre o livro didático enquanto projeto de ensino*). Como se pode observar, duas bases de conhecimento se ressaltam. A ação de adaptação, aqui compreendida como uma relação de acomodação (item 3.1.), requer conhecimento sobre o objeto de ensino cuja evidência se materializa em “atender a natureza ‘pedagógica’ do suporte” e sobre os próprios instrumentos: o *blog* foi adaptado e o livro didático tomado como exemplar de algo previamente conhecimento, sendo os dois considerados como conhecidos pelos agentes envolvidos na situação.

Assim, as relações de complementariedade e de acomodação entre o periférico, o circulante, o possível e o estabelecido socialmente se evidenciam na pretensão, de nossa parte, nas seguintes ações: preocupação em “adaptar” o novo às condições necessárias ao funcionamento do “antigo” (ensino-aprendizagem); e respeitar a virtualidade das ações dos outros; flexibilizar as ações em vista de interesses dos participantes. Para isso, foi importante mobilizar o que aparece nesses fragmentos como “conhecimento anterior” ou o que está suposto pelo uso da preposição “sobre” (“sobre o blog”, “sobre o livro didático”), como parte do que se pode dizer, expressando verbalmente, acerca das condições sociais para realização de ações em práticas distintas.

O que temos, por fim, é um conjunto heterogêneo de conhecimentos que, cognoscitivamente, recobre o que se sabe, ou se julga saber, sobre ensino de língua, objetos de ensino, materiais didáticos e suas formas de organização e de funcionamento. Para acionar

esse conjunto de conhecimentos, espera-se um agente social que se caracteriza como acadêmico-científico, por saber se localizar, teoricamente, no espaço acadêmico e em sua, também heterogênea, produção de saberes sobre nossas ações de linguagem, usuário de práticas sociais, por fazer uso dos instrumentos tecnológicos disponíveis e necessários para as ações da vida cotidiana, regradas ou não pelas instituições formais, e profissional, por saber/conhecer os interesses e o modo de organização da instância social na qual podem se inserir muitos e diferentes suportes, aparatos, instrumentos e materiais advindos de seu exterior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no Curso de Extensão, em foco nesse trabalho, bem como nosso olhar investigativo sobre o caminho, por nós construído, como uma alternativa para pensar sobre a relação entre práticas sociais, ajudou-nos a discriminar a natureza e os componentes dessa relação, especialmente quanto à inserção de instrumentos de origem digital/virtual em práticas escolares.

Os resultados da presente investigação mostram não apenas a possibilidade da inserção, como também elucidam, a nosso ver, a forma como devemos compreender os (des)encontros de distintas práticas sociais. Seguramente, a primeira característica da relação é de complementariedade, ou seja, a ideia da inexistência ou da insuficiência dos componentes da prática, supostamente, mais estabilizada; nesse caso, a escola, que, ironicamente, precisaria, sempre de complementos externos. Por outro lado, essa ideia é apenas uma conjectura, pois o componente externo precisa ser integrado ao estabilizado, donde chegamos à segunda natureza dessa relação, a que denominamos de acomodação. A garantia de eficácia ou de possível sucesso dessa relação depende da mobilização dos dois componentes fundamentais da construção das práticas sociais: um, de ordem cognitiva, diz respeito ao que se sabe sobre seu funcionamento, e, outro, de ordem, experiencial/profissional, relativo ao que se sabe sobre os instrumentos necessários e adequados ao funcionamento.

Transportando esses resultados para pensar as configurações atuais do ensino e da formação do professor de língua, chegamos a um perfil que reclama um agente no papel de planejador, executor e administrador a quem cabe fazer escolhas orientado pela compreensão do instrumento didático-pedagógico, livros, *blogs*, ou quaisquer outros suportes e materiais, como virtual, possível, volátil, sempre na dependência da construção da prática escolar como prática social.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOURDIEU, P. **Outline of a theory of practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BRAGA, D. B. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e acesso social. In: KLEIMAN, A. B., CAVALVANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 181-198.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, discursos e textos**. São Paulo: EDUC, 2008.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

EGITO, G. A.; RAFAEL, E. L. . O livro didático de português: formas de utilização de tecnologias. **Ao Pé da Letra**, Recife, v. 16.2, p. 105-126, 2015a.

EGITO, G. A., RAFAEL, E. L. Tecnologia no manual do professor do livro didático de português: propósitos e saberes mobilizados. In: XAVIER, M. M.; ARAÚJO, P. S. R. de. (Org.). **Professor, pra que serve português?: vivências em formação docente**. João Pessoa: Ideia, 2015b. p. 841-853.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1984].

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1996 [1959].

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas - SP: Papirus, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configurações, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-32.

MARCUSCHI, L. A.; SALOMÃO, M. Introdução. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. V. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 13-26.

PEDROSO, S. F. Sobre o conceito de prática social: funcionamento e efeitos nas abordagens da linguagem em movimento. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, n. 7, p. 64-86, dez. 2013.

RAFAEL, E. L.; SILVA, W. M. O blog na prática escolar: dificuldades na construção do pedagógico. In: ZOZZOLI, R. M. D., SOUTO MAIOR, R. (Org.). **Sala de aula e questões contemporâneas**. Maceió: EDUFAL, 2015a. p. 267-286.

RAFAEL, E. L. SILVA, W. M. da. Utilização de recursos tecnológicos em livros didáticos de português como ação de planejamento. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 262-277, dez. 2015b.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I., CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 89-100.

SILVA, W. M. Letramento digital e blog pedagógico em contextos de ensino. In: XAVIER, M. M. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: entraves, perspectivas e experiências tecidas**. Campina Grande: [s.n.], 2013. p. 1347-1370.

SILVA, W. M. Blogs pedagógicos e práticas digitais: links para a ação docente. **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 12, p. 1-20, 2014.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014 [1995].

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS. **Plano de curso**. Curso de Extensão Blog Pedagógico e Livro Didático na Educação Básica. Campina Grande: UFCG, 2013, 2 p.

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS. **Relatório final de atividades**. Curso de Extensão Blog Pedagógico e Livro Didático na Educação Básica. Campina Grande: UFCG, 2014. 10 p.

Recebido em 20/06/2016. Aceito em 22/09/2016.