



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

CLEONICE GOMES PEQUENO

**(MULTI)LETRAMENTO(S) E NOVAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?**

**CAMPINA GRANDE - PB
2016**

CLEONICE GOMES PEQUENO

**(MULTI)LETRAMENTO(S) E NOVAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção de título de Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, pelo Departamento de Letras e Artes do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba.

Orientador: Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues.

**CAMPINA GRANDE – PB
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

P425m Pequeno, Cleonice Gomes
(Multi)letramento(s) e novas tecnologias nas aulas de língua portuguesa [manuscrito] : o que dizem os professores? / Cleonice Gomes Pequeno. - 2016.
55 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.

"Orientação: Prof. Dra. Linduarte Pereira Rodrigues,
Departamento de Letras e Artes".

1. Letramento. 2. Novas Tecnologias da Informação e
Comunicação - NTIC. 3. Ensino de língua portuguesa. I. Título.
21. ed. CDD 372.61

CLEONICE GOMES PEQUENO

**(MULTI)LETRAMENTO(S) E NOVAS TECNOLOGIAS NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZEM OS
PROFESSORES?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito para obtenção de título de Licenciatura Plena em
Letras, habilitação em Língua Portuguesa, pelo
Departamento de Letras e Artes do Centro de Educação, da
Universidade Estadual da Paraíba.

Aprovada em: 09 de maio de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Linduarte Pereira Rodrigues

Nota: 9,0

Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues – UEPB
(Orientador)

Ludmila Mota de F. Porto

Nota: 9,0

Profa. Dra. Ludmila Mota de Figueiredo Porto – UEPB
(Examinadora)

Danúbia Barros Cordeiro Cabral

Nota: 9,0

Profa. Dra. Danúbia Barros Cordeiro – IFRN
(Examinadora)

Média: 9,0

CAMPINA GRANDE – PB
2016

À minha querida mãe, minha heroína, por
todo o esforço, dedicação e tamanho amor
dado aos seus filhos.

AGRADECIMENTOS

À minha amada irmã **Verinha** (irmãe), por todo o incentivo, me mostrando que somos capazes de irmos sempre além; por estar ao meu lado em todos os momentos; por sempre me ajudar na realização dos meus sonhos; e por todo amor. É uma benção ter você como irmã!

Aos meus demais irmãos, **Nelson, Doralice, Marinalva e Ednalva**, por sempre desejarem o melhor para minha vida. Obrigada pelo amor e carinho.

À minha amada **mãe**, por todos os ensinamentos, paciência, compreensão e amor; e por ser minha base, sem a qual não teria forças para enfrentar as dificuldades e seguir em frente. Amo-a com eterno amor!

Ao meu amado esposo **Daniel Porto**, pelo incentivo, compreensão, paciência, companheirismo e por todo o amor e respeito dedicado a mim e à nossa relação. Você é um ser humano admirável. Obrigada, meu amor, por tudo! Amo-o imensuravelmente!

À **Gorette Andrade**, por todo o apoio e por ser mais do que uma prima. Por compartilhar sonhos; pela parceria; por mostrar que somos capazes mesmo em meio às adversidades; por mostrar que é preciso ter fé; e por todo amor e carinho.

Ao meu orientador **Dr. Linduarte Pereira Rodrigues**, pela disponibilidade e paciência. Obrigada por me ajudar a chegar até aqui.

Aos meus demais familiares, sobrinhos, primos, tios e cunhados, por sempre torcerem por mim. Obrigada pelo carinho.

Aos meus verdadeiros amigos e, em especial, a **Adriana Adelino**, por fazer parte da minha história, pela parceria, carinho e risadas compartilhadas.

A uma amiga muito especial, **Jailma Sales**, obrigada por todo o apoio, pela compreensão, carinho e por fazer parte da minha história.

À **Universidade Estadual da Paraíba**, pela viabilização da minha formação acadêmica.

Aos professores examinadores deste trabalho: **Ludmila Mota de Figueiredo Porto e Danúbia Barros Cordeiro**, pelas pertinentes colocações sobre este estudo.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para que essa pesquisa fosse realizada, bem como para minha formação acadêmica.

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver [...] o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação [...], mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do aluno [...] e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos (ROJO, 2012, p. 08).

RESUMO

Sabe-se que na sociedade contemporânea existe uma diversidade de linguagens (intrinsecamente ligadas [ou não] aos avanços tecnológicos) que exigem dos sujeitos habilidades que vão além da mera decodificação verbal, o que resulta na necessidade de conhecimento e aprofundamento acerca dos (multi)letramentos, conceito que envolve a multiplicidade de linguagens e de culturas. Voltando-nos ao contexto escolar, ressalta-se a presença das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), tendo em vista o trabalho com textos multissemióticos, ou seja, que exploram um conjunto de signos/linguagens. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar a presença dos (multi)letramentos e o uso das novas tecnologias no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, considerando a fala do professor. Entende-se que, diferentemente dos educandos (que em sua maioria já fazem parte do universo tecnológico/digital), muitos professores ainda precisam se adequar a essa realidade. Neste sentido, adotamos o modelo de multiletramentos defendido por Rojo (2012) que, baseado no Grupo de Nova Londres (GNL), propõe uma *Pedagogia dos Multiletramentos*, afirmando que a escola deve atentar para a multiplicidade de culturas e a presença das novas tecnologias e, com isso, repensar seu currículo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, configurando-se ainda como um estudo de caso de caráter etnográfico (BORTONI-RICARDO, 2008). A presente pesquisa envolve professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal localizada no município de São Sebastião de Lagoa de Roça – Paraíba. Para a coleta dos dados utilizamos a aplicação de questionários. Desse modo, o *corpus* da pesquisa constitui-se das respostas dos questionários dos professores, destacando as percepções dos sujeitos envolvidos no tocante aos (multi)letramentos e às novas tecnologias em consonância com o ensino de língua portuguesa. Para tanto, a análise respaldou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2001), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006); bem como em pesquisadores como Braga & Ricarte (2005), Lévy (1999) Rojo (2012), Soares (2002), Saito (2011), Bevilaqua (2013), dentre outros. Com base nos resultados, foi verificado que não há aplicabilidade nem interação entre o uso das tecnologias e os multiletramentos na sala de aula, de modo que a familiaridade dos jovens educandos com todo o aparato tecnológico fora do ambiente escolar não é aproveitado na escola para fins pedagógicos, deixando de lado possíveis interações que beneficiariam sua formação intelectual através da leitura e compreensão do mundo por meio dos multiletramentos. Tal constatação sinaliza que é preciso repensar a formação do professor, bem como o modo de ensino, uma vez que a sociedade exige dos sujeitos domínios e habilidades para que possam/saibam lidar com as inovações e complexidades do contexto social.

Palavras-chave: (Multi)letramento(s). Novas Tecnologias. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

It is known that in modern society there is a diversity of languages (intrinsically linked [or not] to technological advances) that require the skills subjects that go beyond mere verbal decoding, which results in the need for knowledge and deepening about the (multi)literacies, a concept that involves the multiplicity of languages and cultures. Turning to the school context, we emphasize the presence of the New Information and Communication Technologies (ICT) in order to work with multisemiotic texts, or exploring a set of signs/languages. Thus, this research aims to analyze the presence of the (multi)literacies and new technologies in portuguese language teaching and learning, with a view to speak of some educators. It is understood that, unlike the students (most of whom are already part of the technological universe/digital), many teachers still need to adapt to this reality. In this sense, we adopt the model multiliteracies defended by Rojo (2012) that, based on the New London Group (LNG), proposes a pedagogy of multiliteracies, stating that the school should pay attention to the multiplicity of cultures and the presence of new technologies and with it, rethink your resume. Methodologically, it is an exploratory and bibliographical research, setting up yet as an ethnographic case study (BORTONI-RICARDO, 2008). This research involves elementary school English language teachers of a public school in the municipality of San Sebastian de Roca Lagoon - PB. For data collection was used the logbook and the questionnaire. Thus, the research corpus constitutes the analysis and transcription of survey responses of teachers, highlighting the perceptions of those involved with respect to the (multi)literacies and new technologies in line with the portuguese language teaching. Therefore, if endorsed, the National Curricular Parameters (PCN, 2001), the Curriculum Guidelines for Secondary Education (OCM, 2006); as well as researchers as Braga & Ricarte (2005), Levy (1999) Rojo (2012), Soares (2002), Saito (2011), Bevilaqua (2013), among others. Based on the results, it was verified that there are no application or interaction between the use of technology and multiliteracies in the classroom, so that the familiarity of young students with the technological apparatus outside the school environment is not used at school for purposes teaching, leaving aside possible interactions that benefit their intellectual formation by reading and understanding the world through multiliteracies. This finding indicates that we need to rethink the training of teachers and the teaching mode, since society demands of subject areas and skills so that they can/know how to deal with the complexities of innovation and social context.

Keywords: (Multi)literacy(s). New technologies. Portuguese Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Estrutura interna da escola	31
Figura 02 – Interior do laboratório de informática	32
Figura 03 – Sobre as ferramentas digitais e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa (PLP1)	37
Figura 04 – Sobre as ferramentas digitais e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa (PLP2)	38
Figura 05 – Principais dificuldades para o trabalho com as tecnologias digitais em sala de aula (PLP1)	38
Figura 06 – Principais dificuldades para o trabalho com as tecnologias digitais em sala de aula (PLP2)	39
Figura 07 – Acerca da relação entre os multiletramentos e as tecnologias digitais (PLP1) ..	39
Figura 08 – Acerca da relação entre os multiletramentos e as tecnologias digitais (PLP2) ..	40

LISTA DE SIGLAS

GNL – Grupo de Nova Londres

MEC – Ministério da Educação

NTIC – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLP – Professor de Língua Portuguesa

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1 OS (MULTI)LETRAMENTO(S) NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	14
1.1 LETRAMENTO E TECNOLOGIA: NOÇÕES INTRODUTÓRIAS	14
1.2 (MULTI)LETRAMENTO(S) E MULTIMODALIDADE(S): IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	16
1.2.1 (Multi)Letramento(s) digital(is)	20

CAPÍTULO II

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: REFLEXÕES E MÉTODOS	24
2.1 A ESCOLA PÚBLICA E OS (MULTI)LETRAMENTO(S)	24
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA TECNOLÓGICA	27
2.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA	28
2.3.1 Caracterização da pesquisa	29
2.3.2 Descrição do campo de estudo	30
2.3.3 Instrumentos de coleta de dados	32

CAPÍTULO III

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO DADOS	34
3.1 O PERFIL DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA	34
3.2 AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ÓTICA DOS DOCENTES COLABORADORES	36
3.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	40

CONCLUSÃO	43
------------------------	-----------

REFERÊNCIAS	45
--------------------------	-----------

APÊNDICES	48
------------------------	-----------

INTRODUÇÃO

O século XXI tem sido palco de profundas transformações, sobretudo nas formas como a sociedade interage e se comunica. Em outras palavras, vivemos em uma era informacional, na qual o uso das Novas Tecnologias tem influenciado sobremaneira nas práticas sociais com a língua. No tocante às tecnologias digitais, essas transformações são ainda mais significativas, pelo fato de que estamos imersos em redes digitais capazes de conectar, ao mesmo tempo, diversos mecanismos; permitindo-nos confrontar textos, imagens, sons e dados. Essa realidade exige novas práticas sociais voltadas ao aprendizado dos avanços tecnológicos, em especial no âmbito escolar, uma vez que as instituições de ensino são as principais agências de letramento Kleiman (1995).

Relacionar a escola às novas tecnologias digitais torna-se uma necessidade, visto que os alunos de hoje são os principais consumidores (e mesmo produtores) dessa modernidade. Os chamados nativos digitais, isto é, aqueles que já nascem no contexto digital, enxergam os avanços tecnológicos como algo natural e indispensável em suas práticas cotidianas. Desse modo, a escola é desafiada a utilizar todo esse aparato tecnológico (que é do conhecimento do aluno) para fins de aprendizagem; é na escola que o aluno deve experimentar formas de participação nas práticas sociais (multi)letradas, ou seja, as mais variadas práticas existentes de leitura e de escrita que circulam na sociedade Rojo (2009).

Neste sentido, destacamos os estudos sobre (multi)letramento(s), os quais nos permite analisar melhor essas mudanças sociais que envolvem a linguagem e as tecnologias na contemporaneidade. Conforme Rojo (2013), ler e escrever, na perspectiva dos multiletramentos, significa buscar significados a partir da relação entre imagens (estáticas e/ou em movimento), sons, gestos, dentre outras linguagens; considerando-se a dimensão contextual dos textos (multissemióticos/multimodais) que circulam socialmente.

Frente a esses pressupostos, cabe ressaltar as inquietações que motivaram a realização deste estudo (além de mostrar a relevância dos multiletramentos na percepção crítica dos textos contemporâneos). Assim, podemos questionar: Em meio ao uso excessivo das mídias digitais pelos educandos (dentro e fora da sala de aula), como os professores têm buscado utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) na (para a) aprendizagem escolar, tendo em vista a efetivação dos multiletramentos?

Com base na questão levantada, é objetivo geral deste estudo: Analisar a presença dos multiletramentos e o uso das novas tecnologias no ensino-aprendizagem de língua portuguesa,

considerando a fala do professor. Como objetivos específicos, temos: 1. Investigar a presença das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) em uma escola pública municipal da cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça – Paraíba; 2. Examinar, mediante elaboração e aplicação de questionário, se os professores de língua portuguesa da escola foco de nosso estudo se utilizam das Novas Tecnologias para fins pedagógicos.

A metodologia empregada é condizente com os objetivos propostos. Trata-se de um estudo exploratório e bibliográfico, tendo em vista as reflexões em torno dos multiletramentos em contexto escolar; possibilitado por análise qualitativa dos dados, gerados por meio de um questionário aplicado aos professores de língua portuguesa da escola pública integrante da pesquisa.

O presente trabalho estrutura-se da seguinte forma: estas considerações iniciais, três capítulos, considerações finais e, por fim, as bases bibliográficas utilizadas.

No capítulo I, abordamos os multiletramentos na educação contemporânea, discutindo acerca de questões como: letramento e tecnologia; multimodalidade(s) e (multi)letramento(s); bem como os (multi)letramento(s) digital(is).

No capítulo II, tratamos dos aspectos metodológicos da pesquisa. Antes disso, fizemos uma contextualização sobre os multiletramentos e a escola pública, refletindo sobre formação do professor nesse cenário tecnológico e digital. Em seguida, fizemos o delineamento da pesquisa, detalhando as bases metodológicas e os métodos utilizados para coleta dos dados, além da apresentação e descrição do campo de pesquisa: a Escola Municipal Antonio Pedro dos Santos (São Sebastião de Lagoa de Roça – Paraíba).

O capítulo III destina-se à análise e discussão dos dados. Nele, destacamos as respostas dadas pelos professores de língua portuguesa (utilizando-nos de um questionário) da escola pública integrante da pesquisa; apontando o perfil dos participantes, suas perspectivas em torno do uso das Novas Tecnologias na aprendizagem escolar e os desafios que têm enfrentado para a efetivação de práticas multiletradas em sala de aula.

Finalmente, na conclusão, apontamos os resultados gerais do nosso trabalho, que foram gerados a partir da coleta e análise dos dados.

Desta forma, esperamos contribuir de forma positiva para reflexões futuras sobre o referido tema.

CAPÍTULO I

1 OS (MULTI)LETRAMENTO(S) NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O uso excessivo das novas tecnologias digitais tem despertado a atenção de muitos pesquisadores, os quais têm buscado compreender os impactos desses recursos tecnológicos nas formas de comunicação e interação contemporâneas. No campo da educação, discute-se a relevância da articulação de tais recursos ao ensino-aprendizagem, sobretudo de língua portuguesa, visto que também os alunos da escola pública se utilizam das tecnologias digitais. Neste sentido, os estudos sobre multiletramentos desempenham um importante papel na compreensão dessas mudanças, uma vez que práticas multiletradas já são vivenciadas a todo instante nos diversos segmentos sociais.

Partindo desses pressupostos, este capítulo visa contextualizar a noção de multiletramentos, buscando evidenciar alguns aspectos que concorrem para a sua compreensão e utilização nas práticas sociais e escolares. Para tanto, refletiremos sobre letramento e tecnologia; (multi)letramento(s) e multimodalidade(s); como também (multi)letramento(s) digital(is).

1.1 LETRAMENTO E TECNOLOGIA: NOÇÕES INTRODUTÓRIAS

De acordo com o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (2012, p. 291), tecnologia diz respeito ao “estudo da maneira de melhor fazer algo; ciência que estuda as técnicas de trabalho; uso de conhecimentos científicos”. Como se pode perceber, não há uma definição exata para o termo. Seu conceito é bastante amplo e provém de épocas remotas, quando outras sociedades começam a criar formas particulares de comunicação. Desse modo, as primeiras civilizações foram descobrindo as melhores maneiras de utilização da linguagem, que evoluíram com o passar dos tempos. Por esse motivo, Braga & Ricarte (2005) discorrem que falar em tecnologia significa também olhar para a história, visto que não se resume apenas ao computador e à variedade de recursos digitais (*tablets, smartphones, câmeras digitais etc.*) disponíveis atualmente.

Conforme Braga & Ricarte (2005), a escrita é uma tecnologia criada pelo homem com a finalidade de expandir as formas de comunicação, até então restritas à fala. A partir disso, o homem passou a criar seus próprios instrumentos para auxiliar nas atividades diárias e na

interação entre as comunidades. Segundo tais autores, essas primeiras ferramentas também precisaram ser expandidas, passando a ser também uma forma de registro cultural. A princípio, o registro de informações se dava por meio de imagens (desenho/pinturas) em cavernas. Com o tempo, outros suportes foram sendo desenvolvidos: primeiro as placas de pedra e de argila; depois o papiro; na sequência, o códice; e, posteriormente, o livro.

Pode-se dizer que as práticas de leitura e de escrita foram sendo aprimoradas à medida que novas ideias e novos contextos foram aparecendo. Para fins de exemplificação, destacamos a atividade de leitura, que está se tornando cada vez mais complexa, pois hoje não basta apenas decodificar um texto escrito em material impresso; trata-se, antes, de confrontar linguagens (verbal, visual, sonora, gestual etc.) em diversos âmbitos, inclusive nos meios digitais (BRAGA; RICARTE, 2005).

Das tecnologias mais recentes, destaca-se o computador e a *internet*, caracterizados como tecnologias digitais. Segundo Lévy (1999), os primeiros computadores surgiram em 1945, para fins científicos militares. No final dos anos 80 e início dos anos 90, mediante o processo evolutivo dos computadores e o aperfeiçoamento da *internet*, as tecnologias digitais passaram a integrar o que muitos estudiosos designam de ciberespaço, isto é, “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 92). Trata-se de um novo espaço de comunicação, interatividade e também de busca (e troca) de conhecimento, exigindo novas estratégias e ferramentas de uso.

Ao longo da história, e até hoje, cada nova tecnologia criada (da mais simples a mais complexa) exige renovadas habilidades de seus usuários, ou seja, exige graus de letramento diferenciados, adequados a cada situação comunicativa; mesmo porque as experiências cotidianas sugerem práticas de letramento diversas. E embora o conceito de letramento (do inglês *literacy*) tenha surgido somente a partir dos anos 80, pode ser relacionado a qualquer época. Lembrando que o referido termo também precisou passar por uma mudança conceitual, passando a não ser relacionado somente ao processo de alfabetização. Desse modo, letramento passa a indicar “o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145 – Grifos da autora). Conceituação problematizada por Saito (2011), quanto à utilização dos termos “estado” e “condição”. Segundo esse pesquisador, trata-se de uma visão reducionista, pois letramento não deve ser entendido como um “estado fixo”, mas como um processo “multifacetado”, e que se dá no interior de práticas sociais específicas.

De acordo com Soares (2002), ao lado da cultura do papel surge a cibercultura (ou cultura da tela). Isso significa dizer que as práticas de leitura e de escrita provocam experiências diferentes nos sujeitos que delas se utilizam em âmbito digital. Por esse motivo, a autora sugere a pluralização de letramento, uma vez que diferentes tecnologias concebem novos letramentos. E considerando a diversidade de gêneros e linguagens que impregnam as práticas cotidianas, entende-se que a escola precisa atentar para essa multiplicidade. Premissa defendida pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006, p. 28), quando afirmam que a escola precisa promover letramentos múltiplos:

[...] a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc.

Na literatura referente aos estudos do letramento é comum depararmos com uma variedade de nomenclaturas para o referido termo, as quais se diferem pela modalidade de linguagem predominante e as habilidades exigidas para cada “tipo” de letramento, dentre os quais podemos destacar: o letramento digital; midiático; sonoro; visual; mutissemiótico; multimodal; ciberletramento (o letramento no contexto da cibercultura) etc. Ou seja, “a multiplicidade de significados atribuídos ao letramento sugere que ele é um processo multifacetado que contém fenômenos de tipos diversos” (HASAN, 1996 *apud* SAITO, 2011, p. 14).

Com as “novas” configurações dos textos contemporâneos, constituídos por mensagens multimodais (que envolvem escrita, imagem, sons etc.), acionam-se também “novas” maneiras de ler e escrever. Neste sentido, o conceito de letramento é ainda mais ampliado, para além de letramento(s) e/ou letramentos múltiplos. É o que tratamos no tópico seguinte, no qual se discute a Pedagogia dos Multiletramentos na escola (ROJO, 2012), tendo em vista a diversidade de culturas e de linguagens nas práticas sociais e na vida social do alunado.

1.2 (MULTI)LETRAMENTO(S) E MULTIMODALIDADE(S): IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao caracterizar multiletramentos, Rojo (2012) faz uma comparação entre o referido termo e os letramentos múltiplos. Segundo a autora, este último diz respeito à variedade de

práticas letradas, valorizadas ou não na sociedade. Já os multiletramentos, apontam para “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13), justificando o porquê da sua ocorrência. Neste sentido, os multiletramentos permitem-nos lidar com diferentes textos e linguagens simultaneamente à leitura de mundo, explorando os aspectos sócio-históricos, culturais e ideológicos das populações, as quais são submetidas aos efeitos evolutivos da globalização e da tecnologia.

É sabido que os estudos sobre multiletramentos tiveram início em 1996, período em que um grupo de pesquisadores (conhecido como Grupo de Nova Londres¹ [GNL] – em inglês, *The New London Group*) principiou discussões significativas sobre a educação escolar em meio à multiplicidade que vinha se configurando na sociedade da época. A teoria dos multiletramentos surge, então, a partir da publicação de um manifesto intelectual desses pesquisadores (resultante de um colóquio), denominado “A Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais” (*A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*). Conforme Rojo (2012), mesmo nessa época, o grupo já visualizava a proximidade social com as novas formas de comunicação e interação, não podendo a escola distanciar-se dessa realidade. Para Silva, S. (2012, p. 68),

[...] os Multiletramentos surgiram com a preocupação de oferecer um suporte filosófico para embasar práticas docentes que levem os alunos à gestão de seu próprio conhecimento, à crítica e aos letramentos necessários para esse nosso período histórico.

Nesta perspectiva, a educação é posta em destaque, sendo a escola desafiada a (re)pensar metodologias que considerem a demanda da sociedade atual, com vistas a “assegurar que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem, de maneira que os permitam participar plenamente na vida pública, comunitária e econômica” (THE NEW LONDON GROUP, 2006 *apud* SILVA, S., 2012, p. 63).

Participar plenamente da vida, em suas diferentes perspectivas, significa (con)viver com representações culturais diversas, dotadas de significação. A Pedagogia dos Multiletramentos visa o contato dos aprendizes com a pluralidade, demonstrando que assim como os textos (verbais; não verbais; multimodais etc.), as culturas também se entrecruzam, pelo caráter de hibridização que possuem. Conforme Baladeli (2011, p. 09), o multiletramento

¹ Composto por nomes como: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

pode ser entendido “como a habilidade de interpretar a língua(gem) em suas diferentes representações”. Ao possibilitar que o aluno interprete linguagens, promove-se a viabilização de (multi)letramento(s) críticos.

Vale ressaltar que os multiletramentos não englobam apenas as NTIC, embora estas sejam influentes quando se fala em linguagem no âmbito digital. Na contemporaneidade, os textos têm se destacado pela combinação de modos semióticos, ou seja, em um mesmo texto podemos encontrar imagens, sons, movimento, dentre outras possibilidades; e o melhor é que todos esses aspectos contribuem para a significação textual.

Neste sentido, Rojo & Barbosa (2015, p. 108) consideram os seguintes conceitos, a saber:

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Linguagem oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (Grifo das autoras).

Considerando a diversidade abordada pelos multiletramentos, evidenciamos a influência da *internet* na vida social, bem como a facilidade com que os sujeitos se utilizam dos recursos digitais. Hoje, com os programas, aplicativos e tutoriais disponíveis na rede (*web*), editar um vídeo; criar animações e videoclipes, com práticas de remixagem; gravar um áudio e vídeo; tratar imagens, utilizando-se de programas como o *Photoshop*; dentre variadas atividades, tornou-se uma prática corriqueira. Essas ações são intensificadas pelos mecanismos de produção e recepção da *web*, que podem ocorrer de maneira colaborativa.

Tendo em vista a interatividade possibilitada pela navegação na *web*, o armazenamento de informações também se tornou mais prático. Temos a opção de utilizar dispositivos móveis como *pendrives*, CD-ROM e cartões de memória, mas também nos é permitido guardar dados diversos simplesmente “nas nuvens”. A inteligência da computação em nuvens permite ao usuário acessar documentos, imagens e arquivos de qualquer lugar; sendo necessário apenas um dispositivo (computador, celular, *tablet* etc.) com conexão à internet. Rojo (2012) reitera que esse processo colaborativo não permite apenas a interação entre os internautas, mas propicia também a apropriação dos “bens imateriais” da cultura, que

englobam práticas e domínios da vida social (a exemplo do *Google Docs*², do *Prezi*³ e do *YouTube*⁴).

Essa colaboratividade também pode ser percebida nas redes sociais (*Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *WhatsApp* etc.). Nelas, a ação de curtir/reagir/comentar/compartilhar contribuem para o desenvolvimento das relações virtuais, revelando ainda o perfil de seus usuários. E no âmbito dessas interações em rede, busca-se refletir sobre possíveis formas de associação ao contexto escolar, visto que os alunos também usufruem desses recursos. Pode-se dizer que nessas e em todas as circunstâncias, a linguagem muda, adequando-se aos limites e recursos do meio digital, bem como às interações mediadas pela escrita, desencadeando novos gêneros (BRAGA; RICARTE, 2005). Desse modo, “O multiletramento possibilita ao leitor/navegador a compreensão dos novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal que se materializam em diferentes gêneros textuais, digitais, veiculados na Internet, domínio discursivo em crescente evolução” (BALADELI, 2011, p. 09).

No que diz respeito às demais características atribuídas aos multiletramentos, Bevilaqua (2013) discute acerca do ponto estruturante dessa teoria: o *Design* de sentidos (correspondente ao “O quê” dessa teoria). Trata-se de um conceito que amplia a concepção de ensino tradicional, distanciando-a de uma perspectiva monomodal da linguagem. Atribuir sentidos (com criticidade) às diferentes representações da realidade, em diferentes perspectivas (social, histórica, cultural e ideológica), é uma das proposições defendidas pelo GNL. Para a autora, o conceito de *Design* é fundamental na teoria dos multiletramentos, uma vez que propõe um currículo escolar em consonância com as tendências sociais, responsivo à contemporaneidade (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014).

Bevilaqua (2013, p. 107), respaldada em Cope & Kalantzis (2009) – membros do GNL–, aponta três aspectos particulares do *Design*, a saber:

Available Designs (recursos culturais e contextuais para a construção do sentido, incluindo modo, gênero e D/discurso); *Designing* (processo de construção e recontextualização da representação do mundo por meio dos Available Designs) e *Redesigned* (o mundo transformado em novos Available Designs, que instanciam novos sentidos) – (Grifos da autora).

² Google Docs: versão gratuita e online do Google para edição de texto, planilhas e apresentações de slides.

³ Prezi: é uma ferramenta para criar apresentações, que permite o zoom em textos, imagens e figuras, facilitando a visualização de informações que o apresentador queira dar foco.

⁴ YouTube: é o principal site de vídeos da web. Tem filmes sobre todos os assuntos e é muito fácil publicar seus vídeos.

Por esta ótica, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem, ancorado na Pedagogia dos Multiletramentos e, em consequência, no conceito de *Design* de sentidos (processo no qual o sujeito utiliza os variados recursos disponíveis – linguagens, gêneros, discursos etc. – para a construção de sentidos e, ao apropriar-se de tais recursos, transforma-os em novos significados), permite que o aprendiz não seja simplesmente um receptor de mensagens e de conteúdos escolares. Conforme Oliveira & Szundy (2014, p. 194), o GNL entende que a educação deve voltar-se para a “formação de *designers* de significados capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade”. Assertiva que justifica a intitulação do manifesto “A Pedagogia dos Multiletramentos: **desenhando futuros sociais**”.

Finalmente, buscando demonstrar “Como” fazer uma pedagogia dos multiletramentos, Rojo (2012) apresenta quatro elementos (ou gestos didáticos) estabelecidos pelo GNL para que isso aconteça. São eles: **prática situada; instrução aberta; enquadramento crítico; e prática transformada**. Grosso modo, com base em Rojo (2012), a **prática situada** sugere que, no âmbito escolar, as práticas socioculturais do alunado sejam consideradas para que, a partir delas, o conhecimento prévio entre em contato/confronto com novas percepções. Ou seja, propõe-se nesta etapa que as experiências de mundo dos aprendizes sejam relacionadas a novos conhecimentos, advindos de outros espaços sociais e culturais (públicos, particulares e/ou profissionais). Nesse processo, por meio da **instrução aberta**, o educando apropria-se dos conhecimentos concebidos na etapa anterior, de forma sistemática e consciente. O **enquadramento crítico** continua o processo de apropriação, permitindo que o aprendiz analise criticamente os dados e conhecimentos adquiridos, considerando o contexto em que eles se inserem. Por fim, a **prática transformada** resulta na recepção, produção e distribuição desses conhecimentos, resultando em uma ressignificação de sentidos/significados pelo aprendiz.

Com base nessas reflexões, evidencia-se que a escola precisa (re)pensar algumas práticas desenvolvidas em seu âmbito, tendo em vista a pluralidade que o termo multiletramentos abarca. E uma vez apresentados os aspectos estruturantes dessa teoria, cabe discutir acerca das NTIC na aprendizagem escolar, destacando, para isso, os (multi)letramento(s) digital(is).

1.2.1 (Multi)Letramento(s) digital(is)

Antes de adentrarmos nos multiletramentos digitais, convém discorrer sobre um dos termos integrantes da categoria letramentos múltiplos: o letramento digital. Como se pode imaginar, esse tipo de letramento surge na tentativa de suprir as demandas tecnológicas, as quais os letramentos tradicionais não davam mais conta.

Na busca por uma compreensão acerca do termo, Souza (2007) apresenta-o sob duas perspectivas: a restrita e a ampla. Segundo a autora, a primeira está ligada ao saber utilizar as tecnologias digitais, em uma visão mais restringida, não considerando o contexto sócio-histórico, político e cultural. A segunda perspectiva é mais ampla, pois considera esse tipo de letramento como uma prática social, visto que não se limita exclusivamente ao domínio do computador. Neste sentido, Gilster (1997 *apud* SOUZA, 2007), elenca quatro competências para a efetivação do letramento digital, a saber: avaliação crítica dos conteúdos dispostos na *internet*; leitura hipertextual; assimilação e associação das informações colhidas em diferentes fontes/*links*; como também o desenvolvimento de métodos próprios de busca, de acordo com os interesses do usuário.

Tomando tais proposições, destacamos o papel do hipertexto na mediação em rede, pois o mesmo influencia diretamente na atividade de leitura, que se faz presente em todo o processo de navegação. Para Baladeli (2011), ao se deparar com um emaranhado de *hyperlinks* o leitor tem a missão de extrair dessas conexões apenas o necessário, o que envolve diretamente suas habilidades cognitivas. Pode-se dizer que a leitura do hipertexto resulta em um processo de construção de significados pelo leitor/navegador, no sentido em que ele mesmo é quem decide quais caminhos trilhar, construindo, a partir de esquemas mentais, a totalidade da mensagem. Neste sentido, “se o texto ‘lido’ no fim das contas resultou da escolha do leitor de páginas díspares entre si, então, de certa forma, o leitor adquire o papel de ‘autor’ do texto lido” (OCEM, 2006, p. 106).

Sendo próprio do espaço hipermidiático, o hipertexto é marcado pela não-linearidade. Desse modo, se em um texto escrito não convém que as informações sejam fragmentadas, no hipertexto essa é uma característica essencial. Baladeli (2011, p. 06), utilizando-se de Xavier (2009), aponta:

O hipertexto parece só se deixar ‘decifrar’ fragmentariamente, funcionando como uma tecnologia enunciativa, ao mesmo tempo, mutante e plural, cuja inteligibilidade potencial é conquistada, lentamente, por meio dos mergulhos

nos links que abrem infinitas portas para outros hipertextos inseridos na malha digital da Internet.

Diante de tais apontamentos, entende-se que em ambiente digital, mediante a interligação de informações multimodais diversas, o leitor/navegador (re)constrói constantemente os sentidos, criando novos significados; o que implica na constatação de que a simples ação de usar dispositivos conectados à *internet* não significa que seus usuários sejam sujeitos potencialmente letrados ou que estejam utilizando os recursos hipertextuais para a construção crítica de conhecimentos. Na tentativa de esclarecer quais aspectos definem o letramento digital, Souza (2007, p. 60) esclarece:

[...] entendemos letramento digital como um conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Essa necessidade de ir além dos conhecimentos técnicos de computadores e dispositivos digitais, que permitem o contato com as NTIC, abre espaço para uma concepção mais ampla dos letramentos em tempos digitais. Neste sentido, Saito (2011) apresenta o modelo de multiletramentos digitais, proposto por Selber (2004), que se baseia em três categorias específicas, as quais, embora interdependentes, relacionam-se entre si. Assim, os multiletramentos digitais englobam: o Letramento Digital Funcional (ou Instrumental), o Letramento Digital Crítico e o Letramento Digital Retórico.

De acordo com Saito (2011), o Letramento Digital Funcional entende o computador como uma “ferramenta” e os sujeitos como “usuários competentes” das NTIC, ou seja, diz respeito ao saber utilizar os recursos digitais de forma intencional e competente. Essa abordagem Funcional sugere que o indivíduo se utilize das NTIC para **fins educacionais**; compreendendo as **convenções sociais** que determinam o uso das tecnologias e os **discursos especializados** que estão associados a elas. Além disso, espera-se que ele possa realizar **atividades gerenciais online**, resolvendo os **impasses tecnológicos** que por ventura surgirem.

Com relação ao Letramento Digital Crítico, Saito (2011) aponta que, nesse caso, o computador é visto como um “artefato cultural” e os sujeitos tornam-se “questionadores informados da tecnologia”. Desse modo, os valores, crenças e ideologias que estão intrínsecos às NTIC recebem atenção especial. Sugere-se, pois, que o indivíduo possa investigar as **culturas de design** das tecnologias, compreendendo **os contextos de uso** em que se

constituem. Também é uma qualidade dos indivíduos letrados criticamente, a capacidade de entender as **forças institucionais** relacionadas ao uso das tecnologias, bem como investigar as **representações populares** desses recursos na sociedade.

Já no que se refere ao Letramento Crítico Retórico, Saito (2011) discorre que, nessa linha, o computador passa a ser entendido como uma “mídia hipertextual” e os sujeitos como “produtores reflexivos de tecnologia”. Os parâmetros que subjazem essa perspectiva retórica de letramento sugerem que os indivíduos se utilizem da **persuasão**, que permeia todos os contextos de *design* de interface; bem como da **deliberação**, através da qual é possível entender que os problemas de *design* de interface podem ser solucionados por meio de argumentos representacionais. Outro parâmetro correspondente a esse tipo de letramento é a articulação do conhecimento de *design* de interface, que se dá por meio da **reflexão** dos sujeitos, levando-os a compreender o *design* de interface como forma de **ação social**.

Considerando as proposições dos multiletramentos digitais (SELBER, 2004 *apud* SAITO, 2011), as NTIC exigem que os sujeitos sejam competentes e críticos na sua utilização, tornando-se produtores reflexivos de tais recursos. Entendemos, com isso, a relevância das tecnologias digitais na escola, espaço no qual deve ser possibilitado o contato crítico e funcional dos alunos com as múltiplas linguagens, manifestadas em espaços distintos de comunicação.

No capítulo seguinte, apresentamos os aspectos metodológicos que serviram de base para a realização deste estudo; bem como discussões gerais sobre as novas tecnologias na escola pública e na formação do professor, justificando-se pelo fato da pesquisa contemplar professores de uma escola pública.

CAPÍTULO II

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: REFLEXÕES E MÉTODOS

Neste capítulo, tratamos dos aspectos metodológicos da pesquisa. Antes disso, buscamos contextualizar os multiletramentos no contexto da escola pública, refletindo sobre a formação do professor no cenário atual, tendo em vista os avanços tecnológicos e digitais. Em seguida, abordamos a natureza da pesquisa realizada, descrevendo detalhadamente o campo de estudo. Por fim, apresentamos os instrumentos utilizados para coleta dos dados, através dos quais tivemos acesso a informações relevantes e fundamentais para a nossa pesquisa.

2.1 A ESCOLA PÚBLICA E OS (MULTI)LETRAMENTO(S)

Partindo do pressuposto de que as mudanças sociais exigem dos sujeitos habilidades diversas, entende-se que a escola desempenha um importante papel na formação desses saberes. Neste sentido, torna-se primordial a transformação dos hábitos mecânicos e tradicionais em meios para que os alunos se tornem (re)criadores de sentidos (ROJO, 2012). Desse modo, a escola estará embasada na Pedagogia dos Multiletramentos, uma vez que o processo de apropriação e recriação de sentidos pelo aluno decorre do seu contato com a diversidade cultural e de linguagens que permeia o cotidiano social (ROJO, 2012). Frente a isso, evidenciamos que o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em sala de aula pode transformar o modo de ler, escrever, interagir e dar sentido aos diversos textos multissemióticos, com os quais os alunos já têm contato.

Partindo de tais premissas, ressaltamos a necessidade de a escola tomar para si a responsabilidade da adequação a esse novo modelo de ensino, buscando direcionar o currículo ao trabalho com as NTIC, visando um ensino responsivo à contemporaneidade (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014). Todavia, cabe ressaltar que as dificuldades para a efetivação de um ensino responsivo não são poucas. Em especial nas instâncias públicas, verifica-se que os problemas estão relacionados não apenas aos aspectos organizacionais, como também aos estruturais; no sentido em que muitas escolas dispõem de espaços e recursos precários, que não contribuem em nada para os professores que pensam/tentam inovar metodologicamente.

Por outro lado, Silva, L., (2012) aponta que as práticas de ensino vivenciadas nas escolas atuais nem sempre atingem as expectativas dos alunos, em sua maioria, nativos digitais. Segundo a autora, a escola possui bases “analógicas” e instrucionistas que acabam

contribuindo para que, muitas vezes, as mentes hipertextuais que integram os bancos escolares tenham que adaptar-se ao ensino tradicional; o que também não significa dizer que o sucesso do ensino dependa exclusivamente das novas tecnologias. Silva, L., (2012, p. 26) defende que

[...] um aluno contextualizado, estudando em situações próximas à sua realidade, tem mais chances de ter sucesso em seu aprendizado quando pode unir a tecnologia que já faz parte do seu dia a dia ao conteúdo e à rede de saberes que ele constrói na escola.

No tocante ao uso das novas tecnologias em espaço escolar, defende-se hoje a sua obrigatoriedade. No Brasil, essa medida inclusiva se deu em 2007, ano em que o governo oficializa (por meio do decreto nº 6.300) a criação do Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO), criado pelo Ministério da Educação (MEC) e, posteriormente, denominado de Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Segundo Costa (2015), esse programa objetiva o uso pedagógico das tecnologias na rede pública de Educação Básica, destacando a sua relevância para todos os sujeitos envolvidos na educação (professores, supervisores e coordenadores).

Conforme o referido decreto, e em parágrafo único, estabelece-se como sendo objetivos do PROINFO:

- I – promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
- II – fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
- III – promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
- IV – contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;
- V – contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e
- VI – fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais. (BRASIL, MEC, 2007).

Considerando os objetivos do programa, verifica-se no referido decreto que para a efetivação do PROINFO nas escolas se faz necessária a colaboração dos órgãos públicos. No que diz respeito à infraestrutura, por exemplo, cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios a responsabilidade de organizar um espaço propício para o recebimento dos equipamentos;

capacitar os profissionais da educação para o uso de tais recursos; bem como oferecer o suporte necessário para a manutenção dos equipamentos tecnológicos.

Observa-se que muitas escolas já possuem esses laboratórios em conjunto com os recursos oferecidos. Acontece que, muitos deles, não estão em funcionamento; seja pela falta de manutenção dos equipamentos, pela não capacitação dos professores ou pela falta de incentivo aos docentes para um trabalho voltado às NTIC. Entende-se que, embora o professor já utilize as tecnologias em suas atividades cotidianas, ele também precisa utilizá-las para fins pedagógicos. Neste sentido, a capacitação e o incentivo institucional se tornam indispensáveis, pois possibilitam um olhar diferenciado e reflexivo do professor para práticas diferenciadas.

É importante frisar que os documentos oficiais também primam pela inclusão digital nas instâncias de ensino; afinal, os alunos da Educação Básica também precisam “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (PCN, 2001, p. 08). A relevância do PROINFO está no reconhecimento do valor social das novas tecnologias e na tentativa de servir de apoio às práticas de ensino-aprendizagem (OCEN, 2006). Entretanto, cabe ressaltar que a inserção digital na escola não deve servir como forma de deslumbramento, tampouco como modismo. E sobre isso, Moran (1998), citado por Costa (2015, p. 55), afirma que “ao mesmo tempo em que temos tantas tecnologias fantásticas disponíveis, temos o desafio de encontrar o ponto de equilíbrio entre o deslumbramento e a resistência a mudanças, tão comuns entre vários educadores”.

Em pesquisa realizada sobre a *internet* nas escolas públicas do Rio de Janeiro, Sorj & Lissovsky (2011) apontam que a distribuição de computadores nas escolas é uma prática (política) de muitos países, mesmo os mais pobres. Segundo esses autores, diante do fato de que tais equipamentos já foram introduzidos nas instâncias de ensino, faz-se necessário “transformar uma decisão política em programas responsáveis, tanto no uso de recursos como dos objetivos a que se propõem, de forma a maximizar benefícios e minimizar o desperdício” (SORJ; LISSOVSKY, 2011, p. 02). Discutem ainda que, embora exista uma boa relação entre os sujeitos pesquisados e as tecnologias, o uso efetivo da informática nas escolas não se traduz de imediato no seu uso eficientemente pedagógico.

Com base nessas reflexões, e visando ampliar as discussões em torno da importância da mediação docente no processo de apropriação crítica das tecnologias na escola, no tópico seguinte discorreremos acerca da formação de professores na tecnológica.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA TECNOLÓGICA

A formação de professores na era tecnológica é um dos pontos que vem sendo discutido por alguns pesquisadores. Entende-se que se o assunto é inclusão digital nas escolas, esta inclusão deve começar pelo professor; o qual sendo, muitas vezes, um imigrante digital, tem que adaptar-se ao uso dessas tecnologias (SILVA, L., 2012); o que também não é fácil.

O fato é que muitos educadores ainda demonstram resistência quanto ao desenvolvimento de um trabalho em que as tecnologias sirvam de apoio à aprendizagem. E nesse ponto, a ideia de **apoio** sugere que esses recursos não substituam a função mediadora do professor. Para Oliveira & Szundy (2014, p. 197), refletir acerca de um ensino responsivo significa considerar o processo de formação docente (inicial e continuada), “pois sem que transformações ocorram na forma de pensar e agir de professores e formadores de professores, as práticas de letramento tradicionais continuarão a ser as únicas legitimadas nas escolas e universidades”.

Considerando as possíveis lacunas nos processos de formação, Silva, L., (2012) destaca a busca individual pela aprendizagem. Ou seja, espera-se que o professor seja também um pesquisador, no sentido em que a atividade de pesquisa amplia os horizontes teóricos e práticos desse profissional. Desse modo, o professor deixa de ser um transmissor de um conhecimento monopolizado pelos alunos, para transformar-se em alguém que os ensine a refletir e a questionar as múltiplas informações encontradas na rede; mesmo porque muito do que o docente leva para a sala de aula pode ser verificado pelos próprios alunos através da *internet* (SORJ; LISSOVSKY, 2011).

Entende-se, assim, que a simples disposição de recursos tecnológicos nas escolas não é suficiente. É preciso engajamento, e que o corpo docente não se limite somente ao saber usar tecnicamente o computador e seus periféricos; mas espera-se que, a partir disso, novas experiências possam ser levadas para sala de aula. Segundo Carvalho (s/d), o professor precisa ter conhecimento sobre o que as tecnologias têm a oferecer de produtivo, apoiando-se em dois eixos importantes: a formação continuada, a partir da pesquisa e reflexão sobre a prática docente; e a perspectiva de uma aprendizagem significativa, articulada aos recursos tecnológicos disponíveis.

Em especial no que se refere aos professores de língua portuguesa, podemos destacar o trabalho com gêneros multissemióticos como sendo um aliado no envolvimento dos sujeitos escolares (professores e alunos) com as NTIC, bem como na promoção de práticas de multiletramentos voltadas à aprendizagem escolar. É fato que tais textos contribuem para que

os alunos percebam os sentidos decorrentes da combinação de diferentes linguagens em uma só estrutura textual (seja verbal, não verbal e/ou multimodal). Diante disso, Rojo (2010) aponta dois elementos necessários para a seleção de práticas letradas e a composição de um currículo pautado na Pedagogia dos Multiletramentos. Tais aspectos, denominados de “organizadores”, visam ordenar a multiplicidade envolta nos multiletramentos. Trata-se dos conceitos de “esferas de comunicação/atividade humana” e de “gêneros de discurso” (BAKHTIN, 1992 [1952-53/1979] *apud* ROJO, 2010). Sobre isso, Rojo (2010, p. 31) se posiciona:

Uma concepção como esta pode me ajudar a escolher os contextos ou esferas de letramento (com suas linguagens e mídias) das culturas (locais ou globais, valorizadas ou não) e, conseqüentemente, os textos, discursos e gêneros com que pretendo trabalhar os multiletramentos junto a meus estudantes.

Evidenciamos, pois, a necessidade da teoria dos multiletramentos nos cursos de formação docente, para que assim práticas multiletradas possam ser vivenciadas na escola. Para Oliveira & Szundy (2014, p. 201), “a pedagogia dos multiletramentos abre espaços para processos de formação de professores e de ensino-aprendizagem voltados para o acontecimento, o irrepetível, o que é da ordem do discursivo e cujo funcionamento não se dá pela estrutura, mas em rede”.

2.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nossa pesquisa tem como contexto o ambiente escolar e como sujeitos pesquisados professores de língua portuguesa da segunda fase do ensino fundamental, ou seja, de 6º ao 9º ano. Buscamos realizar nosso estudo em uma escola que estivesse inserida no Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), uma vez que nossa proposta tem como objetivo analisar a presença dos multiletramentos e das tecnologias digitais em sala de aula.

De início, entramos em contato com a direção da escola (em novembro de 2015) para sondarmos se seria possível realizar nossa pesquisa naquela instituição. Nosso primeiro contato com a gestora da escola foi bastante amistoso, expomos nossos objetivos e sondamos o tipo de acervo tecnológico que a escola dispunha. Segundo ela, a escola possui um laboratório de informática climatizado, equipado com 16 computadores modernos com fones de ouvido, central com *internet*, quite multimídia (caixas de som) e impressora multifuncional; além disso, dispõe de *Data show*; TV LCD 32”; DVD; *micro system*; caixa de

som amplificado com microfone; *pendrive* e *notebook*. Na ocasião, também conversamos com a coordenadora do PROINFO no município, a qual nos falou que a implantação do programa na cidade se deu em 2009, por meio de uma parceria estabelecida entre o governo federal, estadual e municipal.

Em um segundo momento, retornamos à escola para uma conversa com os professores; contudo, devido a uma paralisação por atraso nos salários dos servidores, isso não foi possível. Depois de sanado este problema, marcamos um novo encontro com os professores de língua portuguesa, sujeitos principais da nossa pesquisa.

A escola dispõe de cinco professoras de língua materna, três no turno da manhã e duas no turno da tarde. Fizemos visitas nos dois turnos e apresentamos nossos objetivos de pesquisa a todas as docentes; as do turno da manhã não quiseram participar e disseram ter inúmeras atividades escolares e extras escolares; já as docentes do turno da tarde foram bastante solícitas e aceitaram contribuir para a nossa pesquisa.

Embora com o aceite das professoras, e para não atrapalhar o desenvolvimento das ações pedagógicas da instituição que estavam em sua fase conclusiva, a pesquisa só pôde ser efetivada em fevereiro de 2016 (início do ano letivo). Assim, iniciamos o processo de coleta dos dados a partir do dia 11 de fevereiro de 2016.

2.3.1 Caracterização da pesquisa

Com o intuito de investigar a presença dos multiletramentos no ensino de língua portuguesa, bem como os possíveis usos das tecnologias da informação e comunicação na sala de aula, faz-se necessária a explicitação do tipo de pesquisa adotada. Neste trabalho, visando responder às nossas inquietações, embasamo-nos nas pesquisas: bibliográfica, exploratória, qualitativa e etnográfica, esta última partindo de um estudo de caso etnográfico.

Iniciamