



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Suzanne Silva Rodrigues de Morais

**TECNOLOGIAS (DIGITAIS) DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
(TIC/TDIC) E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE MUNICIPAL
DE DIVINÓPOLIS – MG**

Belo Horizonte (MG)
Maio de 2018

Suzanne Silva Rodrigues de Moraes

**TECNOLOGIAS (DIGITAIS) DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
(TIC/TDIC) E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE MUNICIPAL
DE DIVINÓPOLIS – MG**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia (Linha III)

Orientador: Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras

**Belo Horizonte (MG)
Maio de 2018**

Morais, Suzanne Silva Rodrigues de.
M827t Tecnologias (digitais) da informação e comunicação (TIC/TDIC) e o ensino de língua portuguesa na Rede Municipal de Divinópolis - MG / Suzanne Silva Rodrigues de Moraes. - 2018.
134 f. : il., tabs.
Orientador: Vicente Aguiar Parreiras

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2018.
Bibliografia.

1. Tecnologia da Informação e da Comunicação. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Letramento - Estudo e ensino. I. Parreiras, Vicente Aguiar. II. Título.

CDD: 372.41

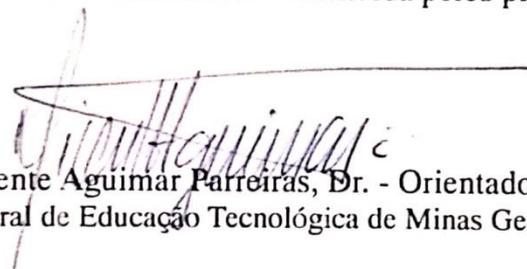


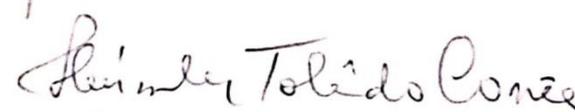
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

SUZANNE SILVA RODRIGUES DE MORAIS

Tecnologias (digitais) da informação e comunicação (TIC / TDIC) e o ensino de língua portuguesa na rede municipal de Divinópolis/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 5 de abril de 2018, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:


Prof. Vicente Aguiar Parreiras, Dr. - Orientador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais


Prof. Hércules Tolêdo Corrêa, Dr.
Universidade Federal de Ouro Preto


Prof. Ana Elisa Ferreira Ribeiro, Dr.
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

*Para meu esposo Alisson e meus filhos Vítor,
Otávio e Cecília, porque o amor é paciente.*

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Eterno que me permitiu trilhar esse caminho e que durante todo o trajeto colocou Sua Santa Mão sobre mim, capacitando-me e guiando-me. Porque d'Ele, por Ele, para Ele, são todas as coisas.

Ao meu esposo e aos meus filhos Vítor, Otávio e Cecília, a quem dedico este trabalho, por serem pacientes em cada ausência, incentivadores a cada etapa e apoiadores em cada lágrima. Amo vocês.

As minhas irmãs, Eunice e Lídia, que torceram e acreditaram na minha capacidade de realizar tal façanha.

À minha cunhada Regina e minha irmã Lídia, pelas infinitas conversas sobre o tema proposto e sobre as etapas da pesquisa. Por me ouvirem com paciência e compartilharem comigo minhas angústias e inquietações. E ainda, a Regina Morais, por revisar todo meu trabalho.

Aos meus pais e irmãos, que mesmo longe torcem por mim a cada projeto. Trago-vos no coração.

À minha sogra Edite pelo apoio, incentivo e cuidado. Só tenho uma palavra: obrigada!

Ao meu orientador, professor Dr. Vicente Aguiar Parreiras, que tornou possível a realização deste trabalho. Obrigada pela confiança, paciência e carinho depositados em mim, e por fazer desse mestrado um caminho tranquilo e suave. Saiba que, ao final deste percurso, considero você como um amigo especial e não somente um professor.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, que se propuseram a contribuir da melhor forma possível.

Ao CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica, por me proporcionar condições de divulgar meu trabalho.

À minha amiga Bianca Cunha, que incutiu em mim a ideia do mestrado e me incentivou a realizar o processo seletivo.

Aos amigos que conquistei no Mestrado em Estudos da Linguagem, Ronessa, Karla, Sheila e Carla Moreira. Espero que nossa amizade se fortaleça com o passar dos anos e, o mais importante, que tenhamos sucesso na nossa trajetória acadêmica e profissional.

Às amigas e companheiras de viagem, Renata Loyola e Liliane. De todos os benefícios que o mestrado me possibilitou, conhecer vocês foi o maior deles. Obrigada por todas as conversas, confidências e trocas de experiências durante nossas idas e vindas para BH.

À secretária do mestrado em Estudos de Linguagem, Sandra, que sempre me atendeu com presteza e educação.

Aos meus alunos que serviram de cobaia para as experiências com as novas teorias aprendidas durante o mestrado.

*“Não há mais volta para o Kansas, Dorothy.
É bom se acostumar com Oz.” L. Frank Baum*

RESUMO

O uso integrativo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – (TDIC) no ensino de Língua Portuguesa (LP) é assunto recorrente em pesquisas na área da educação. Apesar dessas pesquisas, muitos questionamentos ainda permeiam o dia a dia dos professores sobre como possibilitar a introdução de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas de forma significativa. Com base nos estudos de Coscarelli (2005), Ribeiro (2010, 2016), Cope e Kalantzis (2012), Rojo e Moura (2012), Rojo (2009), Soares (2002), Kleiman (2007) e Malfacini (2015), este trabalho representa mais uma colaboração para que as perguntas a respeito do tema sejam respondidas. Sendo assim, esta dissertação é o relato de um estudo sobre a inserção das TDIC no ensino de língua materna nos anos finais do Ensino Fundamental no município de Divinópolis - MG, com vistas a analisar as metodologias utilizadas pelos professores de LP que utilizam as TDIC na construção e realização de propostas pedagógicas significativas para o processo de multiletramentos. A hipótese que orientou tal estudo é de que, apesar de haver investimento por parte da Secretaria Municipal de Educação na criação de laboratórios de informática, a utilização deste espaço não se dá de forma concreta e que os professores ainda apresentam dificuldades para o uso das TDIC de forma adequada. Quanto à metodologia, utilizou-se para a coleta a aplicação de dois diferentes questionários e a realização de um grupo focal (GF). Com os questionários objetivou-se primeiramente obter um panorama geral sobre as escolas do município e selecionar professores para participação do GF. Logo após, analisaram-se os discursos de três professores que lecionam na rede municipal de ensino e que integram as TDIC em suas práticas pedagógicas. De caráter interpretativo, para a apuração e interpretação dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), na tentativa de compreender, nas entrelinhas, qual a concepção de multiletramentos que orienta os professores de língua portuguesa na construção de sua prática pedagógica. Com base nas análises realizadas, percebeu-se que os discursos dos professores, na maioria das vezes, refletem os projetos de letramento e a pedagogia dos multiletramentos defendidos por Kleiman (2007) e NLG (1996), respectivamente, entretanto, percebeu-se que os professores não têm consciência de que suas práticas pedagógicas refletem o conceito de multiletramentos. Categorias semânticas foram propostas e verificaram-se as escolhas lexicais recorrentes para se chegar às considerações sobre o uso integrativo das TDIC no ensino de língua materna com vistas a possibilitar os multiletramentos.

Palavras-chave: TIC/TDIC; Ensino de Língua Portuguesa; Multiletramentos.

ABSTRACT

The integrative use of Digital Information and Communication Technologies - TDIC in the teaching of Portuguese Language is a recurring subject in research in the area of education. Despite the research, many questions still permeate the daily life of teachers on how to enable the introduction of technological resources in pedagogical practices in a significant way. Based on the studies of Coscarelli (2005), Ribeiro (2010, 2016), Cope and Kalantzis (2012), Red e Moura (2012), Rojo (2009), Soares (2002), Kleiman, this paper represents another collaboration so that the questions regarding the theme are answered. Thus, this thesis is the report of a study about the insertion of TDIC in the teaching of mother tongue in the final years of elementary education in the city of Divinópolis - MG, with the purpose of analyzing the methodologies used by Portuguese language teachers who use the TDIC in construction and realization of significant pedagogical proposals for the process of multiliteracy. The hypothesis that guided this study is that, although there is investment by the City Hall Department of Education in the creation of computer labs, the use of this space does not occur in a concrete way and that teachers still present difficulties for the use of TDICs properly. As for the methodology, two questionnaires and a focus group (FG) were used as data collection form. The questionnaires were initially aimed at obtaining an overview of the city hall schools and selecting teachers for FG participation. Then, the speeches of three teachers who teach in the city hall teaching network and who integrate TDIC in their pedagogical practices were analyzed. In order to compute and interpret the data, we used Content Analysis (BARDIN, 1977), in an attempt to understand, in between the lines, the concept of multilearning that orient Portuguese teachers in the construction of their pedagogical practice. Based on the analyzes carried out, it was noticed that the teachers' discourses, most of the times reflect the literacy projects and the pedagogy of the multiliteracy defended by Kleiman (2007) and NLG (1996), respectively, however, it was noticed that the teachers are not aware that their pedagogical practices reflect the concept of multiliteracy. Semantic categories were proposed and the recurrent lexical choices were verified to arrive at the considerations on the integrative use of the TDIC in the teaching of mother tongue with a view to enabling multiliteracy.

Keywords: TIC/TDIC; Portuguese language teaching; Multiliteracies.

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

GF – Grupo Focal

LP – Língua Portuguesa

NLG – New London Group

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de escolas de 6º ao 9º ano em Divinópolis - MG.....	73
Gráfico 2 – Especificações das escolas da zona urbana em Divinópolis – MG.....	73
Gráfico 3 – Pergunta 1.....	77
Gráfico 4 – Pergunta 2.....	77
Gráfico 5 – Pergunta 3.....	77
Gráfico 6 – Pergunta 4.....	78
Gráfico 7 – Pergunta 5.....	78
Gráfico 8 – Pergunta 6.....	78
Gráfico 9 – Práticas Pedagógicas e o uso das TDIC	82
Gráfico 10 – Conteúdo	83
Gráfico 11 – Função	87
Gráfico 12 – Multiculturalidade	91

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Entrega do questionário II	76
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Metodología	72
------------------------------	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1. O foco desta pesquisa	17
1.2. Tema.....	19
1.3. Contextualização do Estudo	19
1.4. Justificativa.....	21
1.5. Definição do problema de pesquisa.....	24
1.6. Objetivos	25
1.6.1. Geral.....	25
1.6.2. Específicos	25
1.7. O que dizem as pesquisas	25
1.8. Estruturação da Dissertação	28
2. TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONCEITOS E DESAFIOS	30
2.1. TDIC: Conceituação e Evolução	30
2.2. TDIC: Desafios para educação.....	32
3. LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS.....	38
3.1. Letramento, conceito plural.....	38
3.2. Multiletramentos	44
4. TDIC E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	49
4.1. Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.....	49
4.2. Implicações dos estudos do letramento/multiletramentos para o ensino de Língua Materna.....	54
4.3. As TDIC e o ensino de língua materna	57
5. METODOLOGIA.....	63
5.1. A pesquisa qualitativa	63
5.2. Geração e coleta de dados	64
5.2.1. Dos instrumentos de coleta de dados.....	64
5.2.1.1. Questionário.....	64
5.2.1.2. Grupo Focal (GF)	66
5.2.2. Da definição dos sujeitos da pesquisa	66
5.2.2.1 Professora A	67
5.2.2.2 Professora B.....	67
5.2.2.3 Professor C	68
5.2.2.4 Professora D	68
5.2.2.5 Professora E.....	68
5.2.2.6 Professor F.....	69
5.2.2.7 Professora G	69
5.1.3. Contato com os sujeitos.....	69
5.1.4. Procedimentos de análise dos dados.....	70
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	72
6.1. Apresentação dos dados	72
6.1.1 Dos dados apresentados no Questionário I.....	72

6.1.2	Dos dados apresentados no Questionário II	75
6.1.3	Práticas Pedagógicas e o uso das TDIC	80
6.1.3.1.1.	Categoria 1 – Da ênfase no conteúdo	82
6.1.3.1.2.	Categoria 2 – Da ênfase na função	85
6.1.3.1.3.	Categoria 3 – Da ênfase na multiculturalidade.....	89
6.1.4.	Dos dados apresentados no Grupo Focal.....	92
6.1.4.1.	Bloco 1 – Do acesso às TDIC	93
6.1.4.2.	Bloco 2 – Da utilização das TDIC para o ensino de LP	105
6.1.4.3.	Bloco 3 – Da concepção de multiletramentos.....	110
6.1.4.4.	Outras discussões pertinentes sobre as TDIC e o fazer docente	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS		118
REFERÊNCIAS		123
APÊNDICE I		128
APÊNDICE II.....		129
APÊNDICE III		131
APÊNDICE IV		132

1. INTRODUÇÃO

1.1. O foco desta pesquisa

A presente dissertação, intitulada “Tecnologias (digitais) da informação e comunicação (TIC/TDIC) e o Ensino de Língua Portuguesa na rede municipal de Divinópolis – MG” tem como ponto principal analisar como os professores de língua portuguesa utilizam as TDIC para o ensino de língua materna, verificando qual concepção de multiletramentos orienta esses professores durante sua prática pedagógica. Nesse contexto, o referencial teórico sobre multiletramentos e a inclusão das TDIC no ambiente escolar fundamentou-se em Coscarelli (2005, 2007), Ribeiro (2010, 2016), Cope e Kalantzis (2012), Rojo e Moura (2012) e Rojo (2009). Já no que tange ao ensino de Língua Materna, o referencial baseou-se em Soares (2002), Kleiman (2007) e Malfacini (2015).

Ao discutir o termo “multiletramentos”, Cope e Kalantzis (2012) referem-se com clareza a dois aspectos da criação de significado hoje, o primeiro é a diversidade social e o segundo, a multimodalidade. O primeiro diz da variedade de contextos sociais, uma vez que “os textos variam enormemente dependendo do contexto social – experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, área de emprego¹”, entre outros (COPE & KALANTZIS, 2012, p. 13). Já a multimodalidade fala dos diversos modos semióticos na produção de significado, em parte pelos novos meios de informação e comunicação. “O significado é feito de forma cada vez mais multimodal – em que os modos de linguagem escrita – linguística, interagem com os padrões de significado oral, visual, auditivo, gestual, tátil e espacial²” (COPE & KALANTZIS, 2012, p. 14).

No que tange o ensino de língua materna, o currículo de Língua Portuguesa corresponde a atividades discursivas, que permitam, através de análise e reflexão sobre os aspectos envolvidos no uso da linguagem, a ampliação e construção de instrumentos que possibilitem ao aluno expandir sua competência comunicativa (BRASIL, 1998a). Portanto, a integração das TDIC no ambiente escolar ou mesmo em outras esferas da sociedade, faz com que o cotidiano do aluno seja invadido por diversos “textos multimodais e multissemióticos, que combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudios, cores e links” (DIAS, 2012, p. 95), e para tanto, “exigem a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, conforme as modalidades e semioses utilizadas, ampliando [...] a noção de letramentos para multiletramentos”

¹ Tradução própria

² Tradução própria

(DIAS, 2012, p. 95), o que aponta para mudanças no ensino de língua materna. O presente trabalho também se apoia nos autores: Coscarelli (2005); Ribeiro (2009; 2016), Pereira (2005), dentre outros que discutem a inclusão das TDIC no ambiente escolar e o ensino de língua materna.

Pensando na evolução tecnológica surge a seguinte problemática: como os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II utilizam os recursos tecnológicos em suas aulas, promovendo os multiletramentos dos alunos? Como os saberes são produzidos na disciplina de LP, por meio das TDIC? Para tanto, parte-se da hipótese que há investimento por parte da Secretaria de Educação na criação de salas de informática, porém há um gargalo entre a formação acadêmica e a prática escolar, no que se refere à utilização de recursos tecnológicos. Pressupõe-se ainda que, embora haja investimento, os espaços tecnológicos na escola não são utilizados pelos professores, que, muitas vezes, optam por utilizar recursos próprios. Acredita-se ainda que os professores que utilizam as tecnologias para o ensino de língua materna, muitas vezes, o fazem como forma de motivação, a fim de manter o interesse do aluno no conteúdo estudado.

O conhecimento, nos diversos campos do saber, progride com rapidez e ao pensar em todas as transformações advindas com a “Era da Informação” (KRESS, 2012), é imprescindível repensar as práticas educativas, bem como a estrutura escolar, visto que a sociedade apresenta uma instabilidade própria dos novos tempos. Ao indicar todos os fatores de mudança social, Kress (2012) discute seus efeitos sobre a escolarização, o que afeta significativamente o papel da escola na sociedade. Segundo o autor, a escolarização tem como propósito possibilitar que o aluno construa o conhecimento à medida que encara os problemas do seu mundo. Portanto, toda a organização escolar, seu tempo, espaço, formas de organizar conteúdos e currículos serão afetados pela “era da informação”. Segundo Kress, é necessário repensar o currículo escolar levando em consideração a formação da subjetividade do indivíduo, uma vez que “a subjetividade é dependente do exercício constante de escolha em ambientes instáveis” (KRESS, 2012, p. 134).

Quanto à metodologia, optou-se por uma pesquisa qualitativa, uma vez que o objetivo do trabalho é identificar e analisar em profundidade dados de difícil mensuração de um grupo de professores de LP que atuam do 6º ao 9º anos do Ensino

Fundamental. Desse modo, investigou-se sobre um grupo de professores que utilizam os recursos tecnológicos nas aulas de língua materna e buscou-se informações que possam ajudar-nos a compreender como a utilização de tais recursos possibilita os multiletramentos dos alunos. Como instrumentos para a coleta de dados, foram utilizados questionários para mapeamento das escolas e seleção de professores que utilizam os recursos tecnológicos, seguidos de realização de um grupo focal com os professores selecionados. A metodologia da análise de dados teve seus fundamentos na Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), que define tal análise como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 1977, p. 9).

1.2. Tema

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na vida da sociedade, seja como forma de entretenimento, ou seja, em situações que exigem do cidadão inserir-se no mundo tecnológico. A tecnologia diminui distâncias, tornando possível que muitos processos sociais sejam realizados com rapidez e ainda permite acesso a um acervo de conhecimento. Tal tecnologia é desenvolvida para ambientes sociais distintos, mas acaba impactando a vida em sociedade, dando oportunidade para uma nova ordem social.

Pensando nas possibilidades e desafios impostos pela sociedade, tal pesquisa buscou refletir sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, doravante TDIC, no ensinar e aprender a Língua Portuguesa (LP), refletindo sobre a prática pedagógica de professores de LP e como as TDIC interferem nessa prática, uma vez que as mesmas estão presentes na sociedade e a cada dia o acesso a essas tecnologias é facilitado.

1.3. Contextualização do Estudo

Já discutia Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (1996) sobre os saberes necessários para a prática docente e afirmava da necessidade de repensar tal prática como constructo de saberes e destaca, dentre eles, que é imprescindível ao professor “saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades

para a sua própria produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 27). Foi pensando na afirmação de Freire sobre a necessidade de repensar a prática docente que a presente pesquisadora realizou em 2011 uma experiência com letramento digital em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II em uma escola pública em Divinópolis – MG.

Ao trabalhar o gênero poema, discutiu-se com os alunos o tema adolescência. Baseados em leituras de poemas e outros textos do mesmo tema, os alunos escreveram poemas com o tema “o direito de todo adolescente”. Durante o estudo, os alunos foram para a sala de informática para uma pesquisa sobre autores que escreveram poemas, textos ou produziram vídeos sobre o tema estudado. Após a escrita e reescrita dos poemas, foi proposto aos alunos que publicassem um livro independente, com os poemas escritos por eles, o que foi aceito com grande euforia.

Tal proposta teve a finalidade de inserir os alunos em práticas sociais com vistas a desenvolver o letramento digital, conforme afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, que sustentam que “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998a, p. 22), e também, por “saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino” (BRASIL, 1998a, p. 22).

Nessa etapa da atividade o trabalho com a tecnologia intensificou-se. Os alunos foram divididos em grupos para o trabalho no laboratório de informática. Alguns pesquisaram informações sobre publicação de livros, outros ficaram responsáveis por digitar os poemas escritos, alguns ilustraram os poemas e o último grupo ficou responsável pela formatação e diagramação do livro. Na última etapa do trabalho os alunos prepararam o lançamento da obra e para tal, criaram cartazes e convites no computador para convidarem a comunidade escolar e prepararam a impressão de exemplares para distribuição gratuita, durante a mostra cultural da escola. Ao realizar tal atividade, observou-se, ao inserir as tecnologias digitais no ensino de LP, com vistas a desenvolver o letramento, as mesmas causaram reações diversas e geraram algumas discussões tanto por parte da direção e coordenação pedagógica, como também do corpo docente e discente.

Nesse contexto, percebeu-se que as atitudes mais comuns em relação às TDIC estão ligadas diretamente à resistência às mídias ou à adoção das mesmas. E, neste momento, a escola adequou-se a primeira atitude, questionando mais sobre as desvantagens que as tecnologias podem trazer para o contexto pedagógico, preterindo os benefícios e potenciais advindos das tecnologias digitais. Porém, sabe-se que o papel da escola, e mais efetivamente do professor/educador, vai além de simplesmente repassar conteúdos e saberes aos alunos. O papel da escola, segundo os PCN, é fazer com que o educando participe ativamente de um grupo social, possibilitando-lhe apropriar-se de valores, crenças e conhecimentos acadêmicos. Tal apropriação deve ser significativa tanto para o discente quanto para os indivíduos a sua volta, uma vez que este deverá tornar-se um cidadão consciente e responsável pela transformação da realidade da qual faz parte (BRASIL, 1998b).

Portanto, a presente pesquisa pretendeu discutir sobre a inclusão das TDIC no ambiente escolar, a fim de repensar o ensino de LP. Tal estudo insere-se em um contexto de instabilidade e mudança, pois apesar de consenso entre os pesquisadores de que a tecnologia e os recursos tecnológicos podem oferecer vantagens ao ensino, tanto para o professor quanto para o aluno, o diálogo entre escola e tecnologia avança a passos lentos (RIBEIRO, 2016; COSCARELLI, 2005).

1.4. Justificativa

Atualmente a sociedade se vê mergulhada em uma era digital, quando o computador, *tablet* e/ou celular fazem parte da rotina da maioria das pessoas. Essas estão conectadas umas com as outras e com o mundo através da rede digital e por meio dela tem acesso a uma infinidade de conteúdos, notícias, fotografias e links que os permitem “navegar” e conectar-se com o mundo. Tais tecnologias vão transformando os comportamentos e as formas de relacionar-se com a família, com os amigos e com as novas possibilidades que surgem com a utilização das mídias. A tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano, assim como na educação.

Devido ao maior acesso à informação em razão das tecnologias digitais e dos diversos meios de comunicação, as práticas sociais têm ganhado novas configurações e, conseqüentemente, antigos conceitos educacionais até então estabelecidos têm sido revistos ou substituídos, surgindo a necessidade de se rever discursos e paradigmas, de

lidar com novos conceitos. Porém, a escola, bem como os educadores, está preparada para educar nesse contexto digital? Segundo Pereira (2005, p. 13), “formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação”. A escola tem em suas mãos o desafio de educar na era digital, em uma realidade que apresenta alunos que dominam os recursos tecnológicos, em alguns momentos, mais do que o próprio professor. Entretanto, a escola precisa adequar-se à nova realidade, pois “em plena Era do Conhecimento, na qual inclusão digital e Sociedade da Informação são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano”. (PEREIRA, 2005, p. 13).

Entretanto, o que se presencia é a falta de sintonia entre escola e tecnologias digitais. Essa se mantém fechada para as TDIC e, conseqüentemente, muitos professores encontram dificuldades na elaboração de práticas de ensino que utilizem as tecnologias digitais no ensino dos conteúdos escolares. Segundo Cantini et al. (2006), os problemas começam na falta de investimento, tanto no que se refere a equipamentos quanto na formação continuada de professores e profissionais da educação, a fim de que utilizem os recursos tecnológicos disponíveis e completem que os alunos dominam tais recursos, o que muitas vezes não ocorre com os professores, que frequentemente não conseguem utilizar as TDIC no fazer pedagógico.

Pesquisas recentes (CANTINI et. al, 2006; LOPES J.G., 2015; CECCHIN, 2015) apontam a necessidade de repensar a inclusão das tecnologias digitais na escola, uma vez que muitos professores se sentem inseguros na utilização de tais recursos. Cantini et al. (2006) afirmam que não basta investir em recursos e políticas públicas de inclusão digital para que o computador seja utilizado de forma efetiva no processo de ensino aprendizagem, pois apesar dos apelos das mídias e das qualidades dos recursos tecnológicos, a “sua dimensão nas escolas está muito aquém do que se anuncia e deseja” (CANTINI et al., 2006, p. 877).

Lopes J. G. (2015) se propõe a analisar uma experiência de uso de material didático digital interativo para *tablets* e confirma as afirmações de Cantini et al.(op.cit.) ao constatar que “a mera disponibilidade tecnológica não é suficiente para que as práticas de ensino englobem os multiletramentos e os novos letramentos” e, portanto, é

necessário que a escola organize “um projeto pedagógico que considere claramente os propósitos da introdução da tecnologia em sala de aula” (LOPES J. G., 2015, p. 124).

Acredita-se que o trabalho com as TDIC ainda é pequeno e muitos professores optam apenas pela utilização do livro didático e que não há incentivo e/ou cursos de formação continuada para a preparação desses professores. Muitos professores de língua reconhecem a necessidade da utilização das tecnologias digitais, porém, não sabem como utilizá-las no ensino da língua portuguesa. E ainda, as práticas daqueles que as utilizam não tem visibilidade, consistindo-se num trabalho solitário. (CECCHIN, 2015).

Para SILVA (2012, p. 84), a escola “encontra-se alheia ao espírito do tempo e mantém-se fechada em si mesma, em seus rituais de transmissão, quando o seu entorno modifica-se fundamentalmente em nova dimensão comunicacional.” E apresenta ainda a posição da escola frente à tecnologia, afirmando que a mesma se coloca na defensiva quando o assunto é a utilização da tecnologia. Enquanto os alunos apresentam uma postura ativa diante da emissão e aprendem a manipular imagens nas telas, os professores continuam se apegando na transmissão linear do conhecimento, separando emissão e recepção (SILVA, 2012).

Consciente da necessidade de modificar a realidade vigente e da urgência em discutir como a escola percebe e trabalha com as TDIC, o tema é relevante mediante a obrigatoriedade de refletir sobre a prática pedagógica dos professores e como as tecnologias digitais da informação e comunicação interferem nessa prática, uma vez que a mesma está presente na vida dos alunos de forma definitiva. Faz-se necessário também discutir qual o papel da escola frente às mudanças apresentadas pelo uso crescente das TDIC.

Percebe-se o quanto essa tecnologia faz parte da vida do adolescente hoje e como ela tem sido utilizada no que diz respeito à formação do gosto, ao interesse, à criação de desejo de consumo, à formação de valores e a representações culturais. É de conhecimento geral que as tecnologias digitais possuem um lado positivo – informação, acesso, autonomia na organização do conhecimento, desenvolvimento de raciocínio e um lado negativo – manipulam, massificam e geram alguns padrões que não levam à humanização e sim ao consumo. Segundo Lorenzi& Pádua (2012, p.37), “a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim

como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas”. Tais autores afirmam ainda que as TDIC introduzem novos modos de comunicação, os quais não se dão somente pela escrita, mas também através de imagem, som, animação ou a combinação desses modos.

Portanto, “tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos” (LORENZI & PÁDUA, 2012, p. 37), justificando assim a importância de se trabalhar com as TDIC para que se forme um aluno crítico e consciente da importância do trabalho com a linguagem multimodal, inserindo essa pessoa no mundo da leitura e mais especificamente na inclusão digital, possibilitando os multiletramentos, uma vez que, hoje, uma boa parte dos processos de leitura e escrita se dá por meio de recursos tecnológicos.

Com base nas afirmações anteriores, tal pesquisa averigua como os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II – 6º ano 9º ano – da rede municipal de ensino em Divinópolis – MG utilizam as TDIC na construção e realização de práticas de ensino significativas para o processo de multiletramentos. Justifica-se pela urgência em se trabalhar as TDIC no ensino, e conseqüentemente, no ensino de língua materna. Para tal pesquisa, optou-se pelo segmento do Ensino Fundamental II, em Divinópolis/MG, por ser o ambiente de trabalho da pesquisadora, onde, por experiência e prática, acredita-se ser necessário fomentar as discussões relacionadas ao tema.

1.5. Definição do problema de pesquisa

Pensando nos novos paradigmas advindos da “Era da Informação”, esta pesquisa teve como foco um estudo sobre as metodologias utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II – 6º ano 9º ano – da rede municipal de ensino em Divinópolis – MG, que utilizam TDIC na construção e realização de propostas pedagógicas significativas para o processo de multiletramentos. Entende-se por propostas pedagógicas significativas aquelas que possibilitem ao aluno o uso da linguagem em diferentes práticas sociais. Segundo os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a, p. 34), “é nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção

ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita.”

Para tanto, nossa principal problemática é como os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II utilizam as TDIC nas aulas, promovendo os multiletramentos dos alunos? Pressupõe-se que, embora exista investimento na criação de salas de informática, na criação de um espaço digital, a utilização desse espaço, muitas vezes, não se dá de forma efetiva, uma vez que, segundo os PCN “não se trata [...] de tomar os meios como eventuais recursos didáticos para o trabalho pedagógico, mas de considerar as práticas sociais nas quais estejam inseridos” (BRASIL, 1998b, p. 89). Mesmo sabendo que a presença de TDIC na sala de aula, ou mesmo a criação de ambientes digitais não garantem mudanças na forma de ensinar e aprender, “a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores” (BRASIL, 1998b, p 140).

1.6. Objetivos

1.6.1. Geral:

- A presente pesquisa visa analisar e refletir sobre a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC nos processos de multiletramentos e na construção de propostas pedagógicas da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II em Divinópolis – MG.

1.6.2. Específicos:

- Levantar qual concepção de multiletramentos que orienta os professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano, na rede municipal de Divinópolis - MG.
- Verificar como o uso relatado pelos professores reflete ou não a noção/conhecimento de multiletramentos.
- Identificar como os professores trabalham com as TDIC no ambiente escolar ou mesmo fora dele, para ensino/aprendizagem de língua materna.
- Identificar como as TDIC inserem-se nas práticas de ensino de Língua Portuguesa.

1.7. O que dizem as pesquisas

O avanço das pesquisas em educação, em especial as advindas dos estudos da TDIC no ambiente escolar, tem colaborado de modo significativo para o trabalho do professor quando o assunto é a inclusão das TDIC para o ensino de língua materna. É consenso entre os pesquisadores (CAIADO, 2011; PAIXÃO, 2012; MORAIS, 2013; MOREIRA, 2013, GODOY, 2013; CECCHIN, 2015; IZIDÓRIO, 2016) que a escola não pode ficar alheia às mudanças advindas da inclusão das TDIC no contexto atual e que essa inclusão no ambiente escolar traz benefícios para o ensino-aprendizagem de língua materna. Segundo Paixão (2012, p. 108) “a aproximação das ferramentas de informação e comunicação, hoje já bastante presente na escola, e a instrumentalização dos alunos via escola, é uma prática urgente no contexto atual”. Já Izidório (2016), ao discutir o papel da escola nesse novo contexto, afirma que:

A escola tem um grande desafio pela frente, o de preparar seus alunos para a era da informação e do conhecimento (...). Sendo assim, para que as instituições de ensino e seus participantes acompanhem esta nova era, é imprescindível repensar métodos e metodologias utilizadas no passado, visando à inovação das estratégias de ensino por meios tecnológicos (IZIDÓRIO, 2016, p. 59-60).

Ao discutir a inclusão das TDIC no ambiente escolar, a maioria dos pesquisadores citou alguns pontos essenciais para que tal inclusão aconteça com vistas a produzir efeitos significativos no processo de aprendizagem. Tais discussões perpassam pela infraestrutura das instituições escolares, ou seja, aquisição de equipamentos tecnológicos; formação e letramento digital dos professores e; implementação de um projeto pedagógico que englobe tais tecnologias. Moreira (2013) e Izidório (2016) afirmam que há uma dificuldade em usar os equipamentos disponíveis nas escolas devido à burocracia. Moreira (2013, p. 63) afirma que “quando a instituição adquire algum equipamento ligado às novas tecnologias é complicado poder usá-lo, pois existe muita burocracia”, fator que desmotiva o professor. E completa que “o laboratório de informática, na maioria das vezes, permanece trancado, isso quando a escola não está passando por alguma reforma” (MOREIRA, 2013, p. 63). Já Izidório (2016, p. 97) afirma que é necessário haver investimento em equipamentos e rede de alta velocidade e em infraestrutura escolar adequada, para que os alunos consigam realizar as atividades propostas pelo professor.

Os pesquisadores fazem coro ao sustentar a necessidade de uma formação para o docente, a fim de que se desenvolva o letramento digital e que os mesmos aprendam a

lidar com a tecnologia, com vistas a incluí-la não apenas como fator motivacional para o aluno. E afirmam ainda que há uma resistência, tanto por parte do professor, quanto da instituição escolar na inclusão das TDIC no ensino. Paixão (2012), que objetiva em sua pesquisa compreender as diferenças entre as produções escritas na escola e as produções nas redes sociais da internet, constata que tanto a escola quanto o professor, não estão abertos aos recursos tecnológicos com fins didáticos, distanciando as possibilidades de uma aula prazerosa e de resultados positivos, preterindo tais recursos em favor de práticas tradicionais do ensino de LP, ainda bastante arraigadas na escola brasileira atual e compreende que o professor “não está preparado adequadamente para o trabalho didático com as tecnologias na sala de aula” (PAIXÃO, 2012, p. 111).

Já Moraes (2013) sustenta que, apesar de existirem várias pesquisas na área e as mesmas apontarem os benefícios da utilização das TDIC, “ainda há resistência da parte de alguns professores e também de instituições em adotá-las nos processos de ensino-aprendizagem de forma mais arrojada” (MORAIS, 2013, p. 23). Godoy (2012), em sua pesquisa sobre as tecnologias nas aulas de língua portuguesa, objetivou investigar os elementos que compõem a base da formação do professor de língua portuguesa, para o uso do laboratório de informática e endossa as demais pesquisas ao afirmar que “é preciso investir na preparação, na formação continuada do profissional em educação para que este possa refletir sobre os encaminhamentos pedagógicos e metodológicos de suas aulas” (GODOY, 2012, p. 62-63). Para que as instituições escolares e seus professores possam acompanhar as mudanças advindas do crescente uso das TDIC na sociedade “é imprescindível repensar métodos e metodologias utilizadas no passado, visando à inovação das estratégias de ensino por meios tecnológicos” (IZIDÓRIO, 2016, p. 60).

No que tange o ensino de língua materna, as pesquisas demonstram que, na maioria dos casos, trata-se de um ensino tradicional, que pretende trabalhar as estruturas linguísticas e a gramática, sem considerar o grande número de linguagens presentes na vida do aluno (PAIXÃO, 2012). Caiado (2011) afirma em sua tese sobre as TDIC e o ensino de Língua Portuguesa que,

(...) a simples “adoção” das novas tecnologias digitais da informação e comunicação pelas instituições educacionais não gera, necessariamente, processos e práticas de inovação e melhorias no ensino-aprendizagem de língua. O que poderia desencadear tais processos de aprendizagem seriam usos específicos e determinados dessas novas TDIC no ensino de LP (CAIADO, 2011, p. 249-250).

Não obstante todos os percalços encontrados pelo professor para inclusão das TDIC no ensino de Língua Portuguesa, é unânime que as TDIC atuam como facilitador para educadores e alunos no processo de ensino-aprendizagem (CAIADO, 2011; PAIXÃO, 2012; MOREIRA, 2013; CECCHIN, 2015; COSCARELLI, 2007; RIBEIRO, 2016), não com vistas a sanar todos os problemas da educação e, conseqüentemente, do ensino de língua materna, mas como meio de preparar os alunos para a era da informação e do conhecimento, incluindo-os digitalmente (IZIDÓRIO, 2016). Se inseridas no ambiente escolar, as TDIC poderão oferecer mudanças para o processo de ensino-aprendizagem, a fim de promover “a interatividade, a colaboratividade, e a construção do conhecimento de forma coletiva, imediata, autônoma e democrática (IZIDÓRIO, 2016, p. 96)”, e ainda, “conquistar o *status* de ambiente de aprendizagem, tecnologia mediadora, capaz de ampliar a prática pedagógica dos professores de LP, sem descartar muitas práticas relevantes ditas tradicionais” (CAIADO, 2011, p. 249).

1.8. Estruturação da Dissertação

Tal dissertação, além do capítulo introdutório, possui outros cinco capítulos, respectivamente intitulados de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: conceitos e desafios, Letramento e Multiletramentos, TDIC e o ensino de língua materna, Metodologia, Apresentação e Análise dos dados e Considerações Finais. Na Introdução procuramos contextualizar o trabalho, apresentando o tema e a justificativa de tal estudo, bem como apresentar o problema de pesquisa e os objetivos almejados. Buscou-se ainda realizar um breve panorama sobre as pesquisas realizadas na área.

Os capítulos dois, três e quatro, dedicados à explanação teórica da pesquisa, apresentam as principais teorias que contribuíram para a construção de tal investigação. O capítulo dois apresenta um breve histórico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), o surgimento e a evolução da *WORLD WIDE WEB*(WWW) (AGHAEI, S.; NEMATBAKSH, M.A.; FARSAANI, H.K, 2012) e as implicações da mesma na educação. O terceiro capítulo discute os conceitos de letramento e multiletramentos, o último reforçado pela presença e evolução das tecnologias, baseados em Soares (1998), Coscarelli (2005), Ribeiro (2010), Cope e Kalantzis (2012), Rojo e Moura (2012) e Rojo (2009). Por fim, no quarto capítulo discutir-se-á o Ensino de Língua Materna e as TDIC. Baseado em Soares (2002), Malfacini (2015) e outros

autores, apresentar-se-á um breve histórico do ensino de língua materna no Brasil e as concepções de língua e linguagem de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Discutir-se-á também as implicações das TDIC para o ensino de língua materna, bem como os projetos de letramento (KLEIMAN, 2007) e a pedagogia dos multiletramentos propostos pelo Grupo de Nova Londres (NLG, 1996).

Ao tratar da Metodologia, no quinto capítulo apresentar-se-á o formato adotado no trabalho, mencionando os elementos constituintes da pesquisa como o objeto de estudo, os participantes, os instrumentos e critérios da coleta e análise de dados. Já no sexto capítulo analisar-se-ão os resultados da pesquisa, a interpretação, a análise e a discussão dos dados, relacionando-os com a fundamentação teórica, as hipóteses e os objetivos da pesquisa, percorridos anteriormente. Por fim, no último capítulo são apresentadas as conclusões, contribuições e limitações desta pesquisa, apontando alguns aspectos que possam indicar futuros trabalhos que colaborem com o tema.

2. TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONCEITOS E DESAFIOS

2.1. TDIC: Conceituação e Evolução

As discussões em torno da integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente escolar tomaram conta da sociedade há algumas décadas. Tais questões vieram à tona desde que se percebeu a influência das TDIC na formação do sujeito contemporâneo, fazendo-se urgente refletir sobre o assunto diante da crescente expansão dos meios de informação e comunicação. Atualmente o mundo passa por várias, e cada vez mais aceleradas, transformações em todas as esferas da sociedade e desde o início da civilização o homem busca adaptar-se, adquirindo novos conhecimentos. Ao se pensar nas TDIC como fatores de mudança social, uma vez que as mesmas afetam a sociedade e a transformam, deve-se considerar sua definição e os desafios ocasionados pela utilização de tais tecnologias.

Proveniente da junção dos termos *tecno* (saber fazer) e *logia* (razão), *tecnologia* segundo Rodrigues (2001) significa o estudo da técnica. Porém, não se pode apegar a uma definição precisa e exata da palavra, uma vez que, ao longo da história, as definições foram sendo interpretadas e reformuladas de diferentes maneiras, por estudiosos de várias áreas, com base em teorias muitas vezes distintas e em contextos diversos (GAMA, 1987). Segundo Chaves (1999), tecnologia refere-se a invenções do ser humano, considerando tanto artefatos como métodos e técnicas, com a finalidade de aumentar a capacidade física, sensorial, motora ou mental do homem, tornando mais simples e rico o trabalho, bem como suas relações interpessoais. Veraszto et al. (2008, p. 78) apresenta a definição e tecnologia como “um conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos [...] criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos”. A tecnologia abrange todas as áreas do conhecimento, incluindo a área da Informação e Comunicação, visto que o homem desenvolve equipamentos, técnicas e métodos para melhorar/ampliar o seu poder de comunicação e o acesso à informação.

Devido ao avanço tecnológico em todas as áreas, houve uma mudança de paradigmas e conceitos no que tange à sociedade e conseqüentemente, até o próprio conceito de conhecimento. Segundo Kress (2012, p.128) “esse novo período instável é nomeado de modo variado, como ‘era da informação’ ou ‘economia do conhecimento’”.

Conforme o autor, as mudanças advindas dessa nova eram provocam uma discussão nos campos social, político, cultural e econômico. Afirma que antes da “era da informação” havia uma estabilidade, quando o conteúdo prevalecia sobre os processos e a informação e o conhecimento estavam ligados à economia e à ordem social. E sustenta ainda que as mudanças que marcam o presente dizem de uma instabilidade, na qual os processos estão em primeiro plano e há uma mudança no conceito de conhecimento.

Para Arruda (2004, p. 70) esse movimento é denominado “Terceira Revolução Industrial, também chamado de revolução microeletrônica”, que afeta e substitui a dinâmica de organização de trabalho e, conseqüentemente, a organização social. Arruda (2004) afirma que, ao tratar sobre as inovações na organização social é necessário levar em consideração não apenas a introdução de maquinário no mercado de trabalho/escola, mas também, a mudança de pensamento e a forma de vislumbrar o próprio trabalho. Essas mudanças foram ocasionadas pelo crescente desenvolvimento tecnológico, que perpassa desde a criação de máquinas e equipamentos (computadores, celulares, tablets) até a evolução da web e, conseqüentemente, da internet.

Segundo Aghaei, Nematbakhsh e Khosravi (2012) discorrem sobre as especificidades da *web* e o avanço em termos de representações e ações. Para eles, a *web* não é sinônimo de *internet*, mas uma ferramenta para acessar a *internet*. Ao discorrer sobre a evolução da *web*, tais autores partem do início, quando a *web* 1.0, considerada a primeira geração, apresentava a função de leitura e era posta como estática, pois não permitia a manipulação de informações por parte dos operadores. Já a *web* 2.0, conhecida como segunda geração, caracteriza-se pela colaboração de informações entre os usuários, com função de leitura e escrita. O enfoque, nesta geração, era nas “pessoas”, o que justifica o surgimento de *wiki*, *mashups*, *blogs* e redes sociais. A terceira e quarta gerações da *web*, conhecidas respectivamente como *web* semântica e simbiótica, trata-se de conexão e relação de dados de forma inteligente, trazendo a informação como um significado definido, permitindo uma melhor interação com o usuário. Enquanto na terceira geração surgem novos motores de busca e a organização inteligente de conteúdos, a quarta geração busca deixar a *web* mais rápida e mais inteligente por meio da utilização de recursos da Inteligência Artificial (AGHAEI et al. 2012).

Tal evolução afeta diretamente as formas de comunicar e produzir informação, as mudanças na representação e na comunicação, segundo Kress, foram viabilizadas devido os “novos potenciais dos meios de comunicação” (KRESS, 2012, p. 137). Sabemos que não são recentes os estudos relacionados à tecnologia e ao papel que a mesma desempenha na educação. Ao se pensar em educação contemporânea não se pode fugir do papel que a tecnologia desempenha na sociedade e como essa afeta direta e indiretamente o processo de ensino aprendizagem. Desde o início das grandes transformações tecnológicas, confiou-se à escola e as instituições de ensino a formação da personalidade do indivíduo por meio da transferência cultural do conhecimento. Portanto, cabe aqui discutir o papel que esses novos meios de comunicação tomam na escola e quais os principais desafios advindos dessa nova era da informação.

2.2. TDIC: Desafios para educação

Ao avaliar os impactos das TDIC na escola, devem-se levar em consideração as potencialidades dos computadores e, conseqüentemente, da internet no processo de escolarização. Porém antes, há uma necessidade de definir o termo TDIC, uma vez que os estudos sobre tecnologia são amplos e causam algumas contradições. Segundo Arruda (2004, p. 69), o termo “(...) é utilizado para designar os recursos tecnológicos que envolvem o uso de computadores e internet, tendo como pressupostos todas as implicações decorrentes dessas tecnologias no contexto social.”

Com base nesta definição apresentada pelo autor será discutida a integração de tais tecnologias no contexto escolar. Além das mudanças nas “relações de autoridade e nas formas canônicas de representação” (KRESS, 2012, p. 137) que resulta na concepção do próprio conceito de conhecimento, “(...) uma nova tecnologia de comunicação e informação promove transformações nas práticas docentes” (ARRUDA, 2004, p. 79).

Segundo os PCN, “a simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações” (BRASIL, 1998b, p. 140).

Integrar as TDIC no contexto escolar não é uma tarefa simples e está longe de acontecer completamente e de modo satisfatório. Ao contrário do que acontece em algumas instituições de ensino, não basta equipar a escola com computadores e/ou

internet para que tal integração aconteça de fato. Porém, segundo Arruda, “a instituição escolar vem assistindo ao movimento de inserção de tecnologias em seu ambiente sem, de fato, compreender as suas implicações no trabalho de seus profissionais e na própria formação de seus alunos” (ARRUDA, 2004, p. 82).

Os PCN afirmam que a tecnologia deve ser utilizada como forma de enriquecer o ambiente escolar, proporcionando a construção de conhecimento através de uma atuação crítica, criativa e ativa, tanto por parte dos alunos quanto dos professores (BRASIL, 1998b). A integração das TDIC deve alterar profundamente o olhar dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Conforme Arruda (2004), as inovações acontecem de fato quando a utilização das TDIC afeta e altera o olhar do professor diante do aluno, do processo de ensino aprendizagem, da prática pedagógica e em consequência, do conceito de conhecimento. E, para Kress (2012, p.145), “(...) é obvio que, em um período em que o conhecimento é criado pelo indivíduo, para si mesmo, os conceitos de aprendizagem como mera aquisição, ou de significado como algo estável simplesmente não serão suficientes”.

Portanto, ao tratar da integração das TDIC na escola, deve-se voltar o olhar ao papel do professor e sua postura frente a tal tecnologia. Tendo como função a mediação do conhecimento, tal inserção não acontecerá se o professor não estiver preparado para refletir e repensar a prática pedagógica. Percebe-se o quanto essa tecnologia faz parte da vida do aluno em um ambiente extra-escolar e como ela tem sido utilizada para a formação de gosto, comunicação, interação, formação de valores e representações culturais.

Por isso, é importante trabalhar com as TDIC para que se forme um aluno crítico e o conscientize para o trabalho com a linguagem multimodal, inserindo essa pessoa no mundo da leitura e mais especificamente na inclusão digital, uma vez que as linguagens contribuem para que o ser humano use e crie diferentes modos de significação e comunicação. Hoje, uma boa parte dos processos de leitura e escrita se dá por meio de recursos tecnológicos, o que, conforme Arruda (2004, p. 82) “traz novos significados ao nosso cérebro, uma nova leitura de mundo” e completa que “o computador permite criar ambientes de aprendizagem que fazem surgir novas formas de pensar e aprender” (ARRUDA, 2004, p. 69).

Ao voltar o olhar para o professor enquanto mediador do conhecimento e para suas atribuições na integração de TDIC no ambiente escolar, os autores esbarram-se na necessidade de motivação, capacitação, formação adequada e inovação dos educadores (COSCARELLI, 2007; RIBEIRO, 2009). Entretanto, ainda encontra-se uma resistência por parte desses professores quando o assunto é essa integração. Muitos professores reconhecem a necessidade da utilização das TDIC, porém, não sabem como utilizá-las no ensino. Segundo Arruda (2004, p. 84) “O professor pode resistir aos avanços das TDIC exatamente por não saber definir o seu papel nessa realidade”. Ele afirma, ainda, que a não valorização do sujeito no processo educativo impossibilita a alteração no trabalho docente e na aprendizagem do aluno e completa que, mesmo a escola recebendo diversas TDIC como computadores, tablets, TV, entre outros, não há uma alteração nas práticas pedagógicas nem na rotina escolar. O que é alterado é a velocidade na reprodução de materiais e provas, preterindo as possibilidades comunicativas potencializadas pelas TDIC.

Cada vez mais as TDIC exigem do professor uma mudança na prática pedagógica. Cabe ao professor adquirir conhecimento para utilizar-se dessas tecnologias, a fim de que leve os alunos a formularem e solucionarem os problemas do dia-a-dia. Portanto, é exigência da integração das TDIC no ambiente escolar que o professor desenvolva e aproprie-se de novas habilidades, o que interfere diretamente no desenvolvimento de suas competências pessoais e profissionais (RIBEIRO, 2016). Segundo Kress (2012, p. 143), “hoje, o Conhecimento nasce em consequência da atitude transformativa dos indivíduos agindo face aos problemas que eles encontram em seu mundo de vida.”

Segundo Cantini et al. (2006), cabe ao professor, como agente mediador no processo de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente na formação do cidadão ativo nessa nova sociedade, buscar formação continuada, a fim de incorporar os recursos tecnológicos no processo de formação do aluno. É fato que os alunos, na maioria das vezes, dominam as TDIC melhor do que os professores, que continuam estagnados no que se refere à utilização de tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem (RIBEIRO, 2009, COSCARELLI & RIBEIRO, 2007). Logo, é urgente que o professor busque bases teóricas que o auxiliem a fim de encontrar alternativas inovadoras para sua prática pedagógica. Trata-se de alternativas que possibilitem uma nova abordagem para

o ensino de língua e tecnologias no contexto escolar e altere sua posição de mediador no conhecimento, colaborando para que se preocupe em organizar suas aulas considerando todo aparato tecnológico que tem disponível e como tal aparato pode contribuir efetivamente no processo da aprendizagem. Tal postura exige do professor, conforme Cantini et al. (2006),

(...) ampliar a capacidade de propor novas atividades de aprendizagem utilizando-se das modernas tecnologias, de forma a propor aos alunos novos desafios, de reconstrução de conhecimentos já existentes e incentivo para construção de novos. (...) uma ação mais de orientação, de motivação, de tutoria, do que de expositor de conteúdos ou conhecimentos já produzidos (CANTINI et al, 2006, p. 880).

Como consequência da sua inclusão na sala de aula, as TDIC pressionam a escola para que o trabalho docente se modifique. Segundo Moraes (2013, p. 54) “o desafio posto à educação e ao professor é o de conceber uma estrutura e diferentes estratégias que resultem em um dado corpo de conhecimento em direção a uma educação continuada ao longo da vida”. Nessa perspectiva, estudos recentes indicam para a urgência em realizar mudanças no trabalho com a linguagem, a fim de possibilitar a ampliação das habilidades básicas do letramento dos alunos, tais como ler, compreender, falar, interpretar e escrever, bem como possibilitar os multiletramentos na prática de ensino (MOREIRA, 2013; ROJO & MOURA, 2012; MORAIS, 2013; CECCHIN, 2015; LOPES J.G., 2015). A partir dessa necessidade de mudança, é importante refletir quais são as práticas de ensino significativas para o processo de ensino aprendizagem e os aspectos metodológicos do ensino, a fim de que a aquisição de conhecimento seja efetiva.

No que tange o ensino de língua materna, os PCN de LP rezam que:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998a, p. 32)

Portanto, a integração das TDIC no ambiente escolar ou mesmo em outras esferas da sociedade, faz com que o cotidiano do aluno seja invadido por diversos “textos multimodais e multissemióticos, que combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudios, cores e *links*” (DIAS, 2012, p. 95), e para tanto, “exigem a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, conforme as

modalidades e semioses utilizadas, ampliando (...) a noção de letramentos para multiletramentos” (DIAS, 2012, p. 95), o que aponta para mudanças no ensino de língua materna.

3. LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS

3.1. Letramento, conceito plural.

Já são mais de trinta anos que o termo “letramento” foi utilizado pela primeira vez na área da educação no Brasil³. De lá para cá, muitos estudos e pesquisas tentam definir, conceituar e explicar o termo que, com o passar dos alunos, foi ganhando novas dimensões e significados, se dividindo, se expandindo, até chegar hoje ao conceito de multiletramentos⁴. Mesmo acreditando que é extenso o número de estudos que definem/conceituam o termo (KLEIMAN, 1995, 2016; SOARES, 1998, 2002; TFOUNI, 1995; ROJO, 2009; ROJO & MOURA, 2012; STREET, 2014), optou-se aqui por apresentar uma breve conceituação do termo, baseados nos autores supracitados, por acreditar que as práticas encontradas na escola atual, que passam ou não pelo uso das TDIC, perpassam por algum tipo de letramento, e também por entender que alguns conceitos como eventos de letramento, práticas de letramento, níveis e tipos de letramento, dentre outros, são essenciais para a completude deste estudo.

As definições mais difundidas do termo letramento no Brasil são apresentadas por Kleiman (1995) e Soares (1998, 2002). A primeira define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, pra objetivos específicos” (KLEIMAN, 1998, p. 18/19) e ainda, entende o letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181). Já Soares (1998, p. 47) apresenta letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. E, posteriormente, em 2002, reformula e amplia sua definição afirmando que o termo letramento é “o estado ou condição de indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002a, p. 145). O letramento, para ambas as autoras, está além da codificação/decodificação do código linguístico, ou da alfabetização, que segundo Soares (1998, p. 47) é a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”.

³ O termo letramento foi utilizado pela primeira vez por Mary Kato na obra intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. São Paulo, Ática, 1986.

⁴ Trataremos especificamente do conceito de “multiletramentos” no tópico 2.3 deste capítulo.

Tanto Soares (1998) e Tfouni (1995) partem do conceito de alfabetização ou alfabetizar para conceituar o letramento. Ao definir a alfabetização⁵ como o estado de quem sabe ler e escrever, Soares (1998) afirma que tal conceito passou a ser pouco para explicar as práticas sociais letradas. É necessário mais do que saber ler e escrever, é preciso fazer uso da leitura e da escrita em diferentes situações, em contextos sociais que exijam o uso da leitura e escrita, e que tal uso aconteça de forma satisfatória. Já Tfouni (1995, p. 20) vale-se da comparação entre alfabetização e letramento, a fim de conceituar o letramento, “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. A autora insiste no caráter individual da alfabetização, afirmando que a mesma ocupa-se da aquisição da escrita e de habilidades para a leitura, que se dão por meio da escolarização e da educação formal. Já o letramento, conforme salienta a autora, tem seu foco nos “aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita” (TFOUNI, 1995, p. 9), ou seja, nos efeitos da introdução da escrita em uma sociedade.

Kleiman (1995, p. 18) justifica o uso do termo letramento em detrimento da alfabetização, uma vez que “não é necessário ser alfabetizado para dominar as práticas sociais da linguagem”. É possível comprovar tal afirmação ao observar uma criança que ainda não está alfabetizada, mas que, ao ver ou pegar um aparelho de celular, já demonstra certo nível de letramento ao apontar o dedo para indicar a mudança de tela permitida por aparelhos que utilizam a interface *touchscreen*⁶. Esta criança está participando do que Kleiman (1995) chama de evento de letramento, e segundo as discussões apresentadas pela autora, tal criança pode ser considerada letrada, mesmo não sabendo ler e escrever.

São observáveis nas definições de letramento apresentadas, conceitos essenciais para a compreensão do mesmo, destacando dentre eles as práticas e os eventos de letramento. Cabe aqui descrever brevemente tais conceitos, visto que podem ampliar o entendimento do termo letramento. Tanto os eventos quanto as práticas de letramento apontam para o valor social dos usos da escrita, que varia de um grupo para outro, em determinado contexto social. Soares (2002) apresenta a concepção de Heath (1982), que

⁵ Não cabe aqui aprofundar sobre os estudos da alfabetização e como ela acontece na escola ou fora dela. Para saber mais sobre alfabetização: (SOARES, 1998; ROJO, 2009)

⁶Touchscreen: tela sensível ao toque. (MACHADO, 2014).

entende o evento de letramento como “qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (SOARES, 2002a, p. 145). Vianna et al. (2016) também apresentam a concepção de evento de letramento cunhado por Heath, que afirma que tais eventos podem ser definidos como “ocasiões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos” (Heath *apud* Vianna et al., 2016, p. 30).

De acordo com o conceito de “eventos de letramento”, é possível especificar quando e onde dois ou mais indivíduos utilizam a escrita e ainda entender como isso acontece. O termo proposto por Heath possibilita a compreensão das práticas de interação em que a escrita é o foco principal, através de atividades cotidianas que envolvem a escrita. Tais eventos acontecem em espaços sociais diferentes, de diferentes formas e com funções variadas. Eles podem ocorrer tanto dentro quanto fora da escola (VIANNA et al., 2016). Dentre os eventos que se realizam fora da escola, estão a elaboração de uma lista de compras ou quando a mãe lê uma história para o filho dormir, ou mesmo, ao se pensar na inclusão das TDIC na vida cotidiana, percebe-se tais eventos quando alguém envia uma mensagem de texto pelo celular. Já na escola, um exemplo de evento de letramento ocorre quando o professor passa a rotina diária no quadro ou quando anota a matéria que deverá ser estudada para a prova.

Já o termo “práticas de letramento” foi cunhado por Brian V. Street, na década de 80, juntamente com a definição de dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Segundo o autor as práticas de letramento “se referem ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita” (STREET, 2014, p. 18). Para o autor, tal conceito amplia e desenvolve o próprio conceito de letramento. As práticas de letramento permitem a identificação dos padrões dos eventos de letramento e a sua explicação de forma mais completa. Portanto, conforme Street (2014), o conceito de práticas é mais amplo que o conceito de evento, uma vez que observa as situações de uso da escrita, mas também as crenças, valores, discursos, atitudes e os organismos sociais dos participantes dessas situações de escrita. Ao discutir sobre as práticas de letramento, o autor parte do exame das práticas sociais de escrita e leitura, que acontece em determinado contexto e analisa os significados do letramento, em panoramas culturais distintos, dentro de diferentes discursos. Ao

focalizar os contextos reais, o autor enfatiza a “natureza social do letramento [...] e o caráter múltiplo das práticas letradas” (STREET, 2014, p. 18).

Ao discutir as implicações dos estudos de letramento para a escola, Street define o letramento em duas vertentes diferentes: o letramento autônomo e o ideológico. De acordo com o autor, a escola preocupa-se apenas com um tipo de letramento, o dominante, ou o letramento autônomo, uma vez que esta se preocupa com o uso da escrita. Kleiman (1995), ao discutir os conceitos apresentados por Street, afirma que no modelo autônomo do letramento, a escrita “seria um produto completo em si [...] não estaria presa ao contexto de produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito” (KLEIMAN, 1995, p. 21/22). Neste modelo, a escrita está em um patamar diferente da oralidade, uma forma diferente de comunicação, mais valorizada que a comunicação oral, levando em consideração a relação entre cognição e escrita, a dicotomia presente entre oralidade e escrita e os poderes intrínsecos à escrita (KLEIMAN, 1995).

Ao priorizar o modelo autônomo de letramento, que não permite questionar alguns textos tidos como verdadeiros e permitir que tal modelo determine as práticas escolares, a escola apresenta deficiências que, segundo Kleiman (1995) vão além da formação de professores, do currículo ou da organização do tempo/espaço escolar, mas “são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem do modelo de letramento escolar” (KLEIMAN, 1995, p. 47).

De acordo com Lopes, J. S. M. (2004, p. 317), o modelo autônomo “concentra-se nas práticas específicas de ler e escrever, cuja natureza é entendida como social e cultural”, o que acaba por criar uma dicotomia entre a oralidade e a escrita. Desde a década de 90, segundo Vianna (2016), a relação entre a oralidade e o letramento é um dos temas que permeiam os estudos sobre o letramento, porém, para Lopes J. S. M. (2004) a oralidade e a escrita não estão em pólos extremos, convivendo uma após a outra, ou uma sem a outra, uma vez que as modalidades orais e escritas se misturam e interagem entre si, interação esta enfatizada pelo modelo ideológico do letramento.

O modelo ideológico do letramento, que segundo Street (2014) não exclui o modelo anterior, considera as práticas sociais. Street *apud* Kleiman (1995, p. 38) afirma que “as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade”. Deve-se entender a aquisição de escrita em

relação às “estruturas culturais e de poder que o contexto representa (KLEIMAN, 1995, p. 39). No modelo ideológico as práticas de letramento são determinadas pelo contexto social em que estão inseridas.

Lopes J. S. M. (2004.), ao discutir o modelo ideológico proposto por Street, afirma que é necessário considerar “as atividades sociais que envolvem a língua escrita”, uma vez que as mesmas dependem da “natureza e estrutura da sociedade” (LOPES, 2004, p. 320). Portanto, baseado no conceito de letramento ideológico, Lopes J.S.M (2004, p. 320) afirma que “é impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político”. Ao afirmar que tal conceito não é único e que varia de acordo com a prática de letramento, que considera inclusive a sociedade à qual essa prática está inserida, o autor salienta que cada vez que a sociedade torna-se mais complexa e desenvolvida, são exigidas habilidades diferentes no que tange a leitura e a escrita.

Tais exigências fizeram com que houvesse uma explosão conceitual, surgindo diversos “tipos” de letramento (VIANNA et al.,2016). Segundo as autoras, dois critérios são usados para definir os tipos de letramento. O primeiro, o critério semiótico, considera o letramento dominante, financeiro, matemático, etc., observando a composição semiótica da escrita e o domínio que o indivíduo tem sobre essa composição. O segundo critério observa os diversos domínios de atividades e busca uma identificação das práticas de letramento: letramento acadêmico, jurídico, do trabalho, etc. (VIANNA et al., 2016). Há ainda distinções feitas entre o letramento básico e crítico, adequado e inadequado, funcional e integral, geral e especializado, entre outros, que configura o caráter plural do termo, que segundo Scribner *apud* Lopes J.S.M (2004, p. 326) “é um fenômeno de muitos significados”.

Segundo Wagner *apud* Lopes J.S.M. (2004, p. 329) “devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita”. Ao abrir o leque e propor os diversos tipos de letramento, o conceito, antes singular, ganha o “s” que marca o plural, passando a ser “letramentos”, ampliando o conceito inicial. Ao tratar dessa variedade de significados, Vianna et al. (2016) discute os letramentos múltiplos, que tratam da “multiplicidade e

variedade de práticas letradas, bem como da distribuição de valor entre elas” (VIANNA, et al, 2016, p. 42). Os letramentos múltiplos discorrem sobre o conceito histórico e cultural do letramento, permitindo investigar as práticas de letramento que acontecem dentro de um grupo social e ainda examinar diferentes valores para práticas diferenciadas.

A escola, como principal agência de letramento da nossa sociedade, preocupa-se em primeiro momento, com a alfabetização para, em seguida, ocupar-se do letramento. Ao optar pelo letramento autônomo, a escola prioriza a modalidade escrita com um fim em si mesma, muitas vezes sem considerar as práticas sociais relevantes para a produção escrita. Nas salas de aula, muitas vezes os alunos produzem textos para o professor, sem motivação social, apenas com fim avaliativo. Tal prática, segundo Lopes J.S.M. (2004), faz com que as pessoas se tornem capazes de realizar “tarefas escolares de letramento”, porém continuam incapazes de lidar com a leitura e a escrita fora do contexto escolar – no seu contexto social. Isso muitas vezes acontece quando se trata do uso das TDIC na sociedade e na escola. Como discutido no tópico 1.2 da presente dissertação, as TDIC trazem desafios para a educação que ultrapassam as questões de currículo e organização escolar. Tais desafios manifestam-se também no âmbito do letramento, ou letramentos, que neste contexto social ganha significados diferentes e mais complexos, transpondo inclusive o conceito de letramentos múltiplos.

Com o crescente avanço das TDIC, a modalidade escrita ganha novas configurações, o que altera o “espaço da escrita” e os modos como a escrita é produzida, reproduzida e difundida na sociedade. Segundo Bolter *apud* Soares (2002, p. 149/150), espaço da escrita é “o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita [...] no computador, o espaço de escrita é a tela, ou a janela”, o que permite a produção de um texto diferente do texto impresso. O leitor ou navegador tem acesso ao texto que está na tela e pode navegar neste texto através de *hipertextos*⁷, que podem ser lidos de forma não linear, acessando links, permitindo uma “multiplicidade de possibilidades”, sem uma ordem predefinida. (SOARES, 2002a, p. 150). Além da forma de leitura do texto em tela, tal texto apresenta uma mudança em sua estrutura semiótica, apresentando, juntamente com o código linguístico, a imagem, o áudio, o vídeo, etc. Essa nova forma de ler e interagir com o texto na tela, bem como sua estrutura

⁷ Hipertexto, segundo Lévy (1999, p. 56) é um texto móvel e caleidoscópico que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor.

semiótica cada vez mais presente nos textos em tela, traz para a discussão sobre letramento, mais um novo termo, os multiletramentos, aprofundado no próximo tópico.

3.2. Multiletramentos

Devido ao maior acesso à informação em razão das tecnologias digitais e dos diversos meios de comunicação, as práticas sociais têm ganhado novas configurações e, conseqüentemente, antigos conceitos educacionais até então estabelecidos têm sido revistos ou substituídos, surgindo a necessidade de se rever discursos e paradigmas, de lidar com novos conceitos.

(...) diferente do conceito de **letramentos (múltiplos)** (...) o conceito de **multiletramentos**(...) aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO& MOURA, 2012, p. 13).

O termo *multiletramentos* surgiu pela primeira vez em 1996, num Colóquio do Grupo de Nova Londres (NLG), em Connecticut (EUA). Como resultado das discussões, tal grupo, formado por pesquisadores⁸ dos letramentos, publicou um manifesto com o título *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*⁹, que debate o significado de ser professor de linguagens nos tempos atuais. Segundo os autores do NLG, a palavra multiletramentos representa uma “nova ordem emergente cultural, institucional e global, ou seja, uma multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural”¹⁰ (NLG, 1996, p. 63).

Segundo Rojo e Moura (2012) tal grupo afirmava a necessidade da escola de assumir

[...] os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO& MOURA, 2012, p. 12).

Ao discutir o termo “multiletramentos”, Cope e Kalantzis (2012) referem-se com clareza a dois aspectos da criação de significado hoje, o primeiro é a diversidade social

⁸ Dentre os pesquisadores que formam o Grupo de Nova Londres estão Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Alan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

⁹ Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais.

¹⁰ Tradução própria

e o segundo a multimodalidade. O primeiro diz da variedade de contextos sociais, uma vez que “os textos variam enormemente dependendo do contexto social – experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, área de emprego¹¹”, entre outros (COPE & KALANTZIS, 2012, p. 13). Já a multimodalidade fala dos diversos modos semióticos na produção de significado, em parte pelos novos meios de informação e comunicação. “O significado é feito de forma cada vez mais multimodal – em que os modos de linguagem escrita – linguística interagem com os padrões de significado oral, visual, auditivo, gestual, tátil e espacial” (COPE & KALANTZIS, 2012, p. 14).

Tais conceitos são reafirmados por Rojo e Moura (op.cit., p. 13) que, ao diferenciar os letramentos (múltiplos) dos multiletramentos, discutem a “multiplicidade de culturas” e a “multiplicidade de linguagens” presentes na sociedade atual. Segundo os autores, não há como definir uma única cultura como correta, pois observamos a nossa volta tanto produções culturais letradas como também produções de cultura de massa, de diferentes letramentos. Nas palavras de Rojo e Moura (op.cit., p. 14) “vivemos [...] em sociedades de **híbridos impuros e fronteiriços**”, o que impõe uma nova apropriação, por parte da escola, de novos gêneros, considerados “impuros” e outras tecnologias, mídias, variedades e, conseqüentemente, linguagens.

Ao tratar de novas linguagens ou da “multiplicidade de linguagens”, os autores afirmam que a multimodalidade exige os multiletramentos, visto que “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada um deles (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO & MOURA, op.cit., p. 19). Segundo o NLG (1996, p.64), “lidar com as diferenças linguísticas e as diferenças culturais tornou-se agora central para a pragmática da nossa vida profissional, cívica e privada”¹². Tal contexto social apresenta uma diversidade na construção de significados e obriga a escola a se reconstruir, uma vez que a sociedade anseia por uma nova pedagogia, capaz de atender à demanda urgente de diminuir o insucesso escolar. Conforme os autores do NLG, os professores devem repensar a prática pedagógica, bem como o que está ensinando e quais são as demandas de aprendizado dos multiletramentos.

Ao abordar os multiletramentos e o contexto educacional atual, Cope e Kalantzis (2012) apresentam com propriedade os antigos e novos fundamentos do ensino. Nos

¹¹ Tradução própria

¹² Tradução própria

antigos fundamentos, as pessoas eram alfabetizadas em um único sentido, para um tipo particular de sociedade. Segundo os autores, nesse antigo conceito, a educação “parece descontextualizada, abstrata, vinculada a regras e fragmentada em componentes formais como fonética, gramática e literatura” (COPE & KALANTZIS, 2012, p. 16). Nesse contexto, as pessoas aprendiam regras, obedeciam-nas e passivamente aceitavam as respostas dadas pelas “autoridades”. Já nos novos fundamentos, o letramento é também um meio de comunicação e representação de sentidos e não apenas a decodificação e memorização de regras e de convenções linguísticas, pois cada vez mais os textos envolvem relações entre a palavra escrita e visual. As pessoas, nesse contexto, “são flexíveis, capazes de ver as coisas de múltiplas perspectivas” (COPE & KALANTZIS, 2012, p. 22).

Segundo Lemke *apud* Rojo e Moura (2012), dois paradigmas educacionais entram em conflito na escola atual e, segundo o autor, as TDIC trarão o equilíbrio entre eles. São eles, o paradigma de aprendizagem curricular, que decide o que, como e quando se deve aprender, planejando o que caberá ao aluno saber e; o paradigma da aprendizagem interativa, em que as pessoas indicam o que necessitam aprender. Discutindo sobre novos e velhos fundamentos e sobre a mudança da sociedade, a proposta de Cope e Kalantzis (2012) para a escola hoje é que todas as escolas proporcionem experiências de aprendizagem eficazes para todos os alunos. Tal proposta é urgente e relevante para as discussões em torno da educação, visto que o ensino atual tradicional está defasado. Segundo os autores, “letramentos, entendido amplamente como ferramentas para o significado, são a chave para o sucesso em todos os domínios curriculares na escola e para a auto-realização na vida além da escola” (COPE & KALANTZIS, 2012, p. 24). Este novo contexto social e educacional pede novas escolas, novos professores e novos letramentos. Para os autores, a escola enfrenta desafios por causa da heterogeneidade da sala de aula, da velocidade da transformação tecnológica e social e por uma crise nos recursos públicos e privados para a educação.

Logo, o grande desafio para a pedagogia dos multiletramentos, segundo NLG (1996, p. 70), é que “temos que ser proficientes à medida que negociamos os muitos mundos da vida que encontramos em nossa vida cotidiana”, uma vez que existem “camadas múltiplas para a identidade de todos, [...] múltiplos discursos de identidade e múltiplos discursos de reconhecimentos a serem negociados”. Para tanto, os autores do

NLG propuseram “o que” e “o como” da pedagogia dos multiletramentos, com o propósito de que a mesma seja implementada pelos professores em suas práticas escolares.

Ao tratar do que da pedagogia dos multiletramentos, os autores discutem uma mudança no currículo, que agora “precisa se mesclar com diferentes subjetividades e com as respectivas linguagens, discursos e registros, e usá-los como um recurso para aprender (NLG, 1996, p. 71). Ao questionar o que os alunos devem aprender, o NLG propõe uma nova metalinguagem para a criação de significados, que é um processo ativo e dinâmico, baseado no conceito de design que, segundo os autores, é um conceito rico e que pode tanto “identificar a estrutura organizacional (ou morfológica) dos produtos ou o processo de concepção” (NLG, 1996, p. 72). Tal metalinguagem proposta precisa ser capaz de descrever os vários significados, seja textual ou visual, bem como as diversas semioses e modalidades presentes no processo de criação de significados, bem como ser flexível e aberta, não impondo regras e padrões de correção ou mesmo privilegiando discursos, mas deve objetivar “identificar e explicar as diferenças entre os textos e relacioná-los aos contextos de cultura e situação em que eles parecem funcionar” (NLG, 1996, p. 76).

Os autores apresentam ainda seis elementos de *design* que devemos observar: o design linguístico, o design visual, o design áudio, o design gestual, o design espacial e o design multimodal, sendo o último o que se relaciona mais intrinsecamente com os demais. Toda prática multiletrada e multissemiótica deve considerar tais elementos de design, a fim de que possa ser analisada de forma crítica, ou seja, não basta apenas ler um destes designers, posto que eles se completam, estão presentes na sociedade e são necessários para a produção de significados.

Ao considerar o “como” da pedagogia dos multiletramentos, os autores do NLG apresentam quatro componentes da pedagogia, que comporão a prática pedagógica, a fim de que os alunos tornem-se criadores de significados. Para que tal objetivo aconteça, os autores apresentam a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada. A prática situada, segundo os autores tem como objetivo inserir o aluno e práticas pedagógicas das quais eles já tenham algum conhecimento, levando em consideração as experiências e os antecedentes dos alunos. Segundo os autores “este aspecto do currículo precisa recrutar as experiências anteriores

e atuais dos aprendizes, bem como suas comunidades e discursos extra-escolares, como parte integrante da experiência de aprendizagem” (NLG, 1996, p. 83). Em seguida, sobre essa experiência do aluno, o professor exerceria a instrução aberta, não como forma de exercícios de repetição, mas como análise de tais práticas, com intuito de organizar e orientar o conhecimento, considerando o que o aluno já sabe e construir um novo significado.

O terceiro elemento, o enquadramento crítico, leva o aluno a interpretar os contextos culturais e sociais da prática na qual ele está inserido. Segundo os autores, “através do enquadramento crítico, os alunos podem obter a necessária distância pessoal e teórica do que aprenderam, construí-la criticamente, dar conta da sua localização cultural, expandi-la criticamente e aplicá-la” (NLG, 1996, p. 84). Tal aplicação abrange o quarto componente, a prática transformada, que possibilita ao aluno a criação de novos significados, diferentes daqueles iniciais. Há uma reaplicação do conhecimento, antes situado, agora transformado.

Ao compreender essa nova ordem social, advinda em parte pela inclusão das TDIC nas diversas esferas da vida humana e considerar a nova pedagogia dos multiletramentos, que propõe agir nessa nova ordem, devemos considerar as mudanças que cabem à escola, no que tange preparar o aluno para que o mesmo seja multiletrado. Partindo da concepção de letramento, passando pelos multiletramentos, os desafios são grandes. Segundo Rojo e Moura (2012), no Brasil é possível a adoção da pedagogia dos multiletramentos, uma vez que há uma grande adesão por parte dos educadores, porém, enfrentamos desafios no que tange a implementação de tal proposta. Os autores levantam as seguintes questões:

- (a) o que fazer quanto à formação/remuneração/avaliação de professores;
- (b) o que mudar (ou não) nos currículos e referenciais, na organização do tempo, do espaço e da divisão disciplinar escolar, na seriação, nas expectativas de aprendizagem ou descritores de “desempenho”, nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula (ROJO & MOURA, 2012, p. 31).

Ao corroborar com Cope e Kalantzis e entender que a pedagogia dos multiletramentos “oferece uma alternativa de ensino que permite inserir os alunos em contextos culturais variados por meio do desenvolvimento de saberes de produção e consumo de textos, em vista de uma participação como agente” (COPE & KALANTZIS *apud* CATTO, 2013, p. 157). Acredita-se que a inclusão das TDIC nas práticas de ensino de LP seja uma alternativa para a realização da pedagogia proposta pelos autores

do NLG, uma vez que as TDIC apresentam um leque de textos que incluem os design e componentes propostos pelo NLG, bem como permite o acesso a multiculturas e multilinguagem.

Mesmo consciente de que as discussões apresentadas acima por Rojo e Moura (2012) sobre os desafios impostos pela educação brasileira são bem mais profundas, pois abrange todo o contexto escolar, discutir-se-á a seguir sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Para tanto, apresentar-se-á um breve histórico do ensino de LP no Brasil, seguido dos pressupostos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de LP para os Anos Finais do Ensino Fundamental, na tentativa de aprofundar a discussão sobre o que fazer e o que mudar para que a pedagogia dos multiletramentos de fato aconteça nas escolas brasileiras.

4. TDIC E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

4.1. Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Ao olhar para as pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, vê-se um vasto campo de discussão, que se ramifica em diversas áreas. Atualmente as contribuições para o ensino de língua materna advêm de pesquisas nas áreas da Linguística, Sociolinguística, Linguística Textual, Pragmática, Psicolinguística, Análise do Discurso, Teoria da Enunciação (SOARES, 2002b), entre tantas outras que perpassam as teorias que regem o ensino. Também ao observar as escolas brasileiras, encontra-se a mesma fragmentação do ensino de língua materna que se manifesta nas disciplinas de Língua Portuguesa, Gramática, Literatura, Produção de Textos e outras diversas nomenclaturas que tem como objeto de estudo a língua.

Ao questionar os motivos que levam uma área de conhecimento a se transformar em conteúdo curricular de ensino, Soares (2002b) levanta os seguintes questionamentos:

Por que processos e com que critérios certas áreas de conhecimento, e não outras, são escolhidas para compor o currículo escolar? Por que processos e com que critérios certos conteúdos, recortados de um certo campo de conhecimento, constituem-se em uma disciplina curricular? (SOARES, 2002b: p. 156).

A autora busca as respostas para estes e outros questionamentos na perspectiva histórica do ensino de língua portuguesa, disciplina que só se configura como conteúdo do currículo escolar a partir da segunda metade do século XVIII. Anteriormente, a metodologia pedagógica utilizada era proposta pelos jesuítas e o ensino de língua portuguesa era tido apenas para a alfabetização, privilegiando em seguida o ensino do Latim. Segundo a autora, a ausência do português como conteúdo curricular justifica-se por três razões. Em primeiro lugar, os poucos que tinham acesso à educação eram da classe dominante, que já possuíam em casa acesso à leitura e à escrita, e consequentemente, já sabiam e utilizavam o português padrão. Em segundo lugar, a língua portuguesa, apesar de ser oficial, não era a língua mais utilizada no País, sendo que, além dela havia o latim, utilizado pelos jesuítas e a língua geral, que era a mistura das línguas indígenas faladas no País e, por último, por não fazer parte do uso social, o português ainda não era uma área de conhecimento, capaz de suscitar um conteúdo curricular (SOARES, 2002b, p. 157-159).

Apenas com a Reforma Pombalina em meados do século XVIII, que instituiu a Língua Portuguesa como língua oficial e proibia o uso das demais línguas no Brasil, que esse quadro começa a mudar. Baseado na publicação de Verney (1746) sobre *O Verdadeiro Método de Estudar*, que propõe o ensino da gramática de língua portuguesa, precedendo o ensino da gramática de latim, que o português ganha destaque e passa a configurar-se enquanto conteúdo curricular. Somente no início do século XX, quando o latim perde seu valor social e acaba por ser excluído do ensino, que a LP ganha autonomia, sendo reforçada pelas inúmeras gramáticas publicadas nos meados do século XIX e início do século XX (SOARES, 2002b, p. 160-162).

Até a década de 40, a disciplina de LP manteve tradicionalmente o ensino de gramática, da retórica e da poética, uma vez que quem tinha acesso ao ensino ainda eram os mesmos grupos economicamente privilegiados (SOARES, 2002b, p. 164). Além dos manuais de gramática eram publicadas também as coletâneas de textos, com apresentação de textos de autores consagrados, sem incluir, no entanto, atividades ou discussões sobre os textos apresentados. Segundo Soares (2002, p 166) os manuais de gramática e as coletâneas de textos evidenciam “a concepção de professor da disciplina de português que se tinha à época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo e propor questões e exercícios aos alunos”.

Somente a partir da década de 50 que o ensino sofre mudanças profundas, devido a grandes transformações socioculturais, advindas da promulgação da Constituição de 1946, pela qual “aumentaram as possibilidades de acesso à escola, o que exigiu a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, principalmente no que tange às mudanças nas disciplinas curriculares” (MALFACINI, 2015, p. 48). Com o aumento do alunado, houve a necessidade de recrutamento de mais professores, de forma menos rigorosa, porém os professores nessa época já possuíam formação em língua e literatura, bem como em didática e pedagogia (SOARES, 2002b, p. 167). Na década de 50 houve uma fusão dos manuais de gramática e as coletâneas de texto, de forma progressiva, primeiramente separados graficamente no mesmo livro e, a partir da década de 60, “completa-se a fusão: os livros se organizam em unidades, cada uma é constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical” (SOARES, 2002b,

p.168), e os livros passam a oferecer exercícios de interpretação de texto, de gramática e de redação.

Outra mudança significativa do ensino de LP ocorre na década de 70 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71). Tal mudança resultou da intervenção militar ocorrida em 1964 e da instauração da ditadura militar. As transformações ocorridas “punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento: a língua, no contexto desse objetivo e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento” (SOARES, 2002b, 169). Para tanto, a própria nomenclatura da disciplina foi alterada para Comunicação e Expressão, o que altera a concepção de língua, que antes era tida como expressão estética e, neste momento, como comunicação. Conforme Soares (2002, p. 169), “já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua”. Tal alteração pode ser observada também nos livros didáticos, pois a gramática é reduzida e os textos que passam a configurar os livros são aqueles que configuram as práticas sociais. Até a década de 70, segundo Malfacini (2015, p. 50), “o ensino de língua se pautava na listagem de nomenclaturas, geralmente voltadas para aspectos morfossintáticos”, somente após a publicação da Lei nº 5692/71, que o texto passa a configurar objeto do ensino de língua materna.

Porém, apesar de mudanças significativas no ensino de LP na década de 70 e o aumento da publicação de livros paradidáticos, nem todas as alterações foram aceitas e em meados da década de 80, a disciplina voltou a se chamar Português. A partir da década de 80, as pesquisas da área da Linguística Aplicada modificaram as metodologias de ensino de língua materna. Apesar de serem inclusas nos cursos de formação de professores a partir da década de 60, somente nos anos 80 tais pesquisas chegam à escola e alteram o modo de ensinar português. Primeiramente os estudos da Sociolinguística nos alertam para as variedades da língua, trazidas por um alunado heterogêneo, que obriga que os professores tenham uma nova postura, novas metodologias e novos conteúdos. Em seguida, as pesquisas na área de Linguística, que alteram o caráter prescritivo da língua, afirmando a necessidade de se conhecer não só a gramática da língua escrita, mas também a gramática da língua falada. Por fim, os estudos na área da Linguística Textual inserem o texto como unidade de estudo da língua portuguesa (SOARES, op.cit., MALFACINI, 2015). Segundo Soares (2002, p.

172), “a linguística textual tem trazido à disciplina Português uma nova maneira de tratar o texto, o que tem significado uma nova maneira de tratar a oralidade e a escrita no ensino”.

Concomitantemente aos estudos da linguística, a Pragmática, a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso trouxeram mudanças para o ensino de língua materna. Segundo Soares (2002), tais mudanças ocorrem devido a uma mudança na concepção de língua, “uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização (SOARES, op.cit., p. 173). Somam-se a isso as pesquisas nas áreas da História, da Sociologia e da Antropologia da leitura e da escrita, que expõe a necessidade de se estudar a língua materna com base nas perspectivas histórica, sociológica e antropológica, trazendo contribuições para o ensino do português até os dias atuais.

É neste cenário que foi promulgada em 96 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), que teve como objetivo principal ampliar e melhorar a qualidade do ensino, “para fazer frente aos desafios de um mundo tecnológico em constantes transformações (MALFACINI, 2015, p. 53). Como uma das mudanças expressivas trazidas pela LDB aconteceu a inclusão do Ensino Médio como parte da Educação Básica, sendo dever do Estado oferecer tal ensino. Ainda no final do século XX, instituem-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apresentam uma nova proposta de currículo, baseada nas competências básicas, a fim de oferecer um ensino de qualidade. Segundo os PCN,

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1998b, p. 24).

Os PCN de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos, ou da 5^a à 8^a séries, hoje, 6^o ao 9^o ano, apresentam em diversos pontos as concepções de língua e linguagem que regem o ensino de língua materna, assim como as noções de texto, discurso e

gênero que fundamentam o trabalho do professor. Segundo os PCN de LP, linguagem é entendida como “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade e nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998a, p. 20). Já língua é entendida como “um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (BRASIL, 1998a, p. 20). São tais concepções que vão reger o ensino de língua materna no final do século XX e início do século XXI, uma vez que a publicação dos PCN vai coincidir com a ampliação das tecnologias da informação e comunicação, que traria novas linguagens e novos textos para a sala de aula.

Analisar e compreender todo histórico da disciplina de Língua Portuguesa faz-se necessário para a observação da presença marcante do ensino de gramática ao longo da história e entender o porquê, de ainda hoje, fazer parte do ensino nas aulas de língua materna. Pode-se inferir também ao olhar para a história que as concepções de língua e linguagem regem o ensino, definindo “o que” e “como” ensinar a língua, e entender ainda o caráter social da língua, uma vez que, por mais que nos primeiros anos do ensino de LP, a língua não seja valorizada por seu caráter social e ideológico, a encontramos para servir às demandas sociais, políticas e ideológicas. Portanto, para que os estudos do letramento e multiletramentos façam parte do ensino de língua portuguesa atualmente, é importante que o professor tenha a clara consciência de quais teorias guiam sua prática, qual sua concepção de língua e linguagem, porque os ajudarão a fazer as escolhas adequadas a cada contexto e situação de ensino.

Cientes da necessidade do professor de Língua Portuguesa conscientizar-se das teorias que regem a prática pedagógica, vinculando-se tais teorias aos objetivos dos PCN, que diz da formação de cidadãos autônomos e entendendo a língua como prática social, reafirma-se o pensamento de Santos *apud* Malfacini (2015, p. 53) que afirma que “como o exercício da cidadania está atrelado à formação de bons leitores e produtores de textos, já que assim os educandos tornam-se mais críticos e autossuficientes, o letramento, portanto, tornou-se um quesito essencial”. Portanto, faz-se necessário entender as implicações da teoria do letramento e dos multiletramentos para o ensino de língua portuguesa, tema que exposto no próximo tópico.

4.2. Implicações dos estudos do letramento/multiletramentos para o ensino de Língua Materna

Segundo Santos *apud* Malfacini (2015), as propostas dos PCN abrangem a leitura e a produção de textos como alicerce para a formação básica do aluno e consideram a língua como heterogênea, visto que pode ser ampliada pelas condições de uso e situação discursiva. Por isso, deve-se oferecer ao aluno uma diversidade de gêneros textuais, porém, há um hiato sobre como proceder nas aulas, “o problema é como colocar essa ideia em prática” (Santos *apud* Malfacini, 20015, p. 55). Discussão que remonta da década de 70, quando surgiu a polêmica sobre se devia ou não ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa, tal discussão avança para o século XXI, não com o mesmo questionamento, uma vez que os professores já perceberam que “não é mais possível simplesmente dar as costas a todas as contribuições da ciência linguística contemporânea e continuar a ensinar de acordo com os preceitos da Gramática Tradicional” (Bago *apud* Malfacini, op.cit., p. 55). Segundo os PCN, as atividades propostas para o ensino de LP devem ser fundamentalmente baseadas em atividades discursivas, com o objetivo de permitir, “por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva” (BRASIL, 1998a, p. 27).

A questão, no entanto, é como inserir os gêneros textuais ou mesmo trabalhar na perspectiva proposta pelos PCN, de forma a ter aulas mais dinâmicas e que leve em consideração o letramento/multiletramentos dos alunos. Segundo Santos *apud* Malfacini,

[...] nem tudo o que os PCN apresentam pode ser considerado como do conhecimento (e prática) dos professores que atuam no nível básico da educação. Assim, o ensino mais produtivo e crítico, com base em textos, proposto pelos PCN é visto, por vezes, como algo estranho e utópico (Santos (2008) *apud* Malfacini, 2015, p. 55).

Na tentativa de trabalhar na perspectiva proposta pelos PCN, os professores, muitas vezes, realizam o trabalho com os gêneros textuais, incluindo-os nas aulas de língua, porém, preocupam-se mais com a forma e estrutura do gênero trabalhado, do que com a concepção de leitura e escrita como prática social. O uso da escrita dentro da escola envolve, na maioria das vezes, a capacidade do aluno de realizar as atividades

propostas por determinados eventos de letramento escolar, a saber, realizar leitura em voz audível, responder questões de interpretação de textos, produzir um texto, analisar uma redação, fazer pesquisa, entre outras atividades próprias do contexto escolar (KLEIMAN, 2007). Segundo Bezerra,

No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui pra que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função, e conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita) (BEZERRA, 2010, p. 44).

Aos considerarmos os estudos de letramento e recentemente, os dos multiletramentos para a prática pedagógica, deve-se considerar a leitura e escrita “como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Para que haja uma mudança na prática pedagógica a fim de que o ensino de LP seja realizado sob a ótica do letramento, segundo Kleiman (2007), é necessário que haja uma mudança no foco do planejamento das aulas. Segundo a autora, não se deve focalizar o conteúdo a ser ensinado e sim a prática social a ser realizada, uma vez que as práticas sociais demandarão o uso da leitura e escrita, ou seja, enfatizarão o conteúdo a ser trabalhado. Se o objetivo do ensino for o letramento do aluno, “o movimento será da prática social para o ‘conteúdo’ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário” (KLEIMAN, op.cit., p. 6).

De acordo com a autora, a mudança no foco do planejamento, muda a pergunta de “qual é a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos linguísticos [...]?” para “quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?” (KLEIMAN, op.cit., p. 6). Ao mudarmos o foco do planejamento e alterar a pergunta central de “qual o conteúdo?” para “qual o texto?”, ocorrerá a transformação das atividades propostas nas aulas. Tais atividades terão como objetivo levar o aluno a conhecer o gênero a fim de agir em sociedade, ao invés de apenas conhecer sua estrutura, para que serve e sobre o que fala. Segundo a autora, tal prática não é uma tarefa fácil, visto que o professor deverá conhecer a realidade da comunidade, para saber quais gêneros serão efetivos para as práticas sociais das quais os alunos fazem parte, e ainda, o professor enfrentará dificuldades provenientes da própria organização escolar e do currículo tradicional

instituído, que apresenta os conteúdos de forma rígida e fragmentada, sempre do mais fácil para o mais difícil.

Segundo a autora, “as práticas de letramento certamente alteram a lógica tradicional de organização dos conhecimentos” (KLEIMAN, op.cit., p. 9). Ao repensar a seleção curricular, segundo Kleiman, dois pontos são fundamentais: “focalizar o impacto social da leitura” e repensar a “função do texto na vida social do aluno” (p. 10), com vistas a ampliar o conjunto de textos, incluindo nas aulas de língua portuguesa textos pertencentes ao cotidiano do aluno, sem considerar apenas o conteúdo do mais fácil para o mais difícil, uma vez que não há como mensurar o que torna fácil ou difícil determinado conteúdo para o aluno.

São características dos projetos de letramento, segundo Kleiman (2007), a flexibilidade e a diferença. A flexibilidade para que o professor adéque seu planejamento às necessidades demandadas pelos alunos, entendendo que a escolha dos gêneros a serem trabalhados poderá variar e que os mesmos não devem ser considerados como estrutura rígidas das práticas sociais propostas. Já a diferença, segundo a autora, diz da heterogeneidade tanto das pessoas, dos grupos sociais e das atividades e práticas sociais que acontecem de forma variada. Segundo Kleiman (2000) o projeto de letramento constitui-se como

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

Ao analisar o projeto de letramento, caberá ao professor observar se o mesmo mobilizará os “conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita” (KLEIMAN, 2007, p. 16). O projeto de letramento proposto por Kleiman afeta profundamente o ensino de LP, e ainda, ao considerar os multiletramentos, as variações e possibilidades aumentam, visto que o mesmo engloba as múltiplas linguagens e múltiplas culturas presentes no cotidiano do aluno. Tais projetos fazem com que professores repensem toda a organização escolar como se dá hoje, trazendo reformulações quanto ao tempo e espaço escolar, bem como o currículo e o planejamento estruturado que permeia a prática do professor. Soma-se a isso a inclusão das TDIC para o ensino de língua materna, que multiplicam as

possibilidades de ensino, visto que “por meio de novos recursos midiáticos, os usuários expandem e difundem sua linguagem” (LORENZI & PÁDUA, 2012, p. 40)

4.3. As TDIC e o ensino de língua materna

A inclusão das TDIC na educação traz à tona novas discussões para o ensino de língua materna, uma vez que as mesmas impõem ao leitor habilidades de leitura e escrita diferentes daquelas exigidas pelo texto impresso. Ao analisar as inovações oriundas das TDIC, Gaydeczka & Karwoski (2015) sintetizam as mudanças em três características básicas, primeiramente, a intensa produção e consequente circulação da informação, que provoca mudanças na leitura, produção e circulação dos textos nas diversas esferas sociais; em segundo lugar, a inclusão das TDIC diminui distâncias sociais e aumenta a quantidade de informações a ser processada, o que configura uma ideia de diminuição também das distâncias físicas e acarreta num encolhimento do tempo físico e cronológico. Por fim, a presença crescente da multimodalidade, facilitada pelas TDIC “coloca o signo verbal (palavra) num *continuum* de signos de outras modalidades de linguagem” (GAYDECZKA & KARWOSKI, 2015, p. 153), como áudio, vídeo, imagens estáticas ou em movimento, entre outros.

Porém, ao introduzir as TDIC para o ensino da língua materna, há de se ter cuidado de não usá-la apenas com uma função utilitarista ou motivacional. O próprio PCN alerta para esse cuidado ao afirmar que a inclusão das TDIC para o ensino de LP “não se trata, porém, de tornar os meios como eventuais recursos didáticos para o trabalho pedagógico, mas de considerar as práticas sociais nas quais estejam inseridos” (BRASIL, 1998b, p. 89). Quando se trata do uso das tecnologias apenas com função utilitarista, Pretto (1996, p. 112) *apud* Caiado (2011, p. 76) afirma que as TDIC são vistas apenas como “[...] mais um recurso didático pedagógico [...]. Essa redução esvazia as TICs de suas características fundamentais, e a educação continua como está, só que com novos e avançados recursos tecnológicos”. O cuidado está em introduzir as TDIC no ensino de LP e continuar com uma prática conversadora e tradicional do uso da língua, utilizando-as apenas, como título de exemplo, para colocar a análise sintática de determinada oração no *PowerPoint*, por ficar “mais fácil” para o professor. Coscarelli (2005) afirma que a concepção de aprendizagem das escolas e dos professores não vai ser transformada simplesmente pelo uso do computador e que “cada

momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil em várias dessas ocasiões” (COSCARELLI, 2005, p. 27).

É importante considerar as práticas sociais relevantes para os alunos, a fim de selecionar o melhor texto para o trabalho com o letramento/multiletramentos do aluno. As novas práticas discursivas geradas pelas TDIC mudam a forma de leitura e escrita, antes impressa, estática e linear, agora na tela, de forma alinear, dinâmica, multisemióticas e multicultural, logo, exigem uma alternativa para o trabalho com os multiletramentos em sala. Segundo Rojo,

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente [...] Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam (ROJO, 2009, p. 108).

Estas exigências perpassam, desde a reformulação das práticas de ensino, como citado no tópico 3.2 da presente dissertação, ao incluir os projetos de letramento na aula de língua materna, quanto na questão dos múltiplos letramentos exigidos do/para o aluno a partir de agora. Ao entender que novas tecnologias requerem novos letramentos, nessa nova configuração, é necessário que o letramento digital faça parte também do letramento escolar, a fim de que possibilite ao aluno a produção de significado. Ao discutir o letramento na cibercultura¹³, Soares (2002, p. 151) define o letramento digital como “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem prática de leitura e escrita na tela”. Buzato (2007, p. 168) propõe uma visão de letramentos digitais “como redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC”. Já Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9) afirmam que “letramento digital é o nome que damos, então, à

¹³ Pierre Lévy (1999, p. 17) designa *cibercultura* como o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, sendo, *ciberespaço*, segundo o autor, “o meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”.

Baseado nas definições sobre letramento digital, entendendo-o como a “habilidade” do indivíduo de ler, compreender, interagir e navegar no ambiente digital, na tela do computador e/ou celular, tablet entre outros equipamentos, lidando com *links* e *hipertextos*, elaborando uma leitura não linear, diferente da leitura realizada no papel. Por meio dessas habilidades é possível ao leitor, inclusive alterar o texto do outro, ciente de que as tecnologias e o próprio computador trarão novas práticas de leitura e um diferente acesso à informação, que possibilitará ou demandará “novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever” (SOARES, 2002a, p. 152). Acredita-se que cabe ao professor de língua materna possibilitar ao aluno novas práticas de produção, leitura e análise crítica enquanto sujeitos produtores e receptores desses novos textos, ou seja, com os multiletramentos. Na tentativa de conceituar letramento digital, Ribeiro (2009) afirma que,

Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza (RIBEIRO, 2009, p. 30).

O usuário deverá desenvolver habilidades que possibilitem a comunicação eficiente nos ambientes digitais. Pensando nestas habilidades e na formação do professor, Freitas (2010) apresenta um levantamento realizado por Souza (2007), no qual a autora classifica o letramento digital em duas definições: restritas e amplas. Segundo Souza *apud* Freitas (2010, p. 337) “as definições restritas não consideram o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital. São definições mais fechadas em um uso meramente instrumental”. Já as definições amplas seriam aquelas que consideram os contextos sociocultural, histórico e político, em que o indivíduo deve desenvolver competências necessárias para entender e utilizar as informações de maneira crítica. De acordo com Freitas (2010, p. 338) “ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso”.

Segundo Rojo e Moura (2012), o trabalho com os multiletramentos para o ensino de língua materna poderá ou não envolver as TDIC, e tem como característica fundamental o “trabalho que parte das culturas de referência do alunado [...] de gêneros,

mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático” (ROJO& MOURA, 2012, p. 8). Além de desenvolver o letramento digital, implica que o aluno desenvolva também um letramento crítico, que requer “análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado (ROJO, 2009, p. 9).

Cientes de que não deve repetir o modo como o ensino foi organizado por muitos anos, o grande questionamento que fica para os professores é “qual caminho devemos seguir?”. O que é necessário ao professor saber e fazer para que se converta o ensino de LP como fim de formar leitores que sejam de fato pensantes? (VERSIANI, YUNES E CARVALHO, 2012). Em seu artigo publicado em 2016, Ribeiro apresenta seis movimentos para se pensar e agir nas aulas no que se refere à utilização das tecnologias. Segundo a autora seria “uma espécie de “passo a passo” que poderia levar um docente à adaptação ou à reedição de suas aulas, incluindo algum elemento das tecnologias digitais, com pertinência e relevância” (RIBEIRO, 2016, p. 99). Segundo a autora, tais movimentos são de natureza humana, ou seja, menos atrelados à questão do recurso tecnológico e mais ligados a atitudes e ações do próprio professor para se pensar na inclusão das TDIC.

O primeiro movimento apontado por Ribeiro (2016, p. 100) é a “vontade de aprender”, ou interesse e necessidade de uso das tecnologias digitais para o ensino. O interesse por determinado recurso pode levar o professor a utilizar e adaptar tal recurso para melhorar suas aulas. “Se nasce o interesse pelo objeto, pelo funcionamento, pela conversão ou, melhor, pela transgressão dos usos preestabelecidos, talvez nasçam aulas com TICs significativas, pertinentes e somativas” (RIBEIRO, 2016, p. 101). O segundo movimento aponta para o uso da tecnologia digital. Segundo Ribeiro, “é absolutamente necessário conhecer o funcionamento de um equipamento ou aplicativo para, então, conseguir pensá-lo ou repensá-lo para a finalidade de uma aula” (RIBEIRO, 2016, p. 101). É necessário que o professor utilize o equipamento e/ou programa, para enfim, repensá-lo para o ensino de LP.

O terceiro movimento, segundo a autora é “relacionar os objetivos de sua aula ou certo conteúdo a algum novo modo de ensinar que empregue tecnologias digitais” (RIBEIRO, 2016, p. 102). É imprescindível ter clareza dos objetivos propostos, do

currículo a ser seguido e dos conteúdos a serem ensinados, bem como saber manusear os recursos tecnológicos disponíveis. O quarto movimento diz da experiência, testar e verificar o uso do dispositivo tecnológico, a fim de lidar com seus problemas, observar erros e acertos, enfim, testar a ferramenta. Segundo a autora, “o tempo de experimentar dispositivos, modos de fazer, considerando-se os tempos de ajuste e aperfeiçoamento é essencial para um professor que atua sobre suas atividades, edita, interfere e assume, verdadeiramente, a responsabilidade sobre seu fazer” (RIBEIRO, 2016, p. 103).

O quinto e o sexto elemento dizem da avaliação e da gestão do tempo, respectivamente. Este texto aborda primeiramente a gestão do tempo, para depois, abordar a avaliação. No que tange a gestão do tempo, segundo a autora, “é preciso fazer a gestão desses tempos de disponibilidade, evitando situações de conexão 24h e trabalho em tempo integral” (RIBEIRO, 2016, p. 105-106). Quanto ao quinto elemento, que diz da avaliação, Ribeiro (2016) afirma da necessidade de avaliar para aperfeiçoar. Não tratamos aqui da avaliação tradicional, feita pelo professor para o aluno, e sim da avaliação do professor e da própria aula.

Portanto, a inclusão das TDIC na disciplina de LP vai muito além da utilização dos recursos tecnológicos como ferramenta didática e motivacional, a fim de “facilitar” as aulas, mas conservar a centralidade no conteúdo e de manter o aluno atento à explicação do professor. Com o surgimento de novos gêneros advindos com o crescente aumento das TDIC, torna-se essencial que as aulas de língua portuguesa sejam repensadas, sob a perspectiva dos projetos de letramento e, para que isso aconteça, há necessidade de mobilização de novos saberes e habilidades, tanto por parte do aluno quanto do professor. Esses saberes e habilidades perpassam pelas concepções de língua e linguagem, a mudança de foco para as práticas sociais do alunado, bem como os textos e gêneros significativos para eles, com a mobilização de novos letramentos, não somente o letramento escolar, mas também o letramento crítico, o letramento digital e os multiletramentos (multissemioses e multiculturas).

Considerando a urgência de se articular o fazer docente com a inclusão das TDIC no ensino de língua materna, no próximo capítulo explanaremos a trajetória metodológica desta pesquisa e apresentaremos os resultados referentes ao uso das TDIC para o ensino de língua portuguesa, a fim de verificar se tais práticas favorecem os multiletramentos dos alunos, baseado nas teorias aqui apresentadas. Vale ressaltar,

porém, que o foco não é avaliar o professor enquanto profissional, mas observar em seu discurso suas concepções e práticas pedagógicas em que a utilização das TDIC foi significativa para os multiletramentos dos alunos.

5. METODOLOGIA

5.1. A pesquisa qualitativa

Como metodologia, optou-se por uma pesquisa qualitativa, uma vez que o objetivo do trabalho é identificar e analisar em profundidade dados de difícil mensuração de um grupo de professores de língua portuguesa que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Entre eles estão sentimentos, sensações, motivações e anseios. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Patton (1990) afirma que a principal característica da pesquisa qualitativa está no fato de seguirem uma tradição compreensiva e interpretativa, que busca a interpretação, e não quantificação dos dados analisados.

Esteban (2010) *apud* Moreira (2013, p. 39) resume as características da pesquisa qualitativa baseada nos estudos dos autores Taylor e Bodgan (1987), Eisner (1998) e Rossaman e Rallis (1998a). Segundo a autora, a pesquisa qualitativa é indutiva, pauta-se no uso da linguagem expressiva e foca no pesquisador como instrumento e utiliza muitas estratégias interativas, o que demanda uma interpretação multifacetada da realidade.

Segundo Bortoni-Ricardo a pesquisa qualitativa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Já no que se refere à pesquisa qualitativa na sala de aula, a autora afirma que o objetivo da mesma “é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que dele participam” (BORTONI-RICARDO, *op.cit.*, p. 49). A autora esclarece que os sujeitos, ao se acostumarem com sua rotina, possuem dificuldade de “perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam” (p. 49), e mais, não conseguem perceber a relevância e os significados da sua prática e a forma como a mesma se encaixa em um contexto social mais amplo.

Por ser um método amplamente utilizado nas pesquisas educacionais, a pesquisa qualitativa, no presente estudo, permitiu um estudo em profundidade, marcado pela observação do contexto escolar da região de Divinópolis-MG, e por uma trajetória de interação entre pesquisador e professor, com vistas a entender como os professores de

LP do Ensino Fundamental II utilizam as TDIC nas aulas e se tais usos possibilitam os multiletramentos dos alunos.

5.2. Geração e Coleta de Dados

Para cumprir os objetivos da pesquisa foi necessário um movimento para a seleção dos sujeitos da pesquisa. Neste estudo, buscava sujeitos que: i) lecionassem em unidades escolares que possuíssem investimento por parte da Secretaria Municipal de Educação na área tecnológica, ou seja, laboratório de informática; ii) lecionassem a disciplina de Língua Portuguesa para as turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II na Rede Municipal de Ensino de Divinópolis; iii) utilizassem as TDIC para o ensino de Língua Portuguesa.

Para encontrar professores que tivessem as três características acima, seguiu-se o seguinte percurso: i) Aplicação do Questionário I (Apêndice I) no Setor de Planos, Programas e Projetos da Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis – MG, objetivando selecionar escolas da rede municipal de ensino que ofereçam o Ensino Fundamental II e possuam laboratório de informática; ii) Aplicação do Questionário II (Apêndice II) para os professores de Língua Portuguesa das escolas selecionadas pelo Questionário I, objetivando encontrar os professores que utilizam as TDIC para o ensino de língua materna.

Com base na análise dos dados do questionário II, foram selecionados sete professores da rede municipal de ensino que utilizam em algum momento da sua prática pedagógica as TDIC, que serão os participantes efetivos da pesquisa, para a participação de um grupo focal, doravante GF, objetivando refletir sobre a utilização das TDIC na construção de propostas pedagógicas na disciplina de LP.

5.2.1 Dos instrumentos de coleta de dados

5.2.1.1. Questionário

Segundo Marconi & Lakatos (2003, p. 201), “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. As autoras apresentam como algumas das vantagens da aplicação do questionário a economia de tempo, impacto, alcance e abrangência ampla, obtenção de respostas rápidas e precisas, maior

liberdade das respostas e maior segurança, devido ao anonimato, menor risco de distorção, mais tempo de responder, maior uniformidade na avaliação, entre outras. (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 201 e 202). Já as desvantagens apresentadas pelas autoras são a pequena percentagem de devolução, perguntas sem respostas, incapacidade de sanar dúvidas dos informantes, dificuldades de compreensão, influência de uma pergunta sobre a outra, devolução tardia, que prejudica o andamento da pesquisa, dificuldade de controle e verificação, devido ao “desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos”, exige um universo homogêneo (Marconi & Lakatos, 2003, p. 202).

No que tange a aplicação dos questionários da presente pesquisa, o Questionário I foi aplicado para a coordenadora do Setor de Planos, Programas e Projetos da SEMED via correio eletrônico, *e-mail*, e devolvido também por *e-mail*. Com o Questionário I objetivou-se levantar o número de escolas municipais de Divinópolis que atendem adolescentes cursando do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e que possuam sala de informática. Tal questionário fez-se relevante para o conhecimento da realidade educacional de Divinópolis, no que tange a presença das TDIC na escola e para a seleção das escolas para aplicação do Questionário II, a saber, escolas de ensino regular, da zona urbana, que atendam o Ensino Fundamental II e que possuam sala de informática.

Já o Questionário II foi aplicado para os professores de Língua Portuguesa que lecionam nas escolas selecionadas por meio do questionário I. Com a aplicação do questionário II, objetivou-se verificar quantos e quais professores da rede municipal de ensino utilizam as TDIC como recurso pedagógico para o ensino de LP e para a preparação de suas aulas. Pretendeu-se também conhecer a realidade dos professores no que diz respeito à carga horária semanal, há quanto tempo os mesmos terminaram a licenciatura e se durante a formação acadêmica tiveram contato com as TDIC. E ainda, conhecer uma atividade com o uso das TDIC a fim de analisar tais atividades e selecionar os professores participantes do GF. Tal questionário torna-se relevante para a seleção dos participantes do GF, uma vez que o objetivo de tal estudo, para além de discutir sobre a utilização ou não das TDIC na sala de aula, visa discutir e conhecer a prática daqueles que já incorporaram as TDIC em suas aulas e como essa integração reflete a noção de multiletramentos. Para a aplicação do Questionário II, a pesquisadora

visitou todas as escolas selecionadas e os questionários foram entregues, na maioria das vezes, para os coordenadores e diretores das unidades escolares.

5.2.1.2. Grupo Focal (GF)

Como forma principal para a coleta de dados, utilizou-se o grupo focal. Segundo Kind (2004), o grupo focal é

(...) um procedimento de coleta de dados no qual o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal. Tem como objetivo obter uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações de pequenos grupos acerca de um tema determinado (KIND, 2004, p. 126)

A escolha do GF justifica-se por se tratar de um instrumento de pesquisa que facilita a observação das atitudes, comportamentos e emoções em um grupo de professores (KIND, 2004). Por ser um grupo de tamanho reduzido, consegue-se obter informações qualitativas mais profundas, visto que as pessoas são convidadas para participar de discussões sobre determinado assunto. O debate é conduzido por um moderador que tem como função principal incentivar a interação entre os participantes.

O GF da presente pesquisa (Apêndice III) foi realizado sobre o tema “O uso das TDIC e o ensino de Língua Portuguesa” e organizado em três blocos de perguntas para discussão, sendo, o primeiro bloco sobre o acesso e a utilização das tecnologias nas aulas; o segundo bloco sobre as TDIC e o ensino de Língua Portuguesa e por fim, o último bloco sobre as questões dos multiletramentos. Acreditamos que o GF contribuiu na coleta dos dados da pesquisa, uma vez que possibilitou analisar nos modos de dizer dos sujeitos questões sobre as práticas pedagógicas que possibilitam os multiletramentos do aluno.

5.2.2 Da definição dos sujeitos da pesquisa

A escolha dos sujeitos reais, participantes efetivos da pesquisa, se deu após um longo percurso de visitas às escolas, para encontrar aqueles professores que utilizavam as TDIC como recurso tecnológico para o ensino de língua materna. Foram selecionados sete professores de Língua Portuguesa, para participarem de um grupo focal sobre o tema “Uso das TDIC e o ensino de Língua Portuguesa”. A seleção dos sete professores deu-se com base na análise do Questionário II, a partir do qual foi observado como os sujeitos posicionavam-se quanto ao uso das TDIC para o ensino,

principalmente com base na pergunta número sete, que solicitou ao professor que descrevesse uma prática pedagógica em que o uso das TDIC se configurou como uma prática bem sucedida pedagogicamente.

Aqueles professores que se mostraram favoráveis a inclusão das TDIC na aula e que, de alguma forma, já havia se apropriado das tecnologias, foram os escolhidos. Para o estudo realizado, foram analisadas as respostas dadas pelos professores no questionário II e, posteriormente, as discussões realizadas no GF. Para manter o sigilo das identidades dos sujeitos da pesquisa, os professores participantes do GF serão doravante denominados pelas letras do alfabeto, respectivamente, A; B; C; D; E; F; G. Os demais professores que responderam apenas o questionário II seguirão a partir da letra H e assim, sucessivamente, conforme necessidade de apresentação dos dados.

5.2.2.1. Professora A

A *professora A* leciona na rede municipal de ensino há mais de dez (10) anos. Possui carga horária semanal de mais de 40 horas/aulas (h/a) e afirma que, ao preparar suas aulas, utiliza as TDIC em casa. Afirma ainda, que tem um conhecimento limitado quanto ao uso das TDIC e não se sente segura para levar os alunos para a sala de informática, mas que utiliza principalmente o computador/notebook e a televisão como equipamento tecnológico em sala. Na descrição da atividade em que utilizou as TDIC, a professora descreveu uma prática de revisão de textos e pesquisa.

5.2.2.2. Professora B

A *professora B* terminou sua licenciatura em Letras há mais de dez (10) anos e possui carga horária de 20 h/a semanais, ela afirma que utiliza as TDIC para preparação de suas aulas, mas somente em casa. Afirma ainda, que prefere levar os recursos tecnológicos para dentro da sala e que utiliza principalmente o computador/notebook, projetor e celular para o ensino de língua materna. Na descrição da atividade em que utilizou as TDIC, descreveu a realização de um “sarau virtual”, com a filmagem de vídeos pelos alunos, com declamação de poemas escritos pelos mesmos, e a criação de um canal no *Youtube*, para a postagem dos vídeos.

5.2.2.3. *Professor C*

O *professor C* terminou sua licenciatura há menos de cinco (5) anos e confirma que seus professores da licenciatura utilizaram vários tipos de recursos tecnológicos em suas aulas, tais como rádio, TV, jornais e revistas, computadores, projetores, entre outros. Possui carga horária de 20 h/a semanais e declara que ao preparar suas aulas utiliza as TDIC tanto em casa quanto na escola. Segundo o professor, prefere levar algum recurso tecnológico para dentro da sala e utiliza principalmente o computador/notebook, projetor e celular. Ao expor a atividade com uso da TDIC, descreveu a exibição de vídeos e imagens sobre o trabalho de Tarsila do Amaral. Descreveu também a utilização dos recursos tecnológicos para ouvir músicas na sala de aula e conclui que o uso das TDIC enriquece o aprendizado do aluno.

5.2.2.4. *Professora D*

A *professora D* terminou a licenciatura há mais de dez (10) anos e possui carga horária semanal entre 21 e 40 h/a. Afirma que utiliza as TDIC para preparar suas aulas, tanto em casa quanto na escola e que prefere levar algum recurso tecnológico para dentro da sala de aula, apesar de também trabalhar no laboratório de informática da escola. Os principais equipamentos tecnológicos utilizados pela professora são computador/notebook, televisão, projetor, celular e máquinas fotográficas. Para a descrição da atividade utilizando as TDIC, apresentou um trabalho para o ensino do gênero dramático, em que os alunos produziram curtas metragens, editaram os vídeos no laboratório da escola e exibiram para os demais alunos da escola, realizando um “Oscar”, com entrega de premiação para os melhores filmes, conforme categorias estipuladas pela professora.

5.2.2.5. *Professora E*

A *professora E* terminou a licenciatura há mais de dez (10) anos, possui carga horária semanal entre 21 e 40 h/a e leciona em duas escolas municipais de Divinópolis. Afirma que utiliza as TDIC para a preparação das aulas, tanto em casa quanto na escola e que prefere levar os recursos tecnológicos para a sala de aula, apesar de levar os alunos para a sala de informática. Quanto aos equipamentos tecnológicos utilizados pela professora, são principalmente, o computador, a TV e o projetor. Na descrição da

atividade com o uso das TDIC, a professora descreveu atividades de escrita e correção de textos, digitação e trabalhos com correção ortográfica.

5.2.2.6. *Professor F*

O *professor F* terminou a licenciatura há menos de cinco (5) anos e possui uma carga horária entre 21 e 40 h/a semanais. Para a preparação das aulas, afirma utilizar as TDIC em casa e que leva algum recurso tecnológico para a sala. Os principais equipamentos utilizados pelo professor são o computador/notebook, televisão e projetor. Na exposição da atividade usando as TDIC, o professor descreveu um trabalho de leitura, dramatização e análise de uma tragédia shakespeariana, com base na exibição de um vídeo da peça “Romeu e Julieta”, encenados pelo Grupo Galpão.

5.2.2.7. *Professora G*

A *professora G* terminou a licenciatura há mais de dez (10) anos, e possui carga horária de mais de 40h/a semanais. Afirma que, ao preparar suas aulas utiliza as TDIC, tanto em casa quanto na escola e que o trabalho com os alunos acontece tanto no laboratório de informática, quanto na sala de aula, onde também leva alguns recursos tecnológicos. Os principais equipamentos tecnológicos utilizados pela professora são computador/notebook, televisão, projetor e celular. Na descrição da atividade com uso das TDIC, descreveu a utilização de jogos on-line para a fixação da matéria de análise sintática. Afirmou que o jogo possibilitou a fixação do conteúdo de maneira interativa e lúdica.

5.2.3. **Contato com os sujeitos**

O contato com os sujeitos que responderam o questionário II se deu através das visitas nas escolas, com mediação da coordenação/direção escolar. Já o contato com os sujeitos participantes do grupo focal se deu através de telefone, *e-mail* ou através da unidade escolar em que lecionam. O GF foi realizado no dia 22 de maio de 2017, às 18h. Dos sete professores selecionados, seis mostraram-se disponíveis e acessíveis para a participação do Grupo Focal. Apenas a *professora A* mostrou-se indisponível quando do convite, afirmando que não poderia participar, uma vez que lecionava também no noturno.

Apesar da confirmação de seis professores, que se prontificaram para a participação na pesquisa, apenas três compareceram no horário e no dia marcado. A *professora D* enviou uma mensagem via *whatsapp*, logo no início do GF, afirmando que não poderia comparecer, justificando que outros compromissos a impediram de participar. Já o *professor F* e a *professora G* encaminharam um e-mail posteriormente, se desculpando pela ausência. O *professor F* justificou-se afirmando que havia remarcado uma aula particular para o horário do grupo focal e que havia deixado as aulas de língua portuguesa na rede municipal e a *professora G* afirmou que havia viajado e chegado depois do horário do GF. Apenas os professores *B*, *C* e *E* participaram do GF.

Situação semelhante foi descrita também por outros pesquisadores, que tiveram dificuldade de resposta por parte de professores. Moraes (2013, p. 131), em sua tese, afirma que obteve um total de 12,82% do total de professores convidados para as oficinas de coleta de dados. Já Moreira (2013), ao estudar sobre o “Letramento digital, formação de professores e tecnologias na escola” afirma que muitos professores mostraram resistência quando dizia que a aula seria observada, receio este compartilhado também pela coordenação das unidades escolares, o que segundo Telles (2002) *apud* Moreira (2013), configura-se no medo dos professores serem avaliados e servirem como “cobaias”.

5.3. Procedimentos de análise dos dados

Na pesquisa qualitativa existem várias técnicas de organização e análise dos dados, sendo a Análise de Conteúdo, doravante AC, uma delas. Segundo Bardin (1977, p. 31) a AC “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...] será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Para a autora a AC constitui-se da análise do conteúdo proferido no processo de comunicação, seja mediante as falas ou textos. Segundo Cavalcante, Calixto & Pinheiro (2014, p.14), “a técnica é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos”.

A escolha da AC para análise dos dados encontrados na presente pesquisa justifica-se, pois a mesma permite compreender para além dos significados imediatos

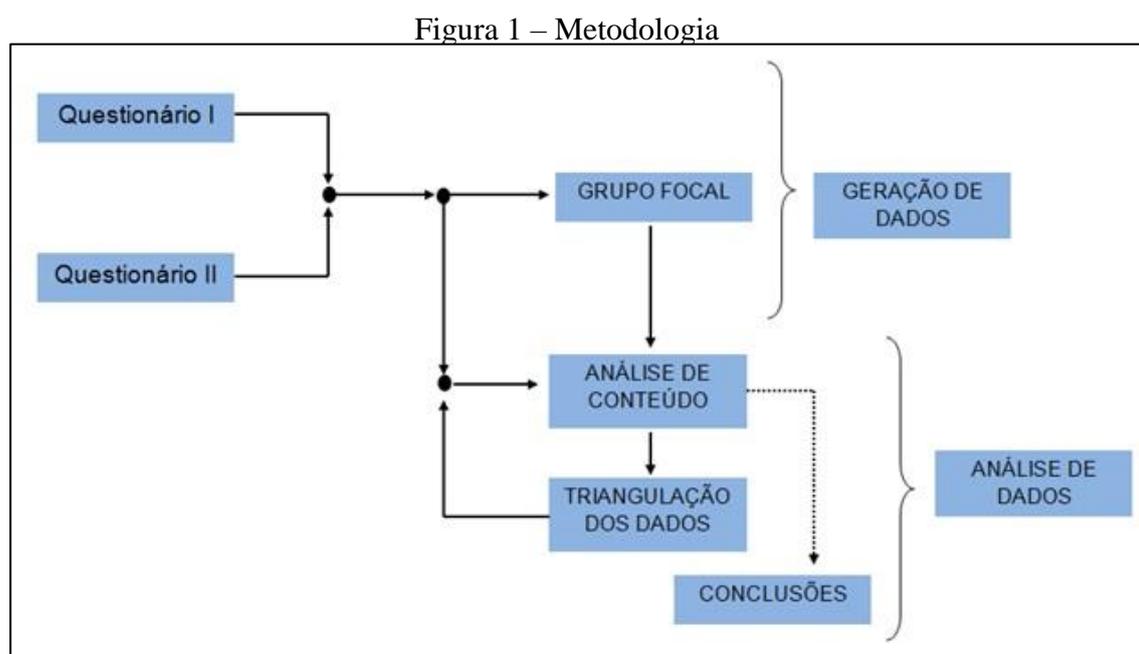
das falas/respostas dos professores. A abordagem da AC “tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou eventualmente, os efeitos dessas mensagens) (BARDIN, 1977, p. 42), o que configura também como um objetivo da presente pesquisa.

Assim, por meio do conteúdo temático, foram relacionadas categorias chaves para a análise dos dados. Tais categorias emergiram a partir da “correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados (BARDIN, 1977, p. 41).

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

6.1. Apresentação dos dados

A partir dos dados coletados nos dois questionários citados nas seções anteriores e daqueles gerados pelo GF, foi definido o caminho metodológico apresentado abaixo:



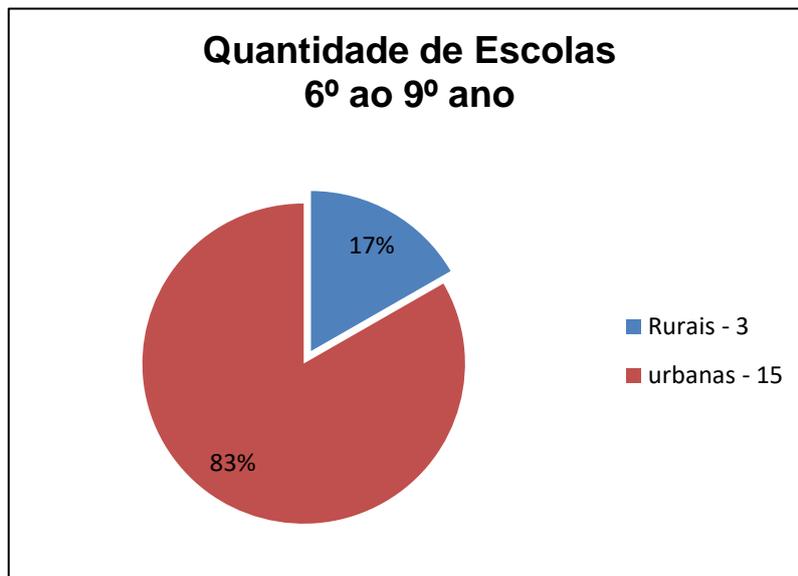
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com os dados gerados, partimos para interpretação e análise, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), a fim de mapearmos as propostas pedagógicas descritas pelos docentes, para confrontarmos os dados analisados às hipóteses apresentadas. Depois de organizados e tabulados, conforme descrito no capítulo de metodologia, segue a apresentação e a análise dos dados.

6.1.1. Dos dados apresentados no Questionário I

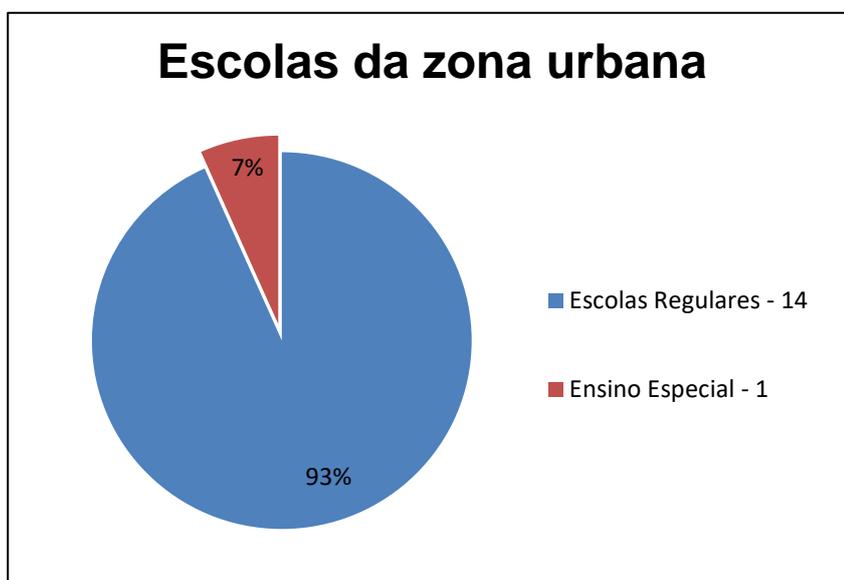
O Questionário I foi composto de três perguntas, sendo: 1) O município possui quantas escolas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)? 2) Todas as escolas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) possuem sala de informática? 3) Em todas as escolas há disponível um técnico de informática que oriente e ajude os professores na manutenção/utilização dos recursos tecnológicos? Quanto à quantidade de escolas do município, elas estão assim classificadas:

Gráfico 1 – Quantidade de escolas de 6º ao 9º ano em Divinópolis - MG



Fonte: Dados fornecidos pela SEMED

Gráfico 2 – Especificações das escolas da zona urbana em Divinópolis - MG



Fonte: Dados fornecidos pela SEMED

Segundo a SEMED, o município de Divinópolis possui dezoito unidades escolares que atendem alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II. Das 18 escolas, quinze estão na zona urbana e três estão localizadas na zona rural. Das escolas localizadas na zona urbana, quatorze são escolas de ensino regular e uma de ensino especial. Todas as

unidades escolares possuem sala de informática, porém, não há um técnico disponível para a escola. Cada técnico de informática atende a um grupo de escolas e é responsável pela conservação das máquinas e equipamentos. Cabe também a esse técnico, a orientação necessária, caso algum professor necessite de esclarecimentos sobre como usar algum equipamento ou programa.

Com base nas respostas dadas no Questionário I, foram selecionadas quatorze unidades escolares de ensino regular do Ensino Fundamental II do município de Divinópolis/MG. Tais escolas possuem as seguintes características: i) estão localizadas na zona urbana; ii) atendem adolescentes do 6º ao 9º ano e; iii) possuem investimento por parte da Secretaria de Educação na área tecnológica, ou seja, laboratório de informática. Mesmo consciente de que o laboratório de informática não é pré-requisito para o trabalho com as TDIC no ensino de língua materna, visto que o professor pode usar seu próprio recurso tecnológico, optou-se por tal escolha uma vez que se acredita que o laboratório de informática ou mesmo os equipamentos disponibilizados pela escola é mais uma opção para o trabalho com as TDIC no ensino/aprendizagem de língua. Mesmo aquele professor que não possui recurso próprio para o trabalho com as TDIC, poderá encontrar apoio/recurso com a disponibilidade do laboratório de informática.

As demais unidades escolares, mesmo possuindo sala de informática, foram excluídas da pesquisa por acreditarmos que a localização (zona rural) e o tipo de ensino (educação especial) já conferem um valor diferencial e trazem características próprias do local em que atuam e do público que atendem, conferindo um valor diferente da pesquisa à que nos propomos investigar.

Com base nos dados apresentados, cabe o entendimento de que o professor, mesmo não possuindo seu próprio equipamento, poderá incluir as TDIC nas suas aulas, uma vez que há incentivo por parte da SEMED na criação de salas de informática para a utilização dos mesmos e que há, por parte da Secretaria, uma preocupação com a inclusão das TDIC, visto que todas as escolas da rede possuem laboratório de informática. Porém, ao verificar que não há um técnico disponível em cada escola, infere-se que tal inclusão pode acontecer de forma insatisfatória. Apesar de a SEMED afirmar que a função do técnico na escola é apenas a manutenção das máquinas e equipamentos, segundo a coordenadora do setor,

caso algum professor necessite de orientação de como usar algum equipamento, programa, etc., eles orientam, mas como não ficam só em uma escola não podem estar presentes sempre. (Fonte: Coordenadora do Setor de Planos, Programas e Projetos – Questionário I)

Se o professor, seja ele de LP ou não, apresentar alguma dúvida ou necessitar de suporte para manutenção de algum equipamento durante a sua aula, poderá não obter a ajuda necessária, caso o técnico não esteja na unidade escolar no momento da aula. Portanto, entendemos que, ao mesmo tempo em que há a criação de espaços tecnológicos na escola para a inclusão das TDIC, tal inclusão poderá não acontecer por falta de suporte técnico. Pesquisadores (CAIADO, 2011; PAIXÃO, 2012; MOREIRA, 2013) apontam que a infraestrutura das unidades escolares é um dos fatores essenciais para a inclusão das TDIC no ambiente escolar e que a falta da mesma pode prejudicar o trabalho com as TDIC, visto que o aluno precisa de infraestrutura adequada para realizar as atividades propostas pelo professor. A falta de suporte técnico, que em algum momento pode impossibilitar o uso das TDIC, acarreta várias outras discussões que permeiam a inclusão das TDIC no ensino, entre elas a formação de professores e o letramento digital, tanto do professor quanto do aluno, que serão discutidas posteriormente.

6.1.2. Dos dados apresentados no Questionário II

Para responderem ao questionário II foram selecionados os professores de Língua Portuguesa das quatorze unidades escolares escolhidas. A prefeitura de Divinópolis possuía, no ano de 2017, um total de quarenta professores de Língua Portuguesa, alocados nas quatorze escolas de ensino regular da zona urbana. Apenas uma escola não recebeu o questionário, pois o endereço não foi encontrado, mesmo com a ajuda de mapas, *GPS* e orientações da Secretaria Municipal de Educação, sendo o questionário II aplicado a trinta e oito professores. Ao receberem o convite para a participação na pesquisa, os professores receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice IV). Apresentamos o documento para os coordenadores e diretores das unidades escolares, uma vez que não tivemos acesso direto aos professores de LP e a direção garantiu que repassaria o questionário. Esclarecemos que a participação na

pesquisa seria voluntária e anônima, ausente de ônus e que os professores poderiam desistir a qualquer momento durante a pesquisa.

Dos trinta e oito questionários aplicados, vinte e um foram devolvidos pelos professores, destes vinte e um, dois foram devolvidos em branco. O restante dos questionários não foi devolvido em decorrência dos mais variados motivos. Alguns professores optaram por não responder ao questionário, alegando falta de tempo. Algumas coordenações/direções justificaram que perderam os questionários, que os professores não devolveram os mesmos preenchidos. Outra explicação reside no desencontro entre o horário dos professores que não coincidiram com os dias do recolhimento dos questionários preenchidos. Portanto, a seleção dos professores participantes do GF se deu com a análise de dezenove questionários.

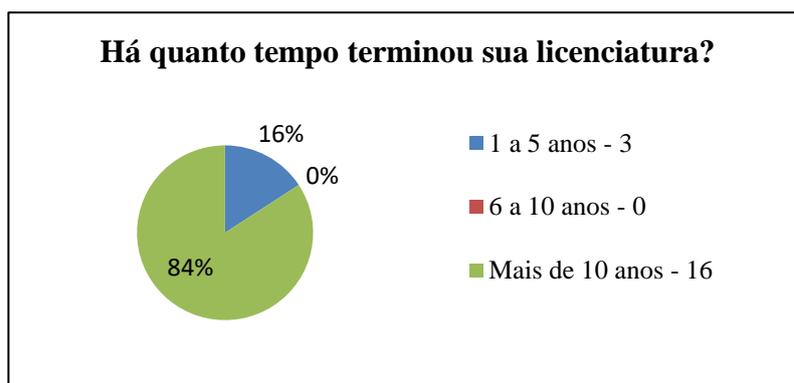
Tabela 1 – Entrega do questionário II

Escolas Visitadas	13
Questionários entregues	38
Questionários devolvidos	19
Questionários devolvidos em branco	2
Questionários não devolvidos	17

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

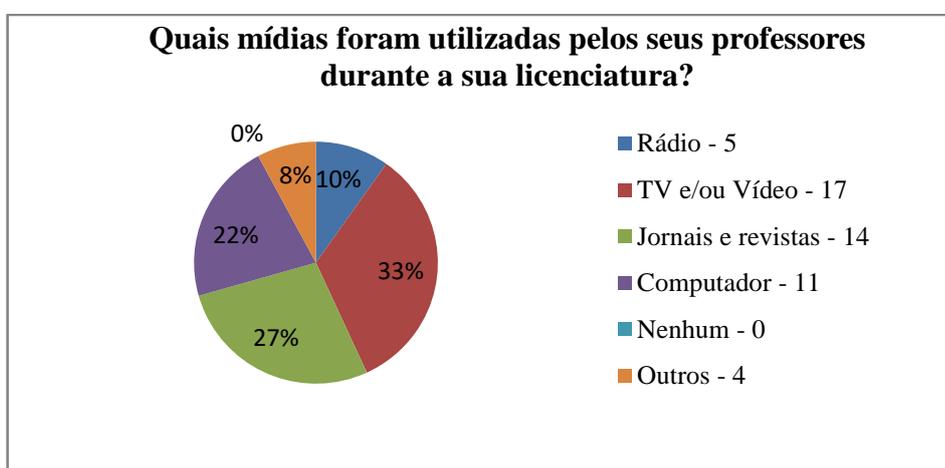
Para apresentação e discussão dos dados obtidos com a aplicação do questionário II, discutir-se-á primeiramente as seis primeiras perguntas, e somente depois de esgotadas as discussões, serão analisados os dados apresentados na sétima pergunta do questionário. As seis (6) primeiras perguntas do Questionário II compõem-se de perguntas objetivas e têm como objetivo conhecer um pouco mais sobre o professor, sua formação, carga horária semanal e utilização das TDIC em sala de aula. Os dados do questionário II estão apresentados nos gráficos abaixo:

Gráfico 3 – Pergunta 1



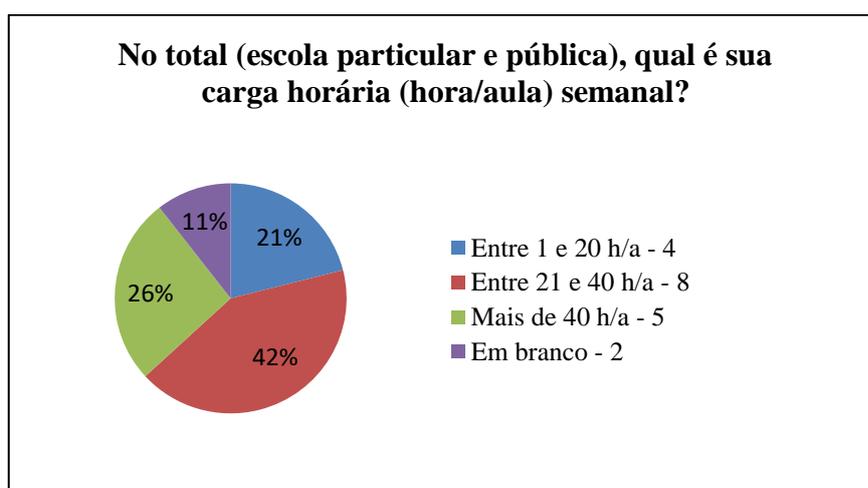
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 4 – Pergunta 2



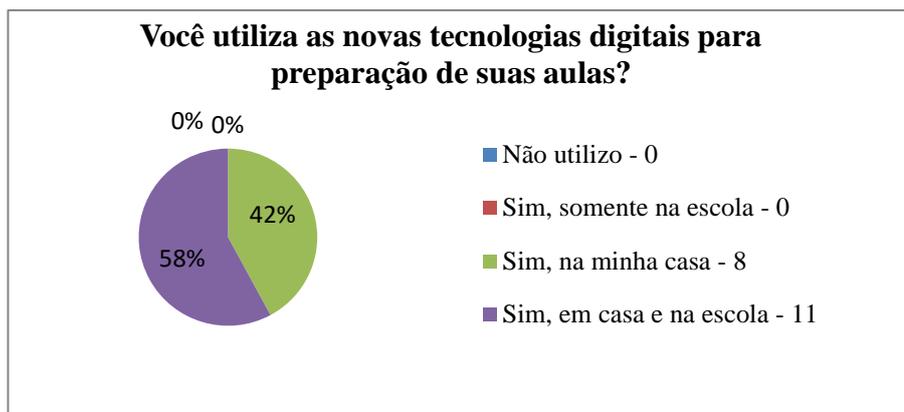
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 5 – Pergunta 3



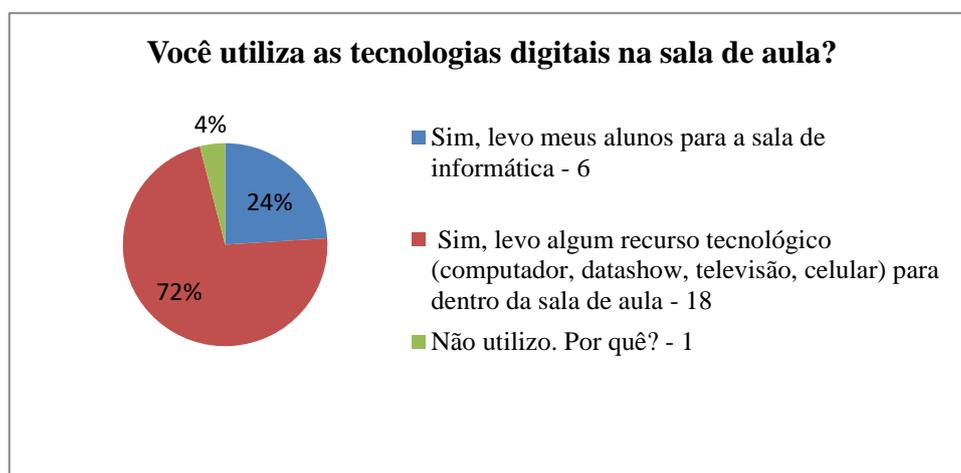
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 6 – Pergunta 4



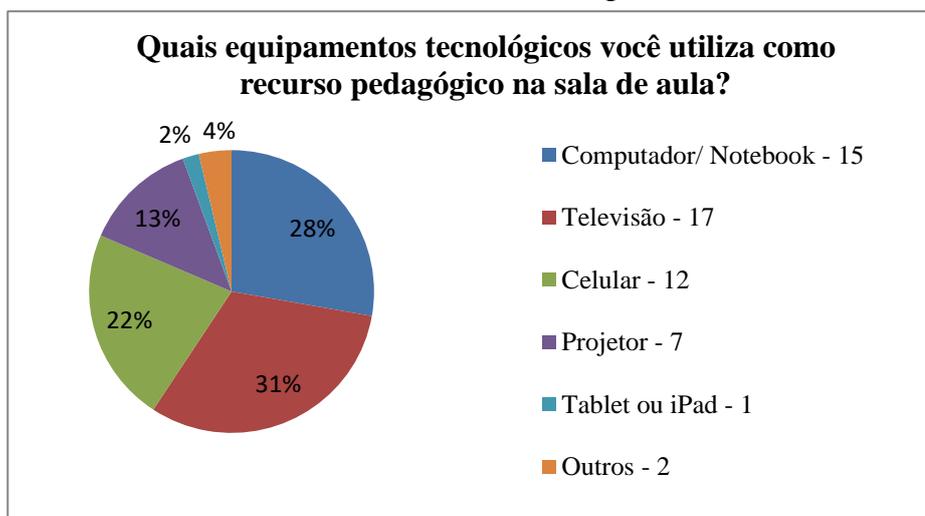
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico7 – Pergunta 5



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico8 – Pergunta 6



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dos dezenove professores que responderam ao questionário II, três terminaram sua licenciatura há menos de cinco anos, sendo que os demais já lecionam há mais de dez anos. Apesar de verificar a diferença de tempo de formação e de serviço entre os professores, observa-se que este não é um fator determinante para a inserção das TDIC nas aulas de LP, visto que todos os professores alegaram utilizar a tecnologia em algum momento da sua prática, descrevendo atividades realizadas com a integração das TDIC. Apenas um professor alegou que não houve utilização de tecnologias por parte de seus professores de graduação, sendo que os equipamentos mais utilizados, segundo os professores, são a televisão e o vídeo. Onze professores alegaram que os professores da graduação utilizaram o computador durante sua licenciatura.

A maioria dos professores leciona entre 21 e 40 horas semanais, sendo que quatro lecionam entre uma e vinte horas semanais, cinco professores lecionam mais de quarenta horas semanais e dois professores não responderam. Apesar de entender que a carga horária extensa é exaustiva, uma vez que o trabalho do professor não se limita à sala de aula, percebe-se que a quantidade de horas aulas semanais do professor não interfere em seu planejamento quanto ao uso integrativo das TDIC. Os cinco professores que alegaram possuir carga horária semanal superior a 40 horas descreveram práticas pedagógicas em que a integração das TDIC acontece por meio de recursos variados como computador, celular, datashow, entre outros equipamentos. Não se encontrou um padrão nas respostas que permita afirmar que a extensa carga horária semanal é fator impeditivo para o uso integrativo das TDIC.

No que se refere à utilização das TDIC para a preparação das aulas, onze professores alegam que utilizam os recursos disponíveis tanto em casa quanto na escola. Oito professores afirmaram que utilizam apenas recursos próprios para a preparação das aulas, sempre em casa e nenhum deles utiliza somente os recursos disponibilizados pela escola. Ao analisarmos as informações contidas no questionário II, percebe-se que os cinco professores que declararam lecionar mais de 40 horas semanais terminaram sua licenciatura há mais de dez anos. Quatro destes professores utilizam as tecnologias digitais tanto de casa quanto da escola para preparação de suas aulas e somente um deles as utiliza somente em casa, o que nos leva a inferir que a extensa carga horária semanal faz com que os professores precisem aproveitar os momentos de planejamento na escola para utilizar as TDIC. Tal afirmação é reforçada pela análise dos professores

que lecionam entre 21 e 40 horas/aulas semanais, pois metade deles beneficia-se dos recursos tecnológicos disponibilizados pela escola para a preparação de suas aulas. Em contrapartida, ao observar os professores que lecionam até 20 horas/aulas semanais, vê-se que dois utilizam as TDIC em casa e dois manuseiam tanto em casa quanto na escola.

Os dados obtidos com a análise das quatro primeiras perguntas do questionário II permitem-nos concluir que o uso integrativo das TDIC por parte dos professores de língua materna não está atrelado à carga horária semanal e/ou ao tempo de serviço do educador, entendendo que as práticas pedagógicas que utilizam as TDIC estão sujeitas, como afirma Coscarelli (2005), às concepções de ensino-aprendizagem adotadas pelos professores e a aspectos sociais e humanos, como declara Ribeiro (2016).

Quanto à inclusão das TDIC no ensino de LP, um professor alegou que utiliza apenas a sala de informática da escola para o trabalho com a tecnologia, enquanto onze professores preferem levar o recurso tecnológico para dentro da sala de aula. Já seis professores afirmaram que utilizam tanto os equipamentos disponíveis na sala de informática, quanto levam algum recurso tecnológico para dentro da sala de aula. Apenas a *professora A* marcou a opção C, que não utiliza as tecnologias digitais, mas justificou-se afirmando que não utiliza a sala de informática.

Meu conhecimento é limitado, não me sinto segura, principalmente porque não há um profissional na escola responsável por esta sala (de informática) que possa resolver eventuais problemas (Professora A).

A justificativa da professora retoma a discussão levantada no tópico anterior e comprova que a falta do suporte técnico pode inibir os professores que não possuem um conhecimento avançado, impedindo-os de utilizarem as TDIC nas aulas. Com isso, inferi-se que o professor que não puder utilizar seu próprio equipamento ficará impossibilitado de utilizar as TDIC nas suas aulas, se não tiver confiança de trabalhar com os equipamentos disponíveis na escola.

As respostas às questões seis e sete estão sujeitas à resposta da questão cinco. Caso o professor tenha marcado a opção *a* ou *b* na questão cinco, ele é direcionado a responder as perguntas subsequentes. Caso ele tenha marcado apenas a opção *c*, não utilizo, o questionário estava encerrado para ele. Todos os professores alegaram utilizar as novas tecnologias digitais na sala de aula. Dos equipamentos tecnológicos mais utilizados pelos professores como recurso pedagógico na sala de aula, em primeiro lugar

está a televisão, com dezessete ocorrências, seguido do computador/notebook, com quinze, e do celular com doze. Sete professores utilizam o projetor, um utiliza o tablet e/ou iPad e dois utilizam outros, citando a máquina fotográfica e o aparelho de som como recurso tecnológico.

Pode-se observar, conforme afirmam as pesquisas, que não há como a escola ficar alheia ao tempo e não incluir as TDIC em suas práticas pedagógicas. Percebe-se que há uma preocupação dos professores na inclusão das TDIC no ensino de LP, uma vez que todos afirmaram que utilizam algum recurso tecnológico em sua prática, seja recurso próprio ou o disponibilizado pela escola. Entende-se ainda que a inclusão das TDIC já é fato consumado, uma vez que é perceptível que tanto os professores mais “antigos” quanto os mais novos, os que possuem muitas aulas ou os que possuem poucas aulas, os que tiveram acesso à tecnologia na graduação e mesmo aqueles que não tiveram, todos utilizam as TDIC para o ensino de língua, incluindo-as de alguma forma em sua prática pedagógica. Pode ser constatado um avanço no que diz respeito à inclusão das TDIC no ambiente escolar, pois pesquisas anteriores afirmam que há resistência por parte de alguns professores na inclusão das TDIC no ambiente escolar (ARRUDA, 2004; MORAIS, 2013), o que não se configura na presente pesquisa.

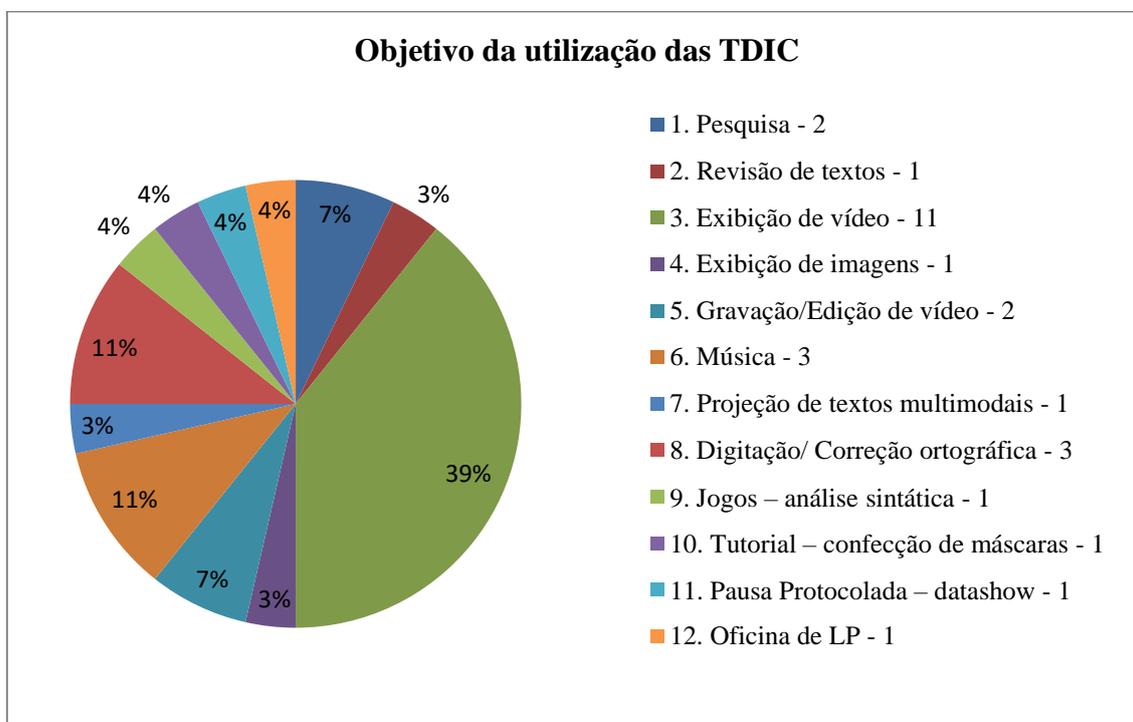
Porém, como afirmado anteriormente, mais do que discutir a inclusão ou não das TDIC para o ensino de LP, o presente estudo se propõe a verificar como os professores inserem as TDIC às suas práticas pedagógicas no ambiente escolar ou mesmo fora dele, para ensino/aprendizagem de língua materna, indagando se tais práticas possibilitam os multiletramentos do aluno. Na próxima seção seguem as respostas a tais questionamentos com a análise dos dados da pergunta número sete do questionário II e com as discussões apresentadas pelos professores no Grupo Focal.

6.1.2.1. Práticas Pedagógicas e o uso das TDIC

A pergunta número sete do questionário II solicitou ao professor que descrevesse brevemente uma atividade ministrada por ele utilizando as TDIC e que o mesmo considerou bem sucedida pedagogicamente. Para a descrição, pedimos que o professor mencionasse o conteúdo trabalhado, o porquê de utilizar as TDIC, os objetivos esperados e alcançados e a reação dos alunos diante do trabalho realizado. Foi

descreveu total de vinte e oito (28) práticas pedagógicas, agrupadas conforme o objetivo do professor ao utilizar as TDIC apresentadas no gráfico abaixo.

Gráfico 9 – Práticas Pedagógicas e o uso das TDIC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Das vinte e oito práticas elencadas pelos professores, a mais utilizada é a exibição de vídeo, subdividida em exibição de filmes cinematográficos, quatro ocorrências; vídeos com fins de análise e sensibilização, seis ocorrências; e exibição de vídeo aulas com fins de reforço de conteúdo, uma ocorrência. As práticas de digitação para correção ortográfica e apresentação de música aparecem com três ocorrências, seguidas da gravação/edição de vídeo e atividade de pesquisa, com duas ocorrências. As demais práticas descritas aparecem com uma ocorrência, sendo elas, atividades de revisão de texto, exibição de imagens, projeção de textos multimodais, jogos de análise sintática, tutorial para confecção de máscaras, pausa protocolada e oficina de LP.

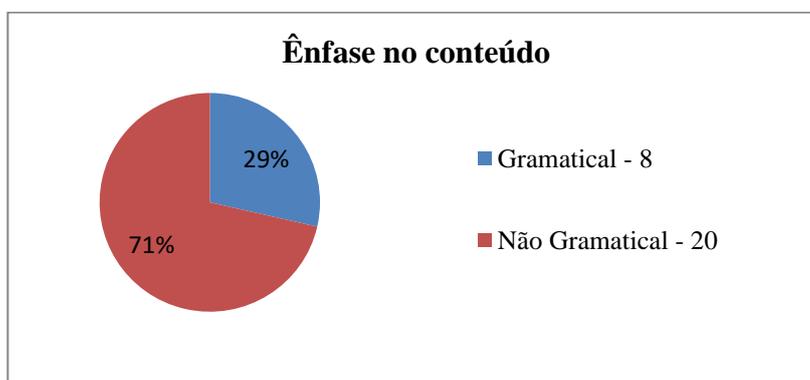
Para a análise de tais práticas, com vistas a compreender quais as concepções de letramento/multiletramentos orientam os professores de LP e como tais concepções aparecem nos relatos dos professores, definiu-se categorias de análise, conforme ocorrência semântica nos discursos dos professores. Nesse sentido, procurou-se estabelecer uma relação dos elementos que se sobressaíram para a categorização dos

dados. O conceito de categoria baseou-se em Maroy (1997, p. 131) que define categoria como “um conceito que permite nomear uma realidade presente num material recolhido. O trabalho de análise consistirá em precisar seu conteúdo”. As categorias de análise foram destacadas conforme a ênfase dada pelo professor ao descrever a utilização das TIDC para o ensino de LP. As categorias elencadas referem-se à ênfase: i) no conteúdo trabalhado; ii) na função das TDIC e; iii) na multiculturalidade. A apresentação e análise dos dados se darão de forma gradativa. Primeiramente, seguem os dados da primeira categoria, bem como sua análise e discussão, até esgotar o tópico e assim, sucessivamente, até se abarcar as três categorias aqui propostas.

6.1.2.1.1. Categoria 1 – Da ênfase no conteúdo.

Quanto à ênfase no conteúdo, o conteúdo gramatical e o não gramatical sobressaem. Segundo Kleiman (2007), os estudos de letramento requerem uma mudança no planejamento das aulas, alterando o foco do conteúdo para a prática social a ser realizada. Portanto, segue a análise de como a ênfase ou não no conteúdo gramatical reflete a noção de letramento/multiletramentos por parte dos professores de LP de Divinópolis. Observem o gráfico abaixo:

Gráfico10 – Conteúdo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com base nos dados apresentados no gráfico10, observou-se que das vinte e oito práticas descritas, oito possuem ênfase no conteúdo gramatical, enquanto vinte delas não enfatizam o ensino da gramática da LP. Entre as práticas que reforçam o conteúdo gramatical estão a exibição de vídeo aulas, a revisão de textos, os jogos de análise sintática, a pausa protocolada e a digitação/correção ortográfica. Nas descrições dos

professores, detecta-se que as TDIC auxiliam no reforço do conteúdo gramatical trabalhado. Segundo a *professora G*,

[...] levei os alunos para “jogarem” no laboratório de informática da escola sobre a matéria que eu estava ensinando: análise sintática. [...] Incentivei meus alunos a jogarem em casa como meio de estudo para revisar a matéria (Professora G).

Já a *professora E*, ao descrever sua prática, utiliza as TDIC com ênfase na correção ortográfica, Ela descreve que,

Inicialmente, fiz o ditado de pequenos textos e de palavras com dificuldades ortográficas na sala de aula. Posteriormente, levei os alunos para a sala de informática para digitarem os textos e observarem os erros assinalados e realizarem a correção ortográfica (Professora E).

A ênfase no conteúdo gramatical reforça o que diz Soares (2002), ao apresentar o histórico do ensino de LP no Brasil, afirmando que o ensino de gramática ainda está muito enraizado na prática escolar, uma vez que este ocorre há muitos anos no ensino de língua materna. Segundo Soares (2002), as concepções de língua e linguagem definem o que e como ensinar a língua. E percebe-se que, o reforço do conteúdo gramatical por parte dos professores não configura o caráter social da língua, sendo realçado o caráter tradicional do ensino, ou seja, a língua vista como um conjunto de regras, cabendo ao indivíduo memorizar tais regras para que a aquisição de língua aconteça de forma satisfatória, posição esta refutada tanto pelos PCN quanto pelos estudiosos da área da linguagem.

No que tange o uso das TDIC para o ensino de LP, o destaque do conteúdo gramatical reforça a afirmação de Coscarelli (2005), que diz da necessidade de mudança na concepção de aprendizagem, tanto das escolas quanto dos professores. Mesmo introduzindo as TDIC no ensino de língua, alguns professores continuam com uma prática conservadora e tradicional do uso da língua. Pretto (1996) *apud* Caiado (2011) nos alerta para tal problema e afirma que, as TDIC, ao serem inseridas no contexto escolar apenas como mais um recurso didático pedagógico reduzem a potencialidade das TDIC para o ensino, o que é corroborado por Lopes J.G. (2015), ao afirmar que a simples inclusão das TDIC não é suficiente para abranger o trabalho com os multiletramentos.

Porém, a maioria das práticas descritas pelos professores enfatiza o conteúdo não gramatical. Dentre as vinte práticas que envolvem o conteúdo não gramatical,

ocorrem atividades de exibição e análise de vídeos, pesquisa, audição e análise de músicas, tutoriais, gravação/edição de vídeos e exibição de imagens. Tais práticas refletem que os professores trabalham a língua enquanto prática social, configurando que o trabalho realizado permeia o projeto de letramento e em alguns casos, a pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996). Na descrição da *professora H*, a mesma realiza um projeto sobre ritmos musicais.

Este ano, estou trabalhando num projeto sobre “conhecendo e criticando ritmos musicais”. Nele eu levei o datashow para a sala para os alunos assistirem a clipes de músicas, opiniões de críticos sobre determinadas letras de músicas, ritmos. E assim, levando-o a ser mais crítico na escolha de suas músicas para ouvir (Professora H).

A prática da professora demonstrou o “como” da pedagogia dos multiletramentos, que apresenta a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada. Partindo dos ritmos musicais conhecidos pelos alunos, observou-se que o objetivo principal é levar o aluno a ser mais crítico na escolha de suas músicas, ou seja, tal prática possibilita o trabalho com os multiletramentos, uma vez que o aluno será capaz de interpretar o contexto cultural e social da prática na qual ele está inserido. Já a *professora I* optou pela descrição de uma atividade com as marchinhas de carnaval. Segundo relato da professora,

No período que antecedeu ao carnaval, trabalhamos como o tema “As Marchinhas de Carnaval” [...] Trabalhando as letras das marchinhas, utilizando o datashow, som e reportagens que abordava o tema “Marchinhas politicamente incorretas” – preconceito, racismo, etc. (Professora I).

Tal descrição permite compreender que o trabalho baseado nos estudos de letramento está presente na prática da professora, uma vez que toma leitura como prática discursiva, inseparável do contexto social no qual se desenvolve, o que segundo Kleiman (2007, p.10), são pontos fundamentais da seleção curricular: “focalizar o impacto social da leitura [...] e a função do texto na vida social do aluno”. Outra atividade que reflete a concepção de letramento/multiletramentos por parte dos professores de Divinópolis é a prática descrita pela *professora D*.

Também uso as TDIC para projetar textos multimodais e desenvolver as habilidades de leitura e escrita necessárias para a construção do sentido desse tipo de texto (Professora D).

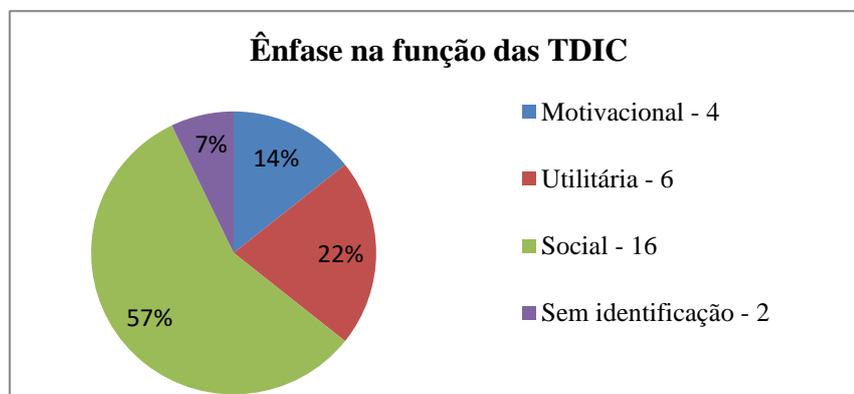
As escolhas lexicais feitas pela professora em seu relato permitem perceber que a mesma compreende as implicações das TDIC para a sociedade, bem como a

necessidade de levar o aluno a compreender os novos textos, advindos com o crescimento de tais tecnologias. Ao relatar que seu objetivo com o uso das TDIC é desenvolver habilidades de leitura e escrita próprias do texto multimodal, a professora entende que o espaço da escrita mudou e que cotidiano do aluno foi invadido por textos multimodais e multissemióticos, que exigem habilidades de leitura, escrita e produção, diferentes daquelas próprias do texto impresso (SOARES, 2002a; DIAS, 2012). Portanto, no que se refere à primeira categoria, ênfase no conteúdo, a maioria dos professores concebem a língua enquanto prática social, uma vez que nas atividades descritas, é necessário que o aluno saiba fazer uso da leitura e da escrita em diversos contextos sociais de forma crítica e consciente.

6.1.2.1.2. Categoria 2 – Da ênfase na função

Na segunda categoria de análise destacamos três funções principais que as TDIC podem assumir no ensino de LP, sendo elas: função motivacional, função utilitária e função social. A função motivacional consiste naquela que tem como objetivo despertar o interesse do aluno para a aprendizagem de LP. Nesta perspectiva, as TDIC são utilizadas para aumentar a motivação dos alunos, fazendo com que os mesmos se interessem pelo conteúdo a ser trabalhado. Já a função utilitária diz da utilização das TDIC apenas como um recurso didático pedagógico, como forma de “facilitar” e “simplificar” o trabalho do professor. Por fim, a função social considera as práticas sociais nas quais as TDIC estão inseridas, com fim de conhecer a linguagem, analisar as mensagens, desenvolver a capacidade crítica dos alunos e produzir mensagens próprias para a interação com o meio (BRASIL, 1998a, p. 89).

Gráfico 11 – Função



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme dados do gráfico 11, quatro práticas descritas pelos professores enfatizam a função motivacional, enquanto aparecem seis ocorrências da função utilitária e dezesseis ocorrências da função social. Em duas práticas descritas não foi possível observar a função utilizada pelo professor. Na descrição da *professora G*, ocorre a função motivacional na inclusão das TDIC, pois ao utilizar o jogo para revisar a matéria de análise sintática, a professora afirma que,

Foi muito proveitoso, pois os alunos realizaram a atividade de fixação da matéria de maneira interativa e lúdica, menos desgastante do que somente no caderno. O jogo apresenta um meio para que o aluno confira a resposta assim que terminar a atividade, e o mesmo recebe a pontuação, além de uma carinha feliz ou chorosa, de acordo com a pontuação (Professora G).

A professora acredita que, ao incluir as TDIC poderá motivar o aluno a realizar uma atividade que, muitas vezes, é considerada maçante e chata pela maioria dos alunos. Segundo a professora, realizar tal atividade no computador torná-la-á menos enfadonha, acrescida do fato de que o aluno será incentivado a continuar a atividade ao receber uma carinha feliz, de acordo com a sua pontuação. Já a *professora J* descreve uma prática com exibição de vídeoaulas para explanação de temas gramaticais. Segundo a professora, ao utilizar as vídeoaulas para reforçar o conteúdo gramatical, houve um melhor aproveitamento dos alunos, atribuindo às TDIC a função de motivar o aluno a estudar determinado tema e despertar o interesse do aluno, conforme afirma a professora K.

A utilização das novas tecnologias em sala de aula despertou um grande interesse na turma pelos estudos (Professora K).

Podemos perceber que a função motivacional está intrinsecamente atrelada ao conteúdo gramatical, uma vez que as práticas descritas na função motivacional foram utilizadas para levar o aluno a estudar algum tópico da gramática. O uso das TDIC, com objetivo de motivar o aluno, oculta um ensino tradicional, pautado no ensino da gramática, conforme observado nas práticas descritas acima.

A inclusão das TDIC com função utilitária objetiva facilitar o trabalho do professor, reduzindo atividades que antes eram extensas e cansativas em um serviço mais ágil e interessante. Ao descrever sua prática, a *professora A* afirma que utilizou os computadores para revisar textos com seus alunos. Segundo a professora,

Os alunos gostaram bastante dessa proposta, já que o trabalho era realizado de forma mais rápida e organizada do que a revisão tradicional com lápis, papel e borracha.

Tal descrição nos permite inferir que a revisão de textos realizada no computador livrará a professora da correção manual dos textos dos alunos, bem como da reescrita manual do texto por parte do aluno. Também a professora L, ao descrever a atividade realizada por seus alunos, deixa clara em seu discurso a facilidade que as TDIC possibilitam no trabalho com a ortografia.

Na sala de informática da escola já trabalhei com projeto de ortografia. Os alunos digitando textos, completando palavras e jogos ortográficos na internet (Professora L).

A internet e o próprio editor de texto possibilitam a correção das palavras erradas de forma automática, sem que demande tempo da aula para as correções orais, facilitando o trabalho do professor. A função utilitária do uso das TDIC, apesar de necessária, pois permite que o professor trabalhe de forma rápida, acelerando processos e atividades, não deve ser a única no ensino de LP. Muitas vezes vinculada à motivacional, a função utilitária não considera a língua enquanto prática social, impossibilitando, muitas vezes, a implantação dos projetos de letramento, como observado nas atividades descritas pelos professores.

Por fim, a função social do uso das TDIC que aparece com o maior número de ocorrências nos relatos dos professores, objetiva desenvolver nos alunos capacidade de utilizar os recursos tecnológicos de forma crítica, possibilitando que os mesmos se relacionem com as diversas informações veiculadas na mídia. Tal função utiliza as TDIC como um meio de desenvolver nos alunos habilidades de leitura e escrita exigidas pela “era da Informação” (KRES, 2012), como relata a professora D (p. 62) que utiliza as TDIC para ampliar nos alunos a capacidade de ler e produzir textos multimodais. Já o relato da professora B diz da criação de um canal no *Youtube*¹⁴, a fim de realizarem um sarau virtual.

[...] vou descrever uma atividade construída com os alunos, não somente ministrada por mim:
Meus alunos criaram poemas em sala de aula após uma dinâmica. Usamos técnicas de correção. Cada aluno levou o poema corrigido para casa e

¹⁴ Site americano de compartilhamento de vídeos.

decorou. Cada aluno gravou sua declamação do próprio poema em vídeo no lugar escolhido. Dois alunos criaram um canal no *Youtube* para postar os poemas: Fizemos um sarau virtual. Obs.: Os alunos criaram o canal em suas próprias casas como dever de casa (Professora B).

Tal prática reflete as características do projeto de letramento apontadas por Kleiman (2000), a flexibilidade e a diferença. Segundo a professora B, a atividade foi construída em parceria com os alunos. Ao criarem um canal no *youtube* e produzirem o sarau virtual, a professora torna-se flexível na escolha do gênero e do suporte, uma vez que tais canais estão presentes na vida dos alunos, que muitas vezes, assistem aos *youtubers*¹⁵, tão populares na sociedade atual, e gostam deles. Houve uma adequação do planejamento às necessidades demandadas pelos alunos. Observou-se ainda que o foco na prática social, a produção de vídeos por parte dos alunos e a postagem do sarau virtual, alterando o planejamento da professora, o que fica claro quando a professora afirma que tal atividade foi construída com os alunos. Tal prática reforça a afirmação de Kleiman (2000) sobre a produção de textos dentro do projeto de letramento, como uma produção que realmente será lida (assistida) e produzida em conjunto, entre alunos e professor.

O uso das TDIC nas aulas de LP também envolve a promoção de outros tipos de letramento, conforme Rojo (2009), que diz dessa necessidade de ampliar e popularizar práticas e eventos de letramentos da escola. Essa necessidade se expressa no relato apresentado pela professora D.

Foi desenvolvido um projeto para o ensino do gênero gramático em que os alunos foram orientados a produzirem um curta-metragem, que foi filmado e editado pelos próprios alunos no laboratório da escola. O resultado foi exibido para toda a escola. As turmas que assistiram votaram nas várias categorias especificadas (melhor filme, melhor ator protagonista, melhor figurino...). Houve então uma cerimônia de premiação (como no Oscar) (Professora D).

A produção, filmagem e edição de vídeo requerem do aluno habilidades diferentes daquelas desenvolvidas pelos professores com a leitura e escrita do texto impresso. Tais atividades vão demandar múltiplos letramentos, entre eles, o letramento digital, o midiático e até mesmo o multiletramentos, ao requerer do aluno a capacidade de lidar com as múltiplas semioses e multiculturas presentes na tarefa de produzir um filme. Tal descrição trabalha na perspectiva ideológica do letramento (STREET, 2014),

¹⁵ Aquele que tem um canal no youtube.

visto que considera a prática de leitura e escrita interligadas ao contexto histórico e social dos estudantes, fugindo da simples simulação das atividades sociocomunicativas propostas pela escola tradicional.

Ao analisar as atividades descritas pelos professores, percebe-se que a maioria utiliza as TDIC com uma função social para filmagem e edição de vídeos, pesquisa escolar, leitura de tutoriais, debates e análise de músicas e filmes. Ao considerar as TDIC como parte das práticas sociais que permeiam a sociedade e incluí-las na escola, foi possível compreender que as concepções de letramento e multiletramentos que permeiam as práticas escolares dos professores de Divinópolis preterem o ensino tradicional da língua, para a aplicação de projetos de letramento, conforme Kleiman (2000) e Rojo (2009). No que tange o ensino e aprendizagem de língua materna, a maioria das ocorrências aponta para a inclusão das TDIC com o objetivo de enriquecer a prática pedagógica, proporcionando ao aluno uma atuação ativa e criativa, a fim de mobilizar saberes e conhecimentos.

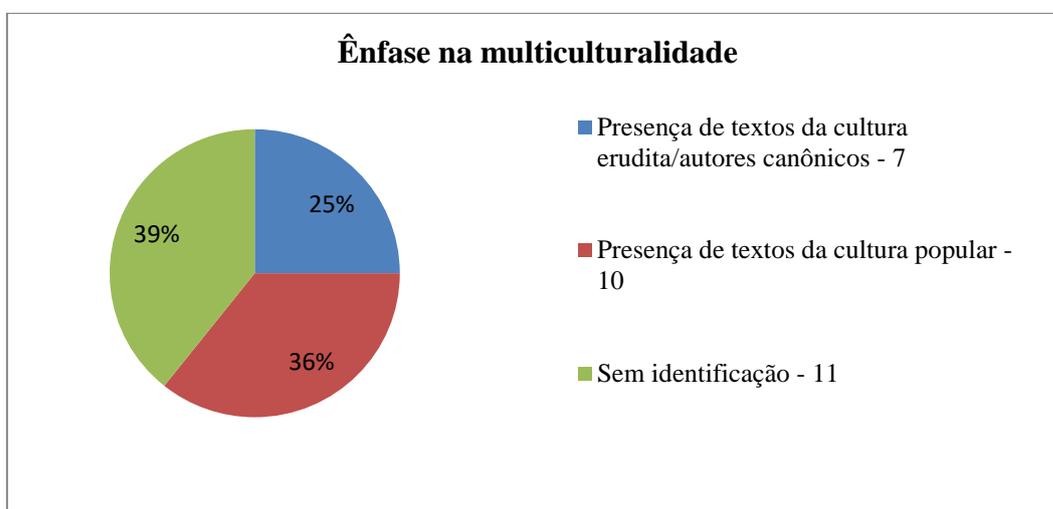
6.1.2.1.3. Categoria 3 – Da ênfase na multiculturalidade

Segundo Cope e Kalantzis (2012), o que caracteriza os multiletramentos é a pluralidade de culturas e de semioses presentes na sociedade. Segundo os autores, a escola deve incluir em seu currículo a grande variedade de culturas presentes na sala de aula, a fim de ampliar o repertório cultural do aluno, com o propósito de desenvolver outros letramentos. Nessa perspectiva, a opção foi por observar nesta categoria, quantas e quais atividades descritas pelos professores aparecem ou não textos e autores considerados próprios da cultura popular, com vistas a analisar a multiculturalidade própria dos multiletramentos. Para maiores esclarecimentos, porém, não se definiu uma categoria própria para observar a multimodalidade ou as múltiplas semioses que caracterizam também os multiletramentos, por compreender que a multimodalidade é própria das TDIC, por isso é compreensível que qualquer atividade que envolva o uso das TDIC sempre trabalhará o texto multimodal, não necessitando, assim, de uma categoria específica para tal tópico.

Portanto, para tal análise, nos relatos dos professores há a presença de autores e gêneros considerados populares em contrapartida aos autores da cultura erudita, ou seja,

textos e autores considerados canônicos¹⁶ no processo de escolarização da leitura/literatura. A pesquisa não avaliou, porém, qual tipo de atividade foi realizado com os autores/textos, mas somente se a atividade proposta incorporou algum texto/autor da cultura popular. Entende-se, entretanto, que o trabalho com os multiletramentos pode ser realizado tanto com autores populares quanto com os eruditos, e sem descartar a importância da cultura erudita e seu papel na escola. Não obstante, tal categoria é importante por acreditar que cabe à escola evidenciar tanto os textos da cultura erudita quanto da cultura popular e por entender que a multiculturalidade tem papel essencial nos multiletramentos do aluno.

Gráfico 12 – Multiculturalidade



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com o gráfico 12, aparecem sete referências a autores da cultura erudita e dez referências à cultura popular. Das vinte e oito atividades descritas pelos professores, em onze delas não foi possível identificar o autor/gênero utilizado pelo professor. Nestas onze atividades sem identificação, oito enfatizam o conteúdo gramatical, não dando espaço para o trabalho com o gênero textual. Já as outras três atividades, as descrições dos professores são muito superficiais para possibilitar a

¹⁶Consideramos os textos canônicos na perspectiva de Paulino (2004), que discute em seu estudo sobre “as consequências culturais do distanciamento no Brasil entre cânones literários e os cânones escolares da literatura” em PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, n. 1, 2004, p. 47-62. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

inferência de qual gênero e/ou autor foi trabalhado, conforme as descrições das professoras K, M e N.

Foi realizado um estudo com os alunos para eles poderem notar os detalhes presentes nas obras cinematográficas e literárias que caracterizam a intertextualidade (Professora K).

Filme através de notebook, televisão e datashow (Professora M).

Foram desenvolvidas várias atividades. Dentre elas as oficinas das olimpíadas de Língua Portuguesa (Professora N).

Os autores da cultura erudita citados foram Tarsila do Amaral, Fernando Sabino, William Shakespeare e Ariano Suassuna, sendo que Shakespeare aparece em mais de uma ocorrência. Em alguns destes relatos não foi possível inferir qual tipo de atividade foi realizado, impossibilitando a análise do trabalho com os multiletramentos. A *Professora O* e o *professor C* relatam apenas:

Usando o datashow ministrei aulas de William Shakespeare sobre sua vida e o filme Romeu e Julieta (Professora O).

Mostrei imagens sobre o trabalho de Tarsila do Amaral, quadros da artista como o “Abaporu”, entre outros (Professor C).

Em uma descrição mais detalhada apresentada pelo *Professor E*, o trabalho com as obras de Shakespeare ganhou destaque:

Em uma das atividades eu trouxe a peça “Romeu e Julieta”, do Grupo Galpão, a qual foi projetada em um datashow. O intuito era fazer uma sensibilização para posterior leitura e dramatização de uma tragédia shakespeariana. Durante a peça, foram selecionadas algumas partes do espetáculo, comentadas a linguagem corporal dos atores, o figurino utilizado, a trilha sonora composta de músicas brasileiras, entre outros pontos (Professor E).

Pode-se atentar para o trabalho com textos de Shakespeare, autor da cultura erudita, porém, de forma multimodal e multicultural, uma vez que o professor trabalha com a tradução intersemiótica das tragédias shakespearianas, além da análise por parte dos alunos da peça teatral, o que nos aponta Rojo e Moura (2012, 14), ao afirmar “vivemos [...] em sociedades de **híbridos impuros, fronteiriços**”.

A análise das atividades com textos/autores da cultura popular destaca o trabalho com pesquisas das diversas culturas, análise de ritmos musicais, carnaval, cultura afro

descendente, cinema, a própria cultura do aluno e também gêneros como o tutorial. No que se refere ao trabalho com pesquisa, a *Professora P* relata,

Durante a copa do mundo e olimpíadas, fizemos pesquisas sobre bandeiras, costumes dos países participantes (Professora P).

O relato da professora não deixa claro qual o resultado da pesquisa realizada pelos alunos, quais dados foram encontrados por eles e como estes dados foram trabalhados a fim de possibilitar ao aluno conhecer culturas diferentes da dele. O que acontece também na descrição da *Professora Q*, que afirma ter exibido vídeos sobre a cultura afrodescendente, mas não há uma explicação sobre a continuação da atividade. No trabalho com tutorial, as professoras *P* e *Q* relatam, respectivamente,

Assistimos á vídeos de como trabalhar com materiais recicláveis e fazer arranjos de natal (Professora P).

Confecção de mascaras sobre a cultura afro. Foi projetado no datashow e eles (os alunos) acompanharam a confecção através do retroprojeter. Logo em seguida, confeccionaram a deles, seguindo o passo a passo (Professora Q).

Mesmo não havendo uma descrição detalhada das atividades, é possível inferir que há uma indicação com o trabalho da cultura popular ou mesmo marginal, como a cultura africana. As descrições das professoras *H* e *I*, já citadas anteriormente (p. 62), que trabalharam respectivamente, com ritmos musicais e com análise das marchinhas de carnaval, mostram que, além de incluir a cultura popular (carnaval, ritmos musicais), as professoras fazem um trabalho de análise desses textos, com vistas oportunar aos alunos um letramento crítico e conseqüentemente, os multiletramentos. Por fim os relatos das professoras *B* e *D* (p. 65 e 66) descrevem atividades que partem da cultura do próprio aluno, a professora *B* com a criação do canal no youtube e a professora *D* com a produção, edição e exibição de filmes pelos alunos.

A presença de textos e gêneros da cultura popular não garante os multiletramentos do aluno, porém é a indicação de que os professores estão atentos para a importância da multiculturalidade para os multiletramentos do aluno, assumindo o papel que Rojo e Moura (2012) afirmam ser necessário à escola apoderar-se, sendo, discutir “criticamente as “éticas” ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática, discutindo criticamente as diferentes “estéticas”, constituir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais” (ROJO & MOURA, 2012, p. 28).

A análise dos dados do questionário II aqui apresentados sobre a inclusão das TDIC no ensino de LP permite inferir que alguns professores possuem o entendimento dos multiletramentos baseados nas práticas sociais, considerando não somente o conteúdo a ser trabalhado, mas também a prática social que o aluno está inserido, observando a multimodalidade e a multiculturalidade próprias do trabalho com os multiletramentos. Entretanto ainda há um grande número de professores que, mesmo incluindo as TDIC no ensino de LP, ainda enfatizam o conteúdo gramatical, utilizando a tecnologia apenas como meio de motivar o aluno e facilitar a prática docente. Apesar de ainda haver professores que incluem as TDIC, mas continuam realizando um ensino tradicional da língua, crê-se que houve um avanço na postura dos professores, no que diz respeito à inclusão das TDIC nas práticas escolares, uma vez que os relatos aqui descritos apontam mais para o trabalho com o letramento e multiletramentos do que com o ensino tradicional. Tal avanço reflete que a concepção que orienta os professores de LP relaciona-se aos projetos de letramento apontados por Kleiman (2000) e as propostas do trabalho com multiletramentos descritos por Rojo e Moura (2012).

6.1.3. Dos dados apresentados no Grupo Focal

O GF foi realizado no dia 22 de maio de 2017 e contou com a presença de três professores. Dos sete professores convidados, um declinou do convite e três não compareceram, justificando posteriormente a ausência. Apenas os professores B, C e E participaram da discussão. Como moderadora do GF foi convidada uma professora de Língua Portuguesa, graduada em Letras, mestre em Mídia e Educação e doutoranda em Língua Portuguesa Aplicada, que conduziu os trabalhos. A escolha do GF como estratégia de coleta de dados corrobora com a afirmação de Minayo (1992), que declara que a utilização do GF serve para completar informações sobre saberes intrínsecos a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções. Neste estudo, o GF tem como objetivo completar as informações apresentadas pelos professores no Questionário II, verificando quais as crenças, atitudes e percepções norteiam as práticas pedagógicas dos professores no que tange o uso das TDIC para o ensino de língua materna.

Para nortear as discussões foram elaboradas dez questões (Apêndice III) que contém os temas principais a serem examinados. Para organização do debate, tais questões foram divididas em três blocos, conforme o assunto, ordenados,

primeiramente, pelos pontos gerais e, em seguida, por pontos mais específicos. As questões do primeiro bloco discutem sobre o acesso dos professores e alunos a recursos tecnológicos disponibilizados pela escola ou mesmo recursos próprios utilizados nas aulas, bem como as questões de infraestrutura para o trabalho com as TDIC. O segundo bloco aborda sobre a utilização das TDIC para o ensino de LP, como os professores organizam as atividades realizadas em sala com o uso da tecnologia. Por fim, o terceiro bloco refere-se à importância das TDIC para os multiletramentos dos alunos, bem como avaliação por parte dos professores sobre a integração das TDIC no ensino de língua.

Para fins de apresentação e análise dos dados obtidos por meio do GF, optou-se por analisar os blocos separadamente, elencando-os em três categorias principais, sendo a primeira sobre o acesso às TDIC; a segunda sobre a aplicação e; a terceira sobre os multiletramentos. Por fim, apresentar-se-ão outras questões que fogem das categorias aqui descritas, mas que de alguma forma, tornam-se relevantes para o entendimento das concepções e crenças dos professores sobre as TDIC e os multiletramentos.

6.1.3.1 Bloco 1 –Do acesso às TDIC

O primeiro bloco foi organizado com o objetivo de identificar como as TDIC inserem-se nas práticas de ensino de LP. Composto das cinco primeiras questões do GF discute sobre o acesso de professores e alunos aos recursos tecnológicos disponibilizados pela escola e na escola. O objetivo de tal bloco é reconhecer a realidade ao tratar da inclusão das TDIC nas escolas para compreender como essa inclusão acontece, quais as facilidades e dificuldades encontradas pelo professor, a reação dos alunos e por fim, uma reflexão sobre o trabalho do professor. As perguntas apresentadas foram: 1) Quais os principais recursos tecnológicos que você utiliza em sala de aula? Como tais recursos são utilizados? 2) O laboratório de informática de sua escola está disponível para utilização dos professores e dos alunos? Caso sim, quais ações você desenvolve no laboratório? 3) Os professores têm acesso à internet para a realização das atividades no laboratório de informática ou na sala de aula? 4) Como os alunos reagem quando as tecnologias digitais são utilizadas em alguma prática pedagógica? 5) O que você acha que falta para que a inclusão das TDIC aconteçam de forma satisfatória para o ensino de língua materna?

O bloco foi apresentado aos professores e em seguida, passou-se a discussão de cada questão separadamente, a fim de orientar o debate de forma ampla e completa. Para a análise dos dados do GF, seguiremos a mesma proposta, apresentando os dados de cada resposta, seguido da análise dos mesmos, e por fim, apresentar uma análise geral do conjunto de dados apresentados no bloco. Para entendimento das respostas dos professores, cabe destacar que os professores B e C lecionam na mesma unidade escolar, sendo que a professora B é concursada e leciona há vários anos na mesma instituição. Já o professor C é professor contratado e o ano de 2017 foi o primeiro ano de professor na instituição. Já a professora E é concursada e leciona em duas unidades escolares da rede municipal.

Os dados apresentados na primeira questão, quais recursos você utiliza e como você os utiliza, confirmam as respostas dadas pelos professores no questionário II. O professor C utiliza datashow para exibição de vídeos e slides, caixa de som e celular para ouvir música e o celular para pesquisa. Porém, a ênfase do professor é na exibição de vídeos para reforçar a compreensão sobre determinado tema. Segundo o professor C,

[...] eu sempre levo um vídeo retirado do youtube, falando sobre um tema específico do que estamos falando, por exemplo, já levei vídeos do youtube falando sobre a origem da língua portuguesa [...] Eu procuro pesquisar vídeos relacionados ao tema, para ajudar a compreensão dos alunos (Professor C).

A professora E utiliza também o celular para realizar pesquisas e para trabalhar com música, utiliza o datashow para exibição de vídeos e o computador para trabalhar jogos ortográficos, digitação e revisão textual. Segundo relato da professora,

Eu pesquiso muito no celular, muito, muito mesmo. [...] Passei um poema outro dia, aí apareceu o nome de um pintor francês, na mesma hora eu pesquisei e saí mostrando aos meninos, “esse é o pintor que fala lá” [...] Já passei até filmes online [...] Já passei vídeo também sobre os anos 70, sobre os vários tipos de texto, texto narrativo, o conto, a crônica, a diferença de um e de outro [...] E muito jogo na internet que é jogo de ortografia, tem muitos jogos bons [...] Às vezes eu dou um texto cheio de erros, que agora vocês vão digitar para mim e vão perceber quando tiver um risco vermelho é porque precisa trocar letra, tem alguma letra errada (Professora E).

Já a professora B utiliza o som para ouvir música, o celular para exibição e gravação de vídeo e pesquisas e para realização de dever direcionado. Segundo a professora,

Eu dou aula muito ouvindo música clássica, e datashow também, de vez em quando eu uso e tenho aprendido com eles [...] uso muito também o celular, peço eles (os alunos) para levarem, eles deixam na direção e depois na minha aula buscam porque eu uso muito, eles gravando uns aos outros, eles gravam.

Então, vai decorar um poema, aí ele vai treinar, ele grava para ver como é que ficou, porque a gente faz o sarau [...] Eu dou muito dever direcionado para eles mexerem em alguma coisa, porque, por exemplo, tem uma turma lá que quase todos têm celulares, tem internet no celular. Aí eu gosto muito de mandar como dever direcionado porque a gente teve um problema lá com whatsapp [...] eles começaram a ter umas conversas inadequadas e tudo. Então eu fico tentando desviar, assim, mostrar pra eles que tem uma coisa boa, entendeu. Então, eu fico tentando é dar dever (Professora B).

De acordo com as falas dos professores, os recursos tecnológicos utilizados são variáveis, de acordo com a proposta do professor. Levando em consideração as categorias elencadas no Questionário II, os professores C e E utilizam as TDIC mais com uma função motivacional e utilitária, enquanto a professora B utiliza enquanto prática social, entendendo que os recursos tecnológicos estão inseridos na sociedade, bem como na vida dos alunos e que os mesmos devem aprender a lidar com isso. A fala da professora B reforça a utilização das TDIC enquanto prática social quando a professora afirma da tentativa de mostrar aos alunos os diversos usos da internet e como tal tecnologia pode ser utilizada para fins benéficos para o aluno. No que se refere à questão da ênfase no conteúdo, tanto a professora E quanto o professor C enfatizam tanto o conteúdo gramatical quanto o não gramatical, porém o uso das TDIC para reforço gramatical é mais perceptível na fala desses dois professores. Já a professora B não cita em seu discurso nenhum conteúdo gramatical que foi reforçado ou trabalhado com as TDIC, dando ênfase maior ao conteúdo não gramatical. Percebe-se a ênfase no conteúdo gramatical por parte dos professores C e E ao afirmarem, o professor C, que utiliza as TDIC para reforçar o tema trabalhado e a professora E ao utilizar as TDIC para jogos ortográficos e revisão textual.

Quanto àssegunda e terceira questões, sobre o uso do laboratório de informática e quanto ao acesso à internet por parte e professores e alunos, o professor C declara que, por ser o primeiro ano na instituição, não utiliza o laboratório por nunca ter visto ninguém utilizando e por não ter esclarecimento por parte da direção quanto ao acesso ao laboratório.

Só não fui à sala de informática da escola, porque eu acho que ninguém chegou e conversou comigo, falando, pode levar os alunos, porque eu nunca vi, quase, acho que nunca vi ninguém na sala de informática da minha escola. Aí eu fiquei assim, então, deve que eles não deixam usar. Mas eu vi que já vi que tem um profissional lá (Professor C).

Porém, a professora B esclarece que o laboratório de informática da unidade escolar em que leciona é muito pequeno e são poucos computadores para muitos alunos, por isso prefere utilizar o recurso dentro da própria sala de aula.

Mas o nosso laboratório de informática, ele tem pouquíssimos computadores e para a gente levar a turma [...] a gente não tem condições de levar porque não cabe a turma e mesmo que a gente divida grupos, a turma em dois grupos, por exemplo, um grupo não caberia, nem metade da turma, porque são poucos computadores que estão funcionando, mas tem disponível a internet (Professora B)

As unidades escolares da rede municipal, segundo os professores não possuem rede *wifi*, porém os professores podem utilizar os computadores que estão ligados à internet no seu horário de planejamento. No entanto, segundo a professora B, tal ação não acontece devido ao curto tempo de planejamento.

A gente não tem é tempo disponível. A internet está lá disponível, mas nós não temos tempo, temos um horário de planejamento, mas ele fica destinado a outras coisas, atender pais, a gente tem que ficar ali com outro professor, assim, planejando algumas outras coisas, que não dá tempo de estar acessando. Então a gente acessa é em casa mesmo (Professora B).

Já a professora E, que leciona em duas unidades escolares, afirma que em uma das unidades (Escola A) ela consegue levar e na outra unidade (Escola B), ela não utiliza o laboratório. A professora justifica tal diferenciação pelo tamanho do laboratório e pela clientela, ou seja, os alunos. Segundo a professora, ela não leva os alunos da Escola B por serem difíceis e acreditar que vão estragar os equipamentos disponíveis.

[...] Lá na *Escola A* dá para levar, porque lá o laboratório é grande, cabe muita gente. Em outras escolas às vezes não dá. [...] lá na *Escola B* é muito pequeno o laboratório, os computadores que funcionam com a internet é só uns dois ou três. Não tem jeito mesmo de levar e a gente está com uma clientela muito difícil, os alunos estão cada vez mais difíceis. Então a gente leva e eles... Eles vão vandalizar muito, estragar as coisas por querer, sabe. Então a gente fica com mesmo de levar por causa disso. É difícil (Professora E).

Todos os professores destacam a dificuldade de acesso aos equipamentos tecnológicos disponíveis na instituição, primeiramente pela quantidade de computadores *versus* a quantidade de alunos, reforçada pela postura da direção/coordenação escolar, que proíbe o uso de equipamentos tecnológicos na escola, impedindo o aluno de levar o celular, e a organização do tempo escolar, com aulas de 50 minutos, que dificulta o

trabalho com as TDIC, uma vez que não há tempo para montagem de equipamentos. Segundo o professor C,

Já levo a minha própria caixa para andar mais rápido, para não ter que pegar caixa da escola, cabo, porque na escola, às vezes é complicado ficar buscando as coisas, não é fácil (Professor C).

Quanto à postura da instituição escolar, a professora B afirma que,

Na nossa escola é proibido celular na sala. E até nós, professores, ficamos proibidos de usar, mas a gente está conversando com a direção porque tem acontecido muitas situações em que, peço licença aos alunos para tirar o celular da bolsa e pesquisar algo. [...] a forma como a gente conduz a aula hoje e que eles respondem, tem hora que não tem como você não usar a internet (Professora B).

As afirmações dos professores reforçam as pesquisas (MOREIRA, 2013; IZIDÓRIO, 2016) que apontam a infraestrutura como uma das dificuldades encontradas pelos professores na inclusão das TDIC no ambiente escolar. Pesquisadores afirmam também a necessidade de repensar métodos e metodologias, o que é destacado neste estudo pela urgência em se repensar o tempo escolar, um dos obstáculos para o uso das TDIC, e pela obrigação de discutir os benefícios advindos com a inclusão das TDIC não só no âmbito de sala de aula, mas em toda instituição escolar, partindo da direção e coordenação escolar, visto que se a direção e/ou coordenação não entender ou mesmo concordar com tais benefícios, o trabalho do professor é dificultado. Portanto, o discurso dos professores refuta o entendimento dos dados apresentados pelo questionário I, pois mesmo que todas as escolas possuam sala de informática e que, possivelmente o trabalho com as TDIC é facilitado, tal inclusão não acontece de forma efetiva, visto que há um caminho burocrático e organizacional que dificulta o uso das TDIC na sala de aula ou mesmo fora dela.

No que tange a quarta questão, sobre a reação dos alunos quando as TDIC são inseridas na sala de aula, há uma diferenciação marcante no discurso das professoras B e E. Segundo a professora B, os alunos gostam, sentem-se empolgados e animados, uma vez que se sentem familiarizados com a tecnologia utilizada e que ela mais aprende do que ensina, uma vez que, segundo ela, os alunos sabem mais do que ela, o que é reforçado pelo professor C. Segundo a professora B,

Eles ensinam mais do que aprendem. Eles reagem, eu noto que eles ficam empolgados e eles, eu sinto, pelo menos eu entendo pouco, que eles sempre

querem ensinar a gente, por exemplo, quando eu monto o datashow, aí o negócio tá lá, travando, alguma coisa, então a sala inteira ajuda, falando, “clica lá, ali, faz isso”. Eles viram meus professores. Reagem com empolgação e com atitude também de carinho, de querer ensinar, porque percebem que sei menos do que eles (Professora B).

Já a professora E afirma que os alunos ficam empolgados quando não se usa frequentemente, mas que acredita que se o uso for constante os alunos perderão a empolgação. E completa que o aluno tem muita dificuldade, que eles não sabem e que o trabalho é dificultado pela falta de letramento digital do aluno. Segundo a professora E,

Tem alguns lugares que eles não sabem não, não sabem às vezes, nem digitar, colocar letra maiúscula. Às vezes a gente vai fazer uma reescrita de um texto no computador, por exemplo, as vezes perde muito tempo, as vezes a gente não pode colocar um aluno ajudando o outro, mas tem que colocar. “Como é que dá espaço? Como é que muda de linha?” Eles não sabem nem fazer isso. Eles sabem muito mexer na internet, é, essa coisa de vídeo, essa coisa toda, eles sabem muito bem, mas quando é para digitar, para mexer no *Word*, eles já não dão conta, a maioria já não consegue (Professora E).

Os três professores reconhecem a familiaridade que os alunos possuem ao utilizar as TDIC e que há uma motivação e empolgação quando o professor acrescenta os recursos tecnológicos nas aulas, porém, a resposta dos alunos na realização das atividades propostas é diferente. A própria professora B reconhece que tal distinção se dá devido ao tipo de recurso utilizado e o tipo de atividade proposta. Quando a professora E relata sobre a dificuldade dos alunos na digitação, a professora B reforça,

Aí, nesse, foge até a minha competência de avaliar porque pode ser que lá aconteceria a mesma coisa, com meus alunos, que a gente não tem essa abertura, a gente não tem esse espaço pra fazer esse trabalho [...] Computador pra cada um digitar. Isso a gente não tem (Professora B).

O que os alunos sabem ou como usam as TDIC em suas práticas escolares reforçam a distinção feita por Souza *apud* Freitas (2010), que, ao tratar das habilidades necessárias aos usuários para a comunicação eficiente nos ambientes digitais, separa o letramento digital em restrito e amplo. Constata-se que os alunos descritos pela professora E não possuem o letramento digital restrito, de uso instrumental, uma vez que não conseguem realizar atividades simples como digitação de textos. Porém não há como identificar no discurso da professora se os alunos possuem um letramento digital amplo, que considera os contextos sociocultural, histórico e político, visto que as atividades descritas pela professora E enfatizam o conteúdo gramatical, com função

muitas vezes motivacional e utilitária. Já no discurso da professora B acontece o inverso. Podemos perceber que há um letramento digital amplo, pelas atividades descritas, mas não há como perceber se os alunos desenvolveram o letramento digital restrito, visto que o acesso aos recursos tecnológicos é limitado ao celular do próprio aluno.

Tal constatação leva a inferências acerca da importância de se trabalhar com diversos recursos tecnológicos na sala de aula. A dificuldade de acesso à sala de informática por parte dos professores B e C impossibilitam os mesmos de reconhecerem aspectos pertinentes ao letramento em seus alunos, uma vez que o trabalho fica limitado à exposição de imagens e filmes pelo datashow e a pesquisa e gravação de vídeos pelo celular. Se é papel da escola possibilitar aos alunos acesso a informações e saberes, e conforme nos afirma Coscarelli (2005), tal função é facilitada pelo uso da internet, bem como dos recursos tecnológicos disponíveis, cabe a escola também, oferecer espaço adequado e propício para o ensino, que envolva o uso de recursos tecnológicos. Segundo a autora, que apresenta como exemplo a digitação como um dos passos para o letramento digital, “cabe, então, a nós professores, sobretudo das classes populares, criarmos formas de incluir nossos alunos nessa viagem, e para isso, devemos dar a eles os equipamentos necessários para serem bem sucedidos nessa empreitada” (COSCARELLI, 2005, p. 29).

A última questão apresentada aos professores no bloco 1 refere-se ao que falta ou o que é necessário para que as TDIC sejam incorporadas na escola de forma adequada. Os professores listaram três aspectos que devem ser observados e discutidos para que a inserção das TDIC aconteça em sua totalidade. O primeiro aspecto diz da falta de recurso tecnológico tanto para professores quanto alunos e da manutenção e modernização de equipamentos. Segundo a professora B, é necessário que a escola tenha equipamento disponível para todos os professores.

A escola precisa estar equipada [...] se eu quero passar alguma coisa eu tenho que planejar um mês, dois meses antes, porque senão já está tomado o quadro de agenda do datashow. Então, precisa, eu acho que isso, ter o equipamento (Professora B).

Já a professora E fala da manutenção destes equipamentos, quando relata a situação da Escola A.

Lá na Escola A tem um monte de computador, mas você vai ver quantos estão funcionando, mas tem peça só. Alguns entram na internet, alguns já não entram [...] às vezes a internet fica muito fraca, porque se você vai ligar vários computadores na rede, a internet cai toda hora, você não consegue deixar tudo funcionando (Professora E).

Segundo a professora, além da manutenção necessária, é importante que tenha material humano, responsável pela infraestrutura dos equipamentos disponibilizados na escola. Em seu relato, a professora afirma que antes havia um técnico por unidade escolar, responsável pela manutenção das máquinas, o que facilitava o trabalho do professor, porém, a SEMED limitou a presença de um técnico para atender três escolas, o que dificulta, visto que os equipamentos estragam e demoram muito tempo para serem mantidos. O professor C complementa o relato das professoras B e E, afirmando da necessidade de modernização de alguns equipamentos e recursos presentes na escola.

[...] capacitar a escola, modernizar a escola na verdade. [...] Pelas escolas que eu passei, tem escola que está parada no tempo [...] você mexer com a tecnologia você fala assim: “nossa, eu nem quero mexer”, tem que pegar uma TV de 29’ [...] levar para sala, para passar um filme, é uma dificuldade enorme, você desanima (Professor C).

Os professores participantes do GF fazem coro ao discutir sobre a necessidade de aquisição, manutenção e modernização dos recursos tecnológicos presentes na escola, concordando que tal aspecto é essencial para que a inclusão das TDIC nas aulas, uma vez que, segundo a professora B, só o equipamento que o aluno traz para a escola não é suficiente para que o trabalho se realize de forma satisfatória.

O equipamento, o celular que eles (alunos) têm às vezes não é compatível com o que você quer fazer com a sala inteira [...] vamos colocar uma situação que você quisesse fazer alguma coisa de digitação, ou um vídeo, então nem todos os celulares vão ter o aplicativo ou recurso necessário para que se faça um trabalho, mesmo que fosse de grupo (Professora B).

O segundo aspecto levantado pelos professores discute a necessidade de mudança nos processos, paradigmas e comportamentos, tanto por parte da instituição quanto por parte dos alunos. Segundo o professor C, a escola ainda preserva um pensamento conservador, que faz com que a direção e coordenação escolar proíbam o uso dos recursos, tanto por parte dos alunos quanto dos professores.

Tem direção que é arcaica igual à escola. Que a cabeça está lá no tradicional. Então eles não deixam levar tablet, computador, celular, não pode levar. Se pegar, o professor é obrigado a tomar e levar lá na supervisão (Professor C).

Segundo os relatos dos professores B e C, na unidade escolar em que lecionam, é necessário que o professor justifique ao aluno, caso seja indispensável o uso do celular para algum fim pedagógico dentro da sala de aula, o porquê de estar acessando tal recurso, pois os próprios alunos, por não poderem utilizar, cobram do professor a não utilização, uma vez que até os professores ficam proibidos de usar. A professora B levanta um questionamento interessante na discussão da necessidade de modernização dos processos, ao afirmar que,

Até mesmo os nossos diários têm que ser tudo manuscrito. Eu acho tão assim, fora. Eu até me pergunto muito assim: Qual é o documento na atualidade que se inscreve de próprio punho? Nenhum, a não ser o diário escolar. Então eu fico tão impressionada na época que a gente está, do jeito que estamos, e que a gente ainda faz o diário à mão (Professora B).

A professora B, ao discutir essa necessidade de modernização dos processos e comportamentos, ora defende a importância de renovação, ao comparar o documento diário escolar com outros documentos circulantes na sociedade, ora defende a postura da direção de proibir o celular na sala de aula. A professora relata que no dia que vai usar o celular com os alunos, eles levam o celular e o deixam na direção e somente na hora da aula de LP eles buscam esse equipamento para ser utilizado, o que ela reconhece que dá trabalho, tanto para a direção quanto para a professora, mas afirma que acha tal prática interessante. Segundo a professora B, tal ação regula o uso do celular, permitindo que o aluno aprenda a usar o celular com um objetivo definido.

[...] eu acho que é interessante, porque ele fica ali sem o celular em alguns momentos, mas depois ele sabe que tem uma função aquilo ali, vai ter um objetivo. Ele (aluno) vai e busca por causa daquele objetivo. Eu acho interessante [...] eu não sei se, se tanto nós professores, os alunos, se existe essa escola que aguenta dar aula pra todo mundo com o celular na mão, entendeu, os adolescentes (Professora B).

O professor C discorda da professora B, ao deixar subentendido em seu discurso que não cabe à escola regular o uso do celular e discutir a importância do comportamento do aluno frente à tecnologia. Segundo o professor C, dependendo da maturidade do aluno e da turma, o próprio aluno consegue se regular e traz exemplo de outra instituição escolar em que lecionou na qual o uso era liberado.

Depende do grau, da série. [...] 6º ano, por exemplo, acho que eles não têm maturidade para levar celular não. Se tiver vira uma bagunça danada. Mas acho, alunos lá do 9º ano, 8º, já estão um pouquinho mais [...] Eles (alunos) acabam se autorregulando. Lá na Escola C eles levam, dentro da sala eles mexem no celular, muito pouco. [...] mas isso é Ensino Médio.

O professor C, ao mesmo tempo em que discorda da professora B, ao afirmar que os alunos se autorregulam, afirma que é necessária uma mudança de comportamento por parte dos alunos, que os mesmos precisam de maturidade para o trabalho com as TDIC e atribui tal maturidade à idade escolar do aluno. A professora E não se posicionou quanto à necessidade de mudança nos paradigmas e pensamentos, ficando a discussão apenas entre os professores B e C.

O terceiro e último aspecto aborda sobre a formação de professores. Ambos os professores, B e C, afirmam a necessidade de formar o professor para o trabalho com as TDIC, porém o professor C estende tal capacitação também para os profissionais da área da educação. Segundo o professor, para que tal inclusão aconteça de forma satisfatória é importante que toda a comunidade escolar seja capacitada e preparada para o trabalho com as tecnologias.

Falta o principal, é a capacidade do professor e dos profissionais da área da educação. Eu acho que tem que capacitá-los mais (Professor C).

Já a professora B, ao defender a importância da capacitação dos professores, fala da vivência dos professores. Segundo a professora B, a falta de vivência com o mundo digital dificulta o trabalho com as TDIC e cita como exemplo o canal no youtube que os seus alunos criaram. Conforme relato da professora, foi urgente que ela aprendesse a trabalhar com o youtube, uma vez que precisava alimentar o canal criado para o sarau.

Além da capacitação do professor, falta a vivência porque a nossa vivência com o mundo digital é muito limitada (Professora B).

A postura da professora B ao entender a vivência como uma necessidade para o trabalho com as TDIC na sala de aula corresponde com o segundo movimento apontado por Ribeiro (2016) para a inclusão das TDIC. Segundo a autora, o segundo elemento aponta para o uso da tecnologia digital, uma vez que é crucial que o professor conheça e aprenda o funcionamento do equipamento e/ou programa para poder pensá-lo no ensino

de língua materna, o que acontece no relato da professora, que reconhece essa necessidade de experiência com o mundo digital.

O relato dos professores reforça a afirmação de Ribeiro (2016) que reitera que o diálogo entre escola e TDIC acontece em câmera lenta e que os aspectos necessários para a inclusão das TDIC no ambiente escolar extrapolam a aquisição de equipamentos modernos, englobando aspectos sociais e humanos. Segundo Ribeiro (2016, p. 99), tal lentidão “reside em aspectos sociais e humanos, na interação entre professor, escola e aluno, em políticas de formação, em políticas de trabalho, muito mais que apenas em listas de compras em lojas de eletrônicos”. As respostas dos professores às questões do bloco um reforçam também os movimentos apresentados por Ribeiro (2016), uma vez que nos discursos acima relatados, detecta-se que os fatores humanos interferem na inclusão/exclusão das TDIC no ambiente escolar, necessitando, conforme Ribeiro (2016) da vontade de aprender, da vivência, do relacionar, de experimentar, de avaliar e de gerir o tempo. Nos relatos dos professores foi possível constatar que, para que haja uma relação integrada entre a escola e as TDIC, deve-se considerar tanto os equipamentos quanto os recursos humanos, refletindo de forma crítica sobre comportamentos, atitudes, processos e paradigmas.

Os relatos dos professores participantes do GF exprimem paradigmas voltados para o letramento e multiletramentos do aluno. Nos relatos a professora B revela a preocupação em partir do conhecimento e do interesse do aluno para a escolha dos gêneros e recursos a serem trabalhados e a preparar o aluno para uma análise crítica do uso da tecnologia. Ao incluir em seu relato a prática do dever direcionado, que segundo a professora objetiva mostrar aos alunos os benefícios da internet e que os mesmos podem aproveitar das coisas boas que a internet tem a oferecer, reitera a afirmação de Coscarelli (2005, p. 27), visto que “o computador pode ser útil em várias dessas ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas, ou menos, conforme o momento”.

A professora E apresenta uma postura tradicional do ensino de LP, apesar de incluir as TDIC nas aulas de língua materna. Os relatos da professora apresentam a ênfase no conteúdo gramatical, para revisão de textos e conteúdos ortográficos. O discurso apresentado reforça a postura tradicional, uma vez que a professora vê o professor como detentor do conhecimento, sem considerar a cultura do aluno para a

aprendizagem. Nos relatos da professora, em mais de um momento a mesma afirmou que o aluno não sabe, não tem postura e conhecimento para o trabalho com as TDIC, e ainda, ao discutir sobre o que é necessário para a inclusão das TDIC, a professora reconhece como carência apenas a falta do equipamento e do profissional técnico para manutenção, abstendo-se de opinar sobre a formação de professores. Portanto, tal postura deixa clara a declaração de Coscarelli (2005) de que é necessário que o professor defina qual sua concepção de ensino-aprendizagem para que seu trabalho com as TDIC não seja apenas uma substituição de recursos didáticos diante de uma prática tradicional.

No relato do professor C, há uma preocupação com o letramento do aluno, porém, percebe-se uma postura um pouco tradicional, apesar de o mesmo defender a inclusão de equipamentos modernos e mudança na postura da direção/coordenação escolar no que se refere à permissão para o uso do celular. Tal postura é percebida quando o professor, ao relatar o uso da tecnologia para exibir vídeos relacionados ao tema estudado, para ajudar a compreensão dos alunos. O professor C esboça uma tentativa de utilização das TDIC enquanto prática social, porém isso não acontece de forma efetiva, pois todas as vezes que o mesmo cita a inclusão das TDIC em suas aulas é para reforço de conteúdo gramatical. Percebe-se também que há uma dualidade em seu discurso, visto que em diversos momentos o professor C apenas reafirma as opiniões das professoras B e E, que possuem posturas diferentes sobre o ensino. Tal atitude pode ser entendida pela falta de experiência do professor na sala de aula, que segundo a informação do professor leciona há menos de cinco anos.

Esgotadas as discussões sobre o bloco um, que expôs sobre como acontece o acesso de professores e alunos aos equipamentos disponibilizados pela unidade escolar, bem como as questões de infraestrutura e posturas de professores, alunos e instituição escolar frente às TDIC, o texto passar agora para apresentação e análise dos dados do bloco dois, sobre as TDIC e o ensino de língua materna.

6.1.3.2. Bloco 2 – Da utilização das TDIC para o ensino de LP

O bloco dois foi organizado com o objetivo de identificar como os professores trabalham com as TDIC no ambiente escolar ou mesmo fora dele para o ensino/aprendizagem de língua materna, verificando como e se o uso relatado pelos

professores reflete ou não a noção de multiletramentos. As perguntas relacionadas no segundo bloco foram: 1) Como você organiza a utilização das TDIC para o ensino de Língua Portuguesa? 2) Como as TDIC podem propiciar o ensino do conteúdo gramatical? 3) Você pode descrever alguma prática e/ou plano de aula em que você utilizou os recursos tecnológicos e que você achou que foi relevante para que o aluno pudesse entender a linguagem enquanto prática social?

A moderadora apresentou aos professores as duas primeiras questões do bloco, a fim de discutir a inclusão das TDIC para o ensino de LP e, conseqüentemente, como as mesmas podem propiciar o ensino gramatical. A professora E relatou em sua prática o uso das TDIC para o trabalho com a ortografia e com a reescrita de textos, porém não identificou como essa atividade é realizada nem quais são os objetivos e finalidades do trabalho. O professor C descreveu apenas práticas realizadas por ele quando lecionava na Rede Estadual, para o Ensino Médio. Ele descreveu a exibição de slides para o estudo da crase, regência verbal e nominal e exibição de imagens e tirinhas com “erros” gramaticais para correção, que segundo o professor facilita o entendimento do aluno. Afirma também que utilizou as TDIC nas aulas de literatura, para exibição de vídeos do período literário estudado, exibição de poemas no datashow e fotos e imagens dos autores da literatura brasileira.

Já a professora B relatou que o uso das TDIC acontece de forma integrada, trabalhando a gramática de forma contextualizada. Conforme a professora, o trabalho realizado com a gramática parte da demanda apresentada pelos alunos e, muitas vezes, acontece no contraturno, pois não há possibilidade de levar os alunos na sala de informática dentro do seu turno de atuação.

Então, por exemplo, tem um 9º ano que tem uma turminha que pede muita gramática e uma gramática que nem toda a turma está apta a acolher aquele conteúdo e também, às vezes, nem está no nosso plano (Professora B).

Para suprir as solicitações dos alunos, a professora utiliza vídeo aulas e busca sites que possuam provas online com as questões gramaticais, porém em forma de pesquisa. Segundo a professora, as atividades propostas aos alunos são realizadas em casa, como recomendação da professora, o que, segundo ela demanda uma orientação quanto à confiabilidade de sites e informações encontradas.

[...] uma coisa que eu tenho trabalhando muito tentando organizar com eles é como encontrar um site confiável porque quando eu mando pesquisa vem

muita informação errada e eles falam “mas eu pesquisei, estava lá no site”. [...] Então eu tenho tentando orientar muito como se faz uma pesquisa bem feita porque eu também estou aprendendo [...] Eles já entenderam, porque questões gramaticais eles resolvem em vídeo aulas, tranquilo [...] eles têm informação em um clique, é saber buscar e isso eu tenho tentado mostrar, mas a título de dever, não na sala (Professora B).

Segundo Coscarelli (2005, p. 28), o uso do computador como meio de comunicação “ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar novos questionamentos, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos”, o que é confirmado no relato da professora B, quando esta afirma que o aluno poderá sanar suas dúvidas gramaticais por meio da utilização da internet, vídeo aulas e buscas de sites confiáveis. Outra prática descrita pela professora é a utilização de placas e postagens na rede social *Facebook*, a fim de corrigir “erros” da norma culta e também o trabalho com a linguagem em diferentes práticas sociais, mostrando ao aluno que determinadas práticas sociais exigem a norma culta, enquanto outras práticas permitem escrever uma variedade não padrão.

Trago às vezes conversas deles. “Como seria sua conversa no whatsapp? E agora, vai ser com a diretora, vai usar as mesmas palavras?” [...] Eles adoram quando a gente tenta trabalhar a gramática nesse sentido. Eu falo muito para eles: “são duas línguas totalmente diferentes, a linguagem que você utiliza no whatsapp”... Eu brinco com eles, todo mundo pode ser poliglota, pode aprender tudo, aceitar, não desvalorizar a outra (Professora B).

Nos relatos da professora B verificamos que a gramática não é utilizada como um fim em si mesmo, apenas para aprender regras e normas, mas que deve ser inserida no contexto social, para que possibilite a inserção de alunos em práticas sociais de forma eficaz, acentuando a afirmação de Cope & Kalantzis (2012). Os autores, ao definirem os novos fundamentos do ensino, afirmam que o letramento é mais do que a decodificação e memorização de regras e convenções, sendo a língua vista como uma prática social.

A terceira e última pergunta do bloco dois solicitou aos professores que descrevessem uma prática ou plano de aula utilizado em sala que levasse o aluno a entender a língua enquanto prática social. A professora B relatou a criação por parte dos alunos de um canal no youtube para a realização de um sarau virtual. Segundo a professora, a prática do sarau acontece trimestralmente em suas turmas. Ela, juntamente com os alunos, escolhe um autor por trimestre. Os alunos realizam pesquisas sobre a vida e as obras do autor escolhido e por fim, escrevem poemas autorais, conforme a

temática e o autor estudado. A turma monta uma estrutura na escola, enfeitando a sala com velas e com tecidos escuros e realizam um sarau, primeiramente com os poemas dos autores estudados e, por fim, com os poemas da autoria deles. Segundo o relato da professora, um dos alunos insistiu com ela na montagem de um canal no youtube para mostrar as atividades realizadas na turma. Segundo a professora,

Eu nunca achava que eu tinha competência para fazer, então eu ficava falando com ele que não, isso não é para mim. E quando foi a ideia de fazer um sarau com poemas da autoria deles eu lancei para esse aluno: “olha, nós vamos fazer o sarau, então eu vou te convidar para montar o canal. Você escolhe mais alguns aqui da turma que podem te ajudar, vocês montam o canal lá no youtube” [...] a gente monta grupinhos, cada um grava o outro e a gente põe para todo mundo ver (Professora B).

Conforme relato da professora, havia uma reclamação geral por parte dos alunos das outras turmas da escola, que queriam participar do sarau, entretanto, devido ao espaço da escola, a apresentação ficava restrita aos alunos da turma. No início, a turma gravou o sarau ao vivo para postagem no canal, porém, devido à decoração, a gravação ficou escura e tiveram que regravar tudo.

A gente refez, cada um buscou um lugar que quisesse, em casa, na escola, perto da escola, gravou de novo e nós colocamos novamente e virou o sarau virtual e ficou muito legal mesmo porque os pais poderão ver e eles entenderam, eles reconheceram como prática social, porque [...] nessa turma que eu fiz isso muitos alunos queriam montar canal de tudo quanto é besteira, umas coisas tão inúteis. Eu falava, “gente, vamos escolher uma coisa que vale a pena, uma coisa cultural”. E eu achei bonitinho que o menino que criou o canal escreveu assim “chega de games, chega de conteúdo inútil, vamos viver literatura”, uma coisa nesse sentido. Ele que quis por isso porque eu ficava falando na sala [...] e eles montaram o canal e compartilharam com todo mundo uma coisa que é de autoria deles. Então, acho que eles se sentiram autores mesmo, puderam ver o dos outros quantas vezes quisessem (Professora B).

As definições de letramento apresentadas por Soares (1998, 2002), Kleiman (1995, 2016), Tfouni (1995), Rojo & Moura (2012), Rojo (2009) e Street (2014) explicam o letramento enquanto a participação eficaz dos sujeitos em práticas sociais em que o uso da escrita se faz presente. Segundo as definições apresentadas para letramento, entendemos as práticas sociais como as manifestações culturais de uma sociedade e, no caso de uma sociedade letrada, tais práticas de leitura e escrita são intrínsecas a essa sociedade, seja na leitura de um livro, na necessidade de realizar uma transação bancária, na leitura de placas e sinais de trânsito, no envio e recebimento de

mensagens eletrônicas ou mesmo na exibição de um vídeo na internet. Portanto, entendemos como prática social o relato da professora B que, ao criar com os alunos o canal no youtube para a realização do sarau virtual, possibilita que os mesmos participem de práticas sociais de forma efetiva, configurando o letramento.

Ampliamos a discussão ao entender que a professora B realizou o que Street (2014) chama de letramento ideológico, visto que as práticas sociais neste modelo de letramento são marcadas pelo contexto social, considerando as estruturas culturais e de poder da sociedade. Ao entender que o canal virtual faz parte da vida social do aluno fora dos muros da escola, que o mesmo segue diferentes youtubers e que deseja tornar-se um produtor de vídeo, igualando-se aos youtubers que fazem sucesso na sociedade atual e propor a criação de um canal pelos próprios alunos, a professora oportuniza a inserção em práticas sociais, muitas vezes, indisponíveis aos alunos, possibilitando a eles a inclusão nesse mundo virtual.

Destaca-se ainda que a prática descrita pela professora considera as definições dos projetos de letramento apresentado por Kleiman (2007), ao repensar o currículo, partir da reivindicação apresentada pelos alunos, mudar o foco do planejamento, de forma flexível e adaptável. Por fim, tal prática reflete ainda “o que” e “o como” da pedagogia dos multiletramentos, questionando-se sobre o que os alunos precisam aprender e como isso deve acontecer, atentando para os componentes da pedagogia dos multiletramentos que compõem a prática pedagógica (NLG, 1996).

Já os professores C e E, ao serem questionados pela moderadora acerca de uma prática pedagógica em que a linguagem é tida como uma prática social, não souberam responder ao questionamento, ou mesmo não conseguiram relacionar as propostas utilizadas por eles em sala de aula como prática social. No diálogo entre a moderadora e os professores C e E, eles afirmam:

Moderadora: Professora E agora?

Professora E: mas eu não tenho mais.

Moderadora: Você não tem uma prática social?

Professora E: Só que eu já falei mesmo, não tem muita coisa mais não.

Professor C: Eu também não. Eu, você sabe, assim, que eu já usei, mas eu não... (silêncio).

Posteriormente ao questionamento da moderadora, a professora B retoma a discussão sobre as possibilidades do trabalho com o *Facebook*, e os professores C e E passam a discutir a autorização para postagens de fotos e vídeos dos alunos na internet e

apresentar sugestões e dúvidas para a professora B quanto ao trabalho com o canal virtual, desviando o foco da pergunta. A postura dos professores C e E reforça a necessidade de se ter clareza quanto às concepções de ensino-aprendizagem que regem o ensino (COSCARRELLI, 2005). Portanto, a dificuldade dos professores C e E de correlacionarem a prática pedagógica em que utilizavam TDIC com as práticas sociais pode ser entendida através de três questões, sendo, primeiramente, falta de clareza quanto às concepções de língua e linguagem (SOARES, 2002b; BRASIL, 1998a); necessidade de uma base teórica (COSCARRELLI, 2005, RIBEIRO, 2009, CANTINI et al., 2006)e; não saber utilizar as TDIC para elaboração de atividades que considerem as práticas sociais (ARRUDA, 2004).

Segundo Arruda (2004), muitos professores defendem o uso integrativo das TDIC, porém, por não saber utilizá-las ou não entenderem o papel que as tecnologias possuem na educação, acabam por refutá-las ou por utilizá-las sem que haja uma alteração das práticas pedagógicas e na rotina escolar. Percebe-se essa utilização das TDIC de forma instrumental e motivacional nas práticas relatadas pela professora E, que afirma utilizar a tecnologia para digitação, pequenos ditados e correção ortográfica, valorizando o conteúdo gramatical. Outro fator discutido é a importância de compreender quais bases teóricas orientarão a prática pedagógica. Segundo Coscarelli (2005), a inclusão do computador não tornará a aula moderna e dinâmica, podendo o professor continuar com a mesma prática tradicional. Por fim, ter a clareza de qual concepção de língua e linguagem rege o ensino de língua materna. Os PCN entendem a língua como um sistema de signos que possibilitam ao homem a criação de significados e definem linguagem como um processo de comunicação em diferentes práticas, contextos e grupos sociais. Segundo Soares (2002), é importante valorizar a língua em seu caráter social e ideológico, para que o ensino tradicional de língua materna, que valoriza o conteúdo gramatical dê lugar aos projetos de letramento e multiletramentos.

6.1.3.3. Bloco 3 – Da concepção de multiletramentos

O bloco três foi organizado com o objetivo de identificar qual a concepção de multiletramentos que orientam os professores de LP do Ensino Fundamental II em Divinópolis-MG, bem como analisar e refletir sobre a utilização das TDIC nos processos de multiletramentos. Portanto, o terceiro bloco refere-se à importância das

TDIC para o multiletramentos dos alunos, bem como avaliação por parte dos professores sobre a integração das TDIC no ensino de língua. Para a discussão deste bloco, foram destinadas as duas últimas perguntas do GF, sendo elas: 1) Qual importância você atribui à utilização de recursos tecnológicos para o multiletramentos dos alunos? Por quê? 2) Como você avalia o desenvolvimento dos multiletramentos dos seus alunos antes e depois da integração das TDIC?

No último bloco a moderadora procedeu da mesma forma dos blocos anteriores, apresentando as duas perguntas aos participantes e abrindo o debate. Ao terminar de ler as perguntas, a professora B solicitou à moderadora que explicasse o conceito de multiletramentos.

[...] o multiletramento seria fazer um menino ficar assim letrado, tanto no sentido virtual, é isso também ou não? (Professora B).

A moderadora explicou o conceito aos participantes do GF e solicitou que a pesquisadora completasse a explicação. O professor C afirmou também que não havia tido contato com tal conceito, apesar de ter terminado sua licenciatura há menos de cinco anos.

[...] eu ouvi falar de letramento, mas multiletramento não. [...] eu lembro que a Magda Soares falava de letramento, mas multiletramento não (Professor C).

A professora B mostrou-se envergonhada por não conhecer o conceito de multiletramentos, e esboçou uma tentativa de justificar-se.

A professora de língua portuguesa fazendo essa pergunta, mas é que [...] talvez o conceito não, mas assim, a nomenclatura, eu não tinha assim muito contato com essa nomenclatura (Professora B).

Depois de realizadas as explicações, a moderadora retoma a pergunta um, repetindo-a para os participantes. Ao terminar a leitura, a moderadora abre para debate, porém há um silêncio por parte dos professores. Podemos interpretar o silêncio dos professores como uma dificuldade dos mesmos de se posicionarem frente a um conceito até então desconhecido para eles. Apesar de percebermos em diversos momentos dos relatos, principalmente da professora B, práticas que envolvem os multiletramentos, os professores não souberam como relacionar tais atividades ao conceito. Ao discutirem a importância das TDIC para os multiletramentos do aluno, refletem a importância da integração das TDIC no ambiente escolar, sem considerar os multiletramentos. Segundo a professora E,

O uso desses recursos é muito importante, não tem como você negar mais. Você vê a tecnologia para todo lado, o tempo inteiro, não tem como a gente ficar só no giz e até no livro que tem muito recurso. Não tem como, a gente tem que apropriar dessa tecnologia mesmo, para poder fazer com que o menino utilize também, igual a professora B estava falando, dar trabalho de pesquisa para eles utilizarem essa tecnologia da melhor forma possível, isso ser a favor dele (Professora E).

Já a professora B afirma que é importante porque democratiza o ensino e o aluno passa a ter acesso a diversos recursos e informações.

Penso também que é tão importante porque democratiza o conhecimento e as informações. Nosso aluno lá da periferia pode ir ao Museu do Louvre, visitar virtualmente, então isso, eu acho isso fantástico. Eu falo muito isso para eles, aprender a usar, saber aonde você vai. Eu brinco assim com eles: “você tem uma casa aberta. Você tem uma janela aberta para o mundo inteiro, o mundo pode entrar na sua casa. O que você vai deixar entrar?” Então, se ele souber escolher eu creio que... Esse é o grande desafio, ensiná-los a escolher as informações (Professora B).

Por mais que a professora B afirme estar falando dos multiletramentos e seja fácil reconhecer que ela traz em sua fala questões ligadas ao letramento crítico e digital e mesmo aos multiletramentos ao identificar as potencialidades das TDIC para a aprendizagem, o discurso da professora B reforça a importância das TDIC para democratização do conhecimento, o que é reforçado pelo professor C:

O multiletramento vem para democratizar mais o ensino, porque todo mundo tem o direito de aprender. Está fácil hoje de buscar a informação e trabalhar com eles ajuda muito a compreensão do aluno sobre determinado tema que está trabalhando, interpretação. Então, vai ajudando a melhorar os estudos. Então eu acho que é uma prática que a gente tem que usar muito na escola (Professor C).

O discurso do professor C reforça a ideia de que, mesmo tratando sobre o termo multiletramentos, os professores estão discutindo os benefícios e possibilidades da integração das TDIC no ambiente escolar. Segundo Rojo e Moura (2012, p. 8), trabalhar na perspectiva dos multiletramentos envolverá o uso da TDIC e deverá partir da cultura do aluno. Tal compreensão é percebida em várias práticas descritas pelos professores, contudo não está presente no discurso dos mesmos.

No debate da segunda pergunta que propõe uma avaliação por parte dos professores sobre o desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos antes e depois da integração das TDIC, acontece o mesmo desvio de foco e os professores passam a

discutir primordialmente, os pontos positivos e os negativos das tecnologias na vida do aluno, sem considerar os multiletramentos. O professor C afirma que não tem competência para avaliar o antes e o depois dos alunos, pois, segundo ele sempre usou as TDIC.

Eu não tenho o antes, eu sempre já cheguei quando eu comecei a dar aula já usava, até na faculdade eu já fazia, eu já usava (Professor C).

Observamos a discussão sobre os pontos positivos e negativos da tecnologia na vida em sociedade na fala da professora B.

Eu percebo assim a capacidade de retenção de informação ampliou e isso, a curiosidade deles ampliou, a nossa responsabilidade no errar ampliou, porque qualquer coisa que você fala errado eles vão pesquisar e vão te corrigir e traz no outro dia a informação. Então essa responsabilidade nossa também de levar uma informação fidedigna, ela ampliou muito, mas eu percebo que as relações afetivas foram muito afetadas, muito. Entre eles na sala de aula e entre as famílias [...] as relações afetivas ficaram muito desfocadas. [...] É porque eu acho também que na mesma hora que chegou assim essa explosão da internet no celular para o filho, chegou para o pai junto, então os pais também não foram educados para isso e não estão assim, nem eles estão [...] eu acho que isso é um... por tanta coisa boa, mas isso é um complicador (Professora B).

No decorrer da discussão os discursos dos três professores desconsideraram a questão dos multiletramentos e trataram apenas dos pontos positivos e negativos das TDIC, apontando a internet como manipuladora, discutindo os distanciamentos afetivos advindos com a inserção do indivíduo no mundo virtual, afirmando que não há um mediador para ajudar o aluno a ter uma relação saudável com as redes sociais e o que a tecnologia pode oferecer. Na tentativa de retomar a discussão e avaliação sobre os multiletramentos, a moderadora primeiramente indagou os professores sobre o papel da mediação, questionando sobre quem poderia intervir na orientação do aluno quanto ao uso das tecnologias, porém os professores não conseguiram reconhecer o papel do professor enquanto mediador do conhecimento, realizando as propostas da pedagogia dos multiletramentos para a conscientização dos alunos quanto ao uso correto das TDIC. Por isso, voltaram a discutir o papel dos pais e o empenho da escola na busca de conscientizar tanto família quanto aluno no que se refere ao uso correto e moderado da internet.

No esforço de retomar a proposta primeira do bloco três do GF, a moderadora acrescentou outro questionamento, com o objetivo de levar os professores a refletirem sobre o fazer pedagógico e os multiletramentos:

Do ponto de vista pedagógico, como vocês pensam o possível trabalho com multiletramentos? Eu, na condição de professor de LP, eu... Como que esses textos que representam os multiletramentos, que expressam, que são compostos a partir do multiletramento, que exemplificam o multiletramento. Como que eles poderiam entrar para dentro da sala de aula ou melhor, como eles entram para dentro da sala de aula de vocês? Vocês trouxeram alguns exemplos que vocês trabalham com textos que são multimodais dentro da sala, então como vocês percebem as possibilidades de trabalho em cima deles, como que vocês lidam com isso na hora do planejamento ou na hora da organização? Vocês escolhem o texto, por exemplo, que vem da internet ou vocês baixam o texto, orientam a pesquisa. Eu trabalho com corretor de texto, com formatação e tal, aí como que vocês vêem a questão do planejamento, da avaliação, da inserção disso pedagogicamente? (Moderadora).

Entretanto, a segunda tentativa de retomar a discussão sobre os multiletramentos não alcança o objetivo desejado, uma vez que os professores passam B e C seguem descrevendo práticas pedagógicas com a integração das TDIC. A professora B apresenta um trabalho interdisciplinar, desenvolvido pelos professores da escola para discutir a autoestima e afirma ser positivo por abrir um leque para o trabalho do professor. Já o professor C descreve a facilidade que as TDIC trazem para o trabalho do professor, visto que facilita a pesquisa e o acesso a diversas informações. Todos os professores vêm como positivo o trabalho com multiletramentos, o que é reforçado na fala da professora E.

[...] Eu avalio em primeiro momento como a gente avalia, eu avalio também como positivamente. Muito bom porque quanto mais recurso a gente puder levar, mais o aluno vai perceber qual que é a comunicação que é feita ali, qual que é o que você tenta passar. Se for alguma coisa da literatura, alguma coisa de sentimento, igual você falou. Todos esses recursos são muito bons, como em qualquer situação. Eu penso que quanto mais a gente puder variar, levo uma charge, levo outros tipos de recurso para atingir o que a gente quer, o objetivo da gente, é muito válido e muito necessário até no mundo de hoje (Professora E).

Os professores conseguiram compreender o trabalho com texto multimodal, entendendo que o uso integrativo das TDIC possibilita os multiletramentos do aluno, porém, nenhum deles esboçou uma avaliação quanto à aprendizagem do aluno antes e depois dessa integração. Os professores reconhecem também os benefícios das TDIC para o trabalho docente e que as TDIC garantem a aproximação entre o fazer pedagógico e as práticas sociais dos alunos. A professora E, ao afirmar que a variedade

de recursos leva o aluno a perceber “qual é a comunicação que é feita ali”, deixa claro que as TDIC aproximam as práticas sociais da vida escolar, permitindo com que o professor realize um trabalho voltado para os projetos de letramento e multiletramentos.

Apesar de não apresentarem uma avaliação dos multiletramentos do aluno antes e depois das TDIC, o discurso e os relatos dos professores B e C permitem inferir que as concepções que dominam suas práticas perpassam pelos projetos de letramento e multiletramentos e que os mesmos compreendem o caráter social da língua. A professora B deixa claro em seu relato a infinidade de possibilidades advindas com a inclusão das TDIC na aula de LP e demonstra utilizar desses recursos para levar os alunos a tornarem-se cidadãos críticos e preparados para lidar com a multimodalidade e a multiculturalidade próprias dos multiletramentos. O professor C, em alguns momentos, apresenta as TDIC com função utilitária e motivacional, com ênfase no conteúdo gramatical, porém, em outros instantes, consegue realizar um trabalho que possibilita o letramento e multiletramentos do aluno. Por fim, a professora E apresenta apenas práticas voltadas para o uso da língua em si, sem considerar seu caráter social. Não obstante apresentar em seu discurso a importância da integração das TDIC no ensino de língua materna, reconhecendo seu caráter social, na maioria das vezes, sua prática pedagógica deixa claro o uso da TDIC com função utilitária, para reforçar o conteúdo gramatical.

6.1.3.4. Outras discussões pertinentes sobre as TDIC e o fazer docente

Esgotadas as discussões propostas nos blocos do GF, a moderadora abriu espaço aos professores para que pudessem completar a fala com algo que talvez não tenha sido atingido pelas questões debatidas. Nesse momento, os professores discutiram outras dificuldades e contratempos oriundos da integração das TDIC na sala de aula. Para além da infraestrutura inadequada, falta de equipamentos e a escassez de cursos de formação continuada, os professores enumeraram fatores comportamentais e atitudinais, que levam o professor a pensar duas vezes antes de incluir as TDIC no ambiente escolar.

A professora B discutia questão do preconceito que envolve o fazer docente. Ela aponta para dois tipos de preconceito, primeiro, dos professores para com a tecnologia e segundo, dos professores que não usam as TDIC para os professores que usam. Segundo a professora,

Eu fico pensativa assim, até onde eu tive preconceitos em relação a essa questão digital, porque acho que teve um momento que foi forte assim, esses preconceitos e acho assim, me sinto me atualizando com os meninos e é muito bom, a gente se sente buscando até uma jovialidade quando você se abre para o novo. E fico preocupada com os preconceitos que a gente às vezes vê, vê muito nas escolas, entendeu. E a gente sofre quando você usa a tecnologia, você sofre também com os comentários que você escuta a respeito da sua utilização. Então, é isso que estou tentando me livrar, dos meus preconceitos, apesar de que há muitas vezes (Professora B)

O discurso da professora retrata a afirmação de Ribeiro (2016), ao concluir que muitas vezes a integração das TDIC acontece com a finalidade de cumprir ordens, causando uma atuação sem sentido, o que, segundo a autora, é “oportunizada pela angústia ou pela ansiedade de apenas ‘ser moderno’” (RIBEIRO, 2016, p. 100). Ao ser questionada pela moderadora sobre quais vozes dificultam o fazer docente, a professora B afirma dos preconceitos vindos dos professores que não utilizam as TDIC ou que possuem uma visão tradicional do ensino, que acreditam que a função da disciplina de LP primordialmente é o ensino da gramática.

[...] tem-se uma ideia de que o menino só vai aprender a gramática se você passar aquele monte de exercício e ele responder e encher um caderno, entendeu? Então, por exemplo, comentário do tipo: “nossa, mas o caderno do seu aluno não está cheio”, mas não pergunta se a mente dele está, então, primeiro isso. Segundo, o professor C estava colocando da exposição, “nossa, você está expondo seus alunos, você está se expondo muito, será que isso é bom?” Aí acaba deixando a gente na dúvida se é mesmo, entendeu? Porque são muitas as vozes para te falar isso tudo, o tempo todo, a gente ali lutando contra o preconceito, mas tem muita voz falando assim (Professora B).

Segundo a professora, o preconceito do professor frente à tecnologia é reforçado pelo discurso de colegas de trabalho, que tem arraigado em suas concepções o ensino tradicional e tecnicista, que acredita num ensino de língua pautado por listas de exercícios, análises sintáticas e memorização de regras e exceções. Tais vozes, conforme afirma a professora B, colocam em dúvida o trabalho com as tecnologias, fazendo com que aqueles professores que utilizam as TDIC repensem sua prática pedagógica.

A professora E aborda em seu discurso várias razões impeditivas para o trabalho com as tecnologias. O discurso da professora apresenta desde as discussões levantadas sobre a infraestrutura, falta de equipamento e profissional na escola até o medo da

crítica, a recepção dos alunos, a falta de disposição dos professores, a idade e o cansaço do professor.

Eu não falo de preconceito, mas eu falo do medo mesmo. A gente tem muito medo de utilizar essas tecnologias, medo também da crítica do outro, falta de disposição às vezes de levar os meninos, de levar alguma coisa diferente para a sala, fico pensando como que os meninos vão responder aquilo. As turmas são cada vez mais complicadas, a questão do comportamento. Às vezes a gente tem que deslocar a turma toda para um determinado lugar, às vezes não tem condição de fazer na sala de aula, tem que deslocar os meninos, então tudo isso barra muita gente de utilizar essas tecnologias. A falta de profissional também nas escolas, a falta também do material, do equipamento funcionando devidamente, isso também barra muito a gente. Então, mais esse medo, esse receio, essa falta de disposição, muitas vezes, cansaço, a idade, a vontade de aposentar, acho que é isso (Professora E).

Ribeiro (2016) relaciona elementos que possibilitam aos professores repensarem a inclusão das TDIC e todos estes princípios partem da necessidade de refletir sobre ações e atitudes, mais do que infraestrutura. O discurso da professora E reforça a necessidade de repensar atitudes, pois, como afirma Ribeiro (2016), se não houver vontade de aprender, o uso, o experimento, a avaliação e a gestão do tempo, tal inclusão pode até acontecer, mas qualquer fator poderá ser impeditivo e dificultar o trabalho que envolva o uso das tecnologias.

Outro fator discutido pela professora B é o medo da exposição do professor, que pode sentir-se inibido de utilizar as TDIC por medo de ser filmado. A professora afirma entender os professores que não utilizam por essa razão.

Agora, em relação ao uso do celular em sala de aula, é uma coisa que eu ainda concordo muito com quem não gosta de levar é o seguinte, nós professores ficamos muito expostos, então, a qualquer momento o menino te filma, ele grava sua voz e corta, faz cortes. Então, às vezes uma palavra sua, uma frase descontextualizada pode gerar um monte de problemas, então isso assim, eu concordo muito nesse sentido, por isso que na escola a gente usa deixando lá (Professora B)

Outro fator impeditivo, segundo a professora B, é o medo da exposição do professor, porém, o professor C, que afirma não ter medo ou receio de utilizar a tecnologia em sala de aula, uma vez que, segundo ele, sempre fez uso das TDIC em sala e que a escola não poderá ficar alheia por muito mais tempo, apresenta como solução para a fala da professora B, o ensino. Segundo ele, é necessário que a escola ensine aos alunos qual postura eles deverão ter frente ao uso das TDIC no ambiente escolar, podendo assim, ampliar a liberação e, conseqüentemente, o uso nas aulas de LP.

Em suma, algumas práticas descritas pelos professores no decorrer deste estudo demonstram que há uma mudança de paradigmas e concepções, visto que mesmo os professores que pautam suas aulas em práticas tradicionais do ensino, já se arriscam na integração das TDIC para o ensino de língua materna. Logo, confia-se que com mais investimento em recursos tecnológicos e na formação de professores é possível haver avanços mais significativos. Portanto, apresenta-se a seguir as considerações e resultados alcançados com as análises realizadas, expondo as implicações desta pesquisa para o ensino de língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar e refletir sobre a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC nos processos de multiletramentos e na construção de propostas pedagógicas da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II em Divinópolis – MG, entendendo para isso, qual concepção de multiletramentos orienta os professores de LP, verificando como o uso relatado pelos professores reflete ou não essa concepção e compreendendo como os professores trabalham as TDIC no ambiente escolar ou mesmo fora dele para o ensino/aprendizagem de língua materna.

Na análise proposta houve o cuidado de evitar generalizações, por entender que se trata de uma realidade específica, o município de Divinópolis, e por considerar que as crenças, ideologias e atitudes podem mudar conforme o contexto social e cultural em que o professor está inserido. Optou-se por analisar o discurso do professor, por reconhecer seu papel no processo de ensino/aprendizagem. Atribuindo à escola o papel de formação de leitores, bem como a responsabilidade de definir comportamentos, saberes, atitudes e valores, sobressaiu o papel do professor no processo de mediação de tais conhecimentos/saberes transmitidos pela escola, dando destaque ao professor de português, responsável na escola pela formação do leitor, bem como do ensino/aprendizagem da língua materna.

Não foi intenção da pesquisa, entretanto desmerecer e criticar o trabalho e o fazer pedagógico dos professores que prontamente se dispuseram a participar da pesquisa. O objetivo, portanto, é que este estudo some-se a outros da área da educação e especificamente, da área da linguagem e do ensino de LP, a fim de que haja uma melhoria no ensino de língua materna. Há uma perspectiva também de que este estudo fomenta as discussões sobre a inclusão das TDIC no município de Divinópolis, para que cada vez mais professores apropriem-se dos recursos tecnológicos com finalidades de melhorias do ensino. Desse modo, reafirmam-se as contribuições de Ribeiro (2016), que admite que “o elemento fulcral que nos leva a vislumbrar nas tecnologias digitais algum sentido de solução ou de vantagem para nossas questões pedagógicas seja o fato de querermos encontrar nelas melhorias no ensino e na aprendizagem” (RIBEIRO, 2016, p. 100).

No contexto deste estudo, as discussões sobre a inclusão ou não das tecnologias no ambiente escolar é defasado, visto que a própria SEMED teve o cuidado de equipar as escolas da Rede Municipal de Ensino. Logo, a discussão excede o “se” e chega ao “como” incluir as TDIC no ensino de LP. Ao investigar o uso integrativo das TDIC para o ensino de LP, o presente estudo reforça as pesquisas (CAIADO, 2011; PAIXÃO, 2012; MORAIS, 2013; MOREIRA, 2013, GODOY, 2013; CECCHIN, 2015; IZIDÓRIO, 2016), ao verificar que a integração das tecnologias no ensino perpassa pela infraestrutura, formação dos professores e concepção de ensino, língua e linguagem. Para que a integração aconteça de forma efetiva e satisfatória é necessário que a escola esteja equipada, que tanto professor quanto aluno tenha acesso aos equipamentos tecnológicos, que eles estejam em funcionamento e que o trabalho flua de forma menos burocrática.

Faz-se necessário também que o professor esteja preparado, que a instituição ofereça cursos de formação continuada para que o professor entenda quais as possibilidades advindas das TDIC. E, ainda, que a concepção de ensino, bem como as concepções de língua e linguagem interfere no fazer docente e mesmo nas regras da unidade escolar, que é a responsável por administrar o acesso de alunos e professores às tecnologias. Portanto, faz-se necessário, primeiramente, repensar o projeto político pedagógico com vistas a abranger as tecnologias e, em segundo momento, entender a língua em seu caráter social, alterando assim o ensino de LP.

Confirma-se também a hipótese de que os laboratórios de informática das escolas não são utilizados de forma adequada, visto que não possuem espaço suficiente para atender a quantidade de alunos de uma turma. Porém, fica demonstrado que não é necessário ter um laboratório de informática para desenvolver o trabalho com as TDIC. Nos relatos apresentados percebe-se que os professores que entendem os benefícios das tecnologias para a aprendizagem do aluno e as utilizam em seu contexto social, conseguem inserir as TDIC, mesmo sem utilizar o laboratório, como é o caso da professora B, que adquiriu uma caixa para guardar os celulares dos alunos enquanto não estão utilizando-os, visto que o uso do celular é proibido na unidade escolar em que leciona.

Apesar de reconhecer o caráter secundário do laboratório de informática na inserção das tecnologias no ambiente escolar, verificou-se que o mesmo é fundamental

para desenvolver habilidades e letramentos que os celulares e aparelhos portáteis não permitem. Por mais que haja possibilidades de trabalhar a língua por meio de outros recursos tecnológicos, o acesso do aluno ao computador desenvolve letramentos diferentes, em níveis diferentes dos aparelhos portáteis, como é o caso da digitação. Apesar de reconhecer a digitação como apenas um item no uso do computador na escola, Coscarelli (2005, p. 29) afirma que “digitar é apenas um item, mas é um grande passo. Será que os alunos das camadas populares vão continuar saindo da escola sem saber digitar, e muitas vezes sem saber ler e escrever, como sabemos que acontece frequentemente [...]?”. Portanto, entende-se que há uma grande quantidade de aparelhos e recursos tecnológicos com uma infinidade de possibilidades de usos para o ensino e deve-se incluir nesse leque a importância do computador, que traz um cenário próprio e, por isso, deve ser acessado, o que acontece na escola por meio do laboratório de informática.

Cabe ainda destacar que o presente estudo refuta a ideia de que a escola e os professores estão alheios à inclusão das TDIC, como afirma Silva (2012), que acredita que a escola está parada no tempo, sem considerar as práticas sociais em seu entorno. Há um movimento por parte das instituições na tentativa de incorporar as tecnologias na educação, haja vista a tentativa da SEMED de equipar as escolas. Para além da posição da Secretaria de Educação, o presente estudo mostra o esforço dos professores em incluírem as TDIC em suas aulas. Apesar da interação com alguns relatos em que o uso das tecnologias se deu para motivar o aluno, facilitar o trabalho do professor e mesmo reforçar o conteúdo gramatical, entende-se que o professor percebeu que não há como eximir-se de trabalho com as tecnologias, uma vez que estas estão arraigadas na sociedade. O que acontece, como afirma Ribeiro (2016), é uma lentidão nesse processo, porém confirmamos por meio dos relatos aqui apresentados que os professores já estão no caminho, apesar de ser um trajeto longo e sinuoso, acredita-se que se tornará mais prazeroso à medida que se avança nessa caminhada.

Para responder ao nosso questionamento inicial de como os professores de LP do Ensino Fundamental II utilizam as TDIC nas aulas, promovendo os multiletramentos dos alunos e atingir nosso objetivo geral, a pesquisa se orientou por quatro objetivos específicos. Os dois primeiros objetivos consistiram em verificar como os professores trabalham com as TDIC no ambiente escolar ou mesmo fora dele, para

ensino/aprendizagem de língua materna e em identificar como as TDIC inserem-se nas práticas de ensino de LP. No contexto deste estudo, os professores inserem as TDIC em suas práticas pedagógicas, considerando, na maioria dos relatos, a função social das tecnologias e da língua. Alguns professores inserem as TDIC para trabalhar o conteúdo gramatical, utilizando as tecnologias para motivar os alunos a estudarem a gramática, porém a maioria utiliza os recursos para levar o aluno a pensar de forma crítica sobre determinado assunto.

Verificou-se que há uma variedade de equipamentos tecnológicos utilizados pelos professores, entre eles, o computador, celular e o datashow, diversificando essa integração. As propostas de trabalho com as TDIC acontecem tanto dentro quanto fora da sala. Nas atividades realizadas dentro da sala de aula destaca-se a análise de ritmos musicais (Professora H) e a produção de um curta-metragem (Professora D) como atividade desenvolvida extraclasse. Seja com função motivacional, utilitária ou social, as TDIC são inseridas nas aulas dos professores.

O terceiro e quarto objetivos pretendem verificar como o uso relatado pelos professores reflete ou não a noção/conhecimento de multiletramentos e qual concepção de multiletramentos orientam os professores de LP. No discurso dos professores, apenas a professora D relatou usar as TDIC para “projetar textos multimodais e desenvolver as habilidades de leitura e escrita necessárias para a construção do sentido desse tipo de texto”, porém, as práticas descritas pelos demais professores permite-nos inferir que as atividades propostas refletem os projetos de letramento defendido por Kleiman (2007) e a pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996) e Rojo e Moura (2012). Vários relatos demonstraram a preocupação dos professores em desenvolver no aluno o letramento crítico, a capacidade de posicionar-se frente a um determinado assunto. Observa-se também o cuidado de buscar elementos da cultura do aluno, valorizando as várias culturas presentes na sociedade. Portanto, pode-se afirmar que as práticas descritas pelos professores abordam a diversidade cultural e a diversidade de linguagens, característica dos multiletramentos.

Não obstante os professores não conseguirem avaliar os multiletramentos dos alunos, pela não familiaridade com o conceito ou mesmo pelo distanciamento existente entre a teoria e a prática, as práticas pedagógicas refletem a concepção de multiletramentos como nos define Rojo e Moura (2012, p. 13), englobando a

“multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”.

É importante registrar as limitações e da pesquisa, que decorrem da dificuldade de composição do *corpus*, do contato com os professores participantes da pesquisa, da participação dos convidados do GF e da impossibilidade de assistir às aulas, pois tal ação não fazia parte da metodologia de pesquisa, o que impossibilitou de verificar se a prática descrita pelo professor realmente acontecia dentro da sala e se tal prática possibilitava os multiletramentos. Para composição do *corpus* teve-se que visitar todas as escolas da rede municipal de ensino que possuem o Ensino Fundamental II, porém, não se obteve os endereços corretos, sendo que o acesso as unidades escolares foi muito difícil. Tal dificuldade fez com que uma das escolas ficasse de fora da pesquisa, por não encontraro endereço, mesmo com a utilização de GPS, telefones e mapas. Outro agravante na composição do *corpus* foi o contato com os professores. Nas unidades escolares visitadas não houve uma conversa com os professores para sanar alguma dúvida ou questionamento. A direção ficou responsável por repassar os questionários aos professores de LP e recolhê-los posteriormente, porém, algumas instituições perderam os questionários entregues ou esqueceram-se de recolhê-los, fazendo com que a pesquisadora fosse à escola várias vezes, sem sucesso. E por fim, a ausência dos professores convidados do GF, que fez com que nosso *corpus* ficasse limitado ao discurso de três professores.

A despeito das limitações apresentadas, a realização desta pesquisa, longe de esgotar o tema, desperta várias inquietações e abre possibilidades de novas pesquisas sobre o uso integrativo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Por acreditar que a pesquisa é um instrumento na construção do conhecimento, o presente estudo elucida discussões importantes na área da linguagem e do ensino mediado pelas tecnologias, pois possibilita examinar qual caminho seguir na integração das TDIC no ensino de língua materna. Suscita, futuramente, a investigação sobre a formação do professor para o trabalho com as TDIC e mesmo sobre “o que” e “o como” da pedagogia dos multiletramentos, na tentativa de compreender qual o modelo de interação que proporciona os multiletramentos do aluno.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Ciberprofessor** – novas tecnologias, ensino e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 39-49.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 174 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. [s.n]. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas,Campinas, 2007.

CAIADO, Roberta V. R. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa**. 2011. 275 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3900>. Acesso em: 15 de dez. 2016.

CANTINI, Marcos César et al. O papel do professor frente às novas tecnologias. In: **CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA PUCPR**, 6. 2006, Curitiba. Anais... Curitiba: Champagnat, 2006. p. 875 - 883. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

CATTO, Nathalia Rodrigues. A relação entre o letramento multimodal e osmultiletramentos na literatura contemporânea:alinhamentos e distanciamentos. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 157-163, abr./jun. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n2p157>.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Maria Macedo Kerr. **Análise de Conteúdo**: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa,

possibilidades e limitações do método. *Inf. & Soc.:Est.*, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014

CECCHIN, A. S. **Práticas de multiletramentos no contexto escolar**: investigação de uma abordagem de ensino de produção de narrativa digital. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede). Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2015. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/ppgter/images/Dissertacoes/2015/Anidene_de_Siqueira_Cecchin_Disserta%C3%A7%C3%A3o_de_Mestrado-ilovepdf-compressed.pdf> Acesso em: 01/12/2016.

COSCARELLI, Carla V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa. (Org.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

DIAS, AnairValênia Martins. HipercontosMultissemióticos – para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, pp. 95-122.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.1, p. 151-174, jan./jun. 2015.

GODOY, Wilson Cabral de. **Tecnologias nas aulas de língua portuguesa**: refletindo sobre a educação continuada dos professores. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em:http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2013/m2013_Wilson%20Cabral%20de%20Godoy.pdf. Acesso em: 2 de jul. 2016.

IZIDÓRIO, Fernanda. **Facebook: Espaço de interação e aprendizagem colaborativa no processo de construção da língua materna e do letramento digital**. Londrina, 2016. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2016. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_fernanda_izidorio.pdf. Acesso em: 2 de jul. 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. New York, Cambridge University Press, 2012.

KIND, Luciana. **Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004

KLEIMAN, Ângela (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino ea formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. p. 223-243.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 09 mai. 2017.

KLEIMAN, Ângela, ASSIS, Juliana Alves (orgs). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KRESS, Gunther. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. In: ___GARCIA, Regina Leite & MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo na Contemporaneidade**- incertezas e desafios. 4 ed. São Paulo: Cortez Editores, 2012, pp. 127-152.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LOPES, Jezreel Gabriel. **A prática docente mediada por materiais didáticos digitais interativos**. Campinas/SP, 2015. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas/SP, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000956241> Acesso em: 15/12/2016.

LOPES, José de Souza Miguel. **Cultura acústica e letramento em Moçambique**: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural. São Paulo: EDUC, 2004.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do Fundamental I – A reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, pp. 35-54.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. In: **IDIOMA**, Rio de Janeiro, nº. 28, p. 45-59, 1º. Sem. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAROY, C.. A análise qualitativa de entrevistas. In: L. ALBARELLO et al. Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais. **Trajectos**. Lisboa: Gradiva, 1997. p. 117-155

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Ednalva Fernandes Costa de. **Competências empreendedoras: integração das novas tecnologias da informação, comunicação e expressão à práxis pedagógica do professor**. 2013. 292 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MOREIRA, Carla Geralda Leite. **“VAI TER QUE SER UMA AULA NORMAL?”** Letramento digital, formação de professores e tecnologias na escola. Dissertação. Mestrado em Estudos de Linguagem. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PAIXÃO, Sérgio V. **Produção de textos e letramento digital: interfaces na escola e nas redes sociais**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171855>>. Acesso em: 10 de nov. 2016.

PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. London: Sage, 1990.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C. V. RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento Digital** – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros**. Revista da ABRALIN, v. 8, n. 1, p. 15-38, jan/jun. 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualização, multimodalidade e mídias no ensino de Português. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Nápoles; SOBRINHO, Jerônimo Coura; SILVA, Rogério Barbosa da (orgs). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 240-259.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 91-111, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/14441/995> Acesso em: maio/2017.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, M. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade e cidadania**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002a. Disponível em: [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: Bagno, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002b. 77-155 p.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2016.

VERSIANI, Daniela B.; YUNES, Eliana e CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012.

VIANNA, C.A.D.; SITO, L; VALSECHI, M.C.; PEREIRA, S.L.M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Ângela, ASSIS, Juliana Alves (orgs). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.p. 27-59.

APÊNDICES**APÊNDICE I****Questionário I****Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis - MG**

1. O município possui quantas escolas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)?
2. Todas as escolas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) possuem sala de informática?
3. Caso a resposta seja NÃO, quantas e quais escolas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) possuem sala de informática? Marque com um X as escolas que possuem sala de informática.

	ESCOLA	TELEFONE	POSSUI SALA DE INFORMÁTICA?
1	E.M. ANTÔNIA FONSECA	3214-2646	() SIM () NÃO
2	E.M. JOÃO G. DA FONSECA	3213-7671	() SIM () NÃO
3	E.M. JOÃO SEVERINO DE AZEVEDO	3213-4730	() SIM () NÃO
4	E.M. M ^ª FONSECA PEÇANHA	3222-9467	() SIM () NÃO
5	E.M. PADRE GUARITÁ	3222-1802	() SIM () NÃO
6	E.M. PADRE JOÃO BRUNO	3212-8486	() SIM () NÃO
7	E.M. PROF ^º BAHIA	3215-3644	() SIM () NÃO
8	E.M. PROF ^º ODILON SANTIAGO	3214-2702	() SIM () NÃO
9	E.M. RAIOS DE SOL	3215-7339	() SIM () NÃO
10	E.M. SIDNEY JOSÉ DE OLIVEIRA	3214-8812	() SIM () NÃO
11	E.M.D ^a MARIA ROSA	3214-4907	() SIM () NÃO
12	E.M.D ^º SEBASTIÃO GOMES GUIMARÃES	3212-6227	() SIM () NÃO
13	E.M. OTÁVIO OLÍMPIO DE OLIVEIRA	3222-8807	() SIM () NÃO
14	E.M. PROF ^a HERMÍNIA CORGOZINHO	3214-8265	() SIM () NÃO
15	CENTRO TÉCNICO PEDAGÓGICO	3221-5144	() SIM () NÃO
16	E.M. ANTÔNIO PIO (Comun. Rural de Ferrador)	99857-7623	() SIM () NÃO
17	E.M. EMÍLIO RIBAS (Comun. Rural do Choro)	3213-2152	() SIM () NÃO
18	E.M. BENJAMIN CONSTANT (Zona Rural)		() SIM () NÃO

APÊNDICE II
QUESTIONÁRIO II
UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA

1. Há quanto tempo você terminou sua licenciatura?

- A. 1 a 5 anos
 B. 6 a 10 anos
 C. mais de 10 anos

2. Quais mídias foram utilizadas pelos seus professores durante a sua licenciatura?

- A. rádio
 B. TV e/ou vídeo
 C. jornal e revistas
 D. computador
 E. Nenhum
 F. Outros

Quais? _____

3) No total (escola particular e pública), qual é sua carga horária (hora/aula) semanal?

- A. entre 1 e 20 h/a B. entre 21 e 40 h/a C. mais de 40 h/a

4) Você utiliza as novas tecnologias digitais para preparação de suas aulas?

- A. Não utilizo. C. Sim, na minha casa.
 B. Sim, mas somente na escola. D. Sim, em casa e na escola.

5) Você utiliza as tecnologias digitais na sala de aula? Você pode marcar mais de uma opção.

- A. Sim, levo meus alunos para a sala de informática.
 B. Sim, levo algum recurso tecnológico (computador, data show, televisão, celular) para dentro da sala de aula.
 C. Não utilizo. Por quê?

Se você marcou SIM na questão número 5, responder as próximas questões:

6) Quais equipamentos tecnológicos você utiliza como recurso pedagógico na sala de aula? (Pode marcar mais de um).

- a. Computador/Notebook
 b. Televisão
 c. Celular
 d. Tablet ou iPad
 e. Outros. Quais? _____

APENDICE III
ORIENTAÇÃO DE CONSTRUÇÃO DO GRUPO FOCAL

A P R E S E N T A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a apresentação da moderadora e do observador. • Explicar a finalidade do trabalho. • Esclarecer que o tema a ser debatido é sobre a inclusão das TDIC para o ensino de Língua Portuguesa. • Salientar que não deve haver preocupação dos participantes com o consenso, nem, tampouco, preocupação de cada um deles em convencer os demais integrantes do grupo sobre suas próprias opiniões.
N O R M A S	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir que os dados coletados sejam utilizados exclusivamente para atender os objetivos propostos para a pesquisa. • Pedir permissão ao grupo para uso da filmagem em vídeo.
R E G R A S	<ul style="list-style-type: none"> • Falar um de cada vez. • Emitir livremente suas opiniões.
A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> • Bloco 1 – questões sobre utilização das tecnologias: 1. Quais os principais recursos tecnológicos que você utiliza em sala de aula? Como tais recursos são utilizados? 2. O laboratório de informática de sua escola está disponível para utilização dos professores e dos alunos? Caso sim, quais ações você desenvolve no laboratório? 3. Os professores têm acesso à internet para a realização das atividades no laboratório de informática ou na sala de aula? 4. Como os alunos reagem quando as tecnologias digitais são utilizadas em alguma prática pedagógica? 5. O que você acha que falta para que a inclusão das TDIC aconteça de forma satisfatória para o ensino de língua materna?
A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> • Bloco 2 – questões sobre as TDIC e o ensino de Língua Portuguesa? 1. Como você organiza a utilização das TDIC para o ensino de Língua Portuguesa? 2. Como as TDIC podem propiciar o ensino do conteúdo gramatical? 3. Você pode descrever alguma prática e/ou plano de aula em que você utilizou os recursos tecnológicos e que você achou que foi relevante para que o aluno pudesse entender a linguagem enquanto prática social.
A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> • Bloco 3 – questões sobre os multiletramentos. 1. Qual importância você atribui à utilização de recursos tecnológicos para os multiletramentos dos alunos? Por quê? 2. Como você avalia o desenvolvimento dos multiletramentos dos seus alunos antes e depois da integração das TDIC?



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Mestrado em Estudos de Linguagens

APÊNDICE IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM DIVINÓPOLIS – MG.

Se decidir participar, é importante que leia antes algumas informações sobre o estudo e o sobre o papel dos informantes/participantes na investigação e, em seguida, registre, ao final desta folha, o seu consentimento livre e esclarecido por escrito. O objetivo principal desse trabalho é verificar como os docentes de Língua Portuguesa apropriam-se das tecnologias digitais em suas aulas. Já os específicos são: verificar qual a concepção de multiletramentos por parte dos professores de língua portuguesa; identificar como os professores trabalham com as TDIC em sala de aula e se tais práticas possibilitam os multiletramentos do aluno.

Estão previstas as seguintes formas de participação por parte dos informantes/participantes na investigação que correspondem a etapas de coleta/geração de dados da pesquisa: a) Aplicação de questionário; b) Grupo Focal (gravada em vídeo). Todas as formas de participação apontadas são voluntárias. Além disso, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, sempre com propósitos de publicação científica ou educativa. Saiba, portanto, que, em hipótese alguma, haverá identificação de qualquer dos informantes da pesquisa na divulgação de seus resultados. Você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso você tenha mais perguntas sobre o estudo, por favor, ligue para Suzanne Silva Rodrigues de Moraes nos telefones (37) 3213-3366 e (37) 99107-6337, ou dirija-se a ela por meio do e-mail suzannesrmorais@gmail.com

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado sobre os objetivos da pesquisa e sobre minha forma de participação. Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar do estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante Data

Data: fevereiro/2017

Suzanne Silva Rodrigues de Morais

Assinatura do pesquisador Data

Data: fevereiro/2017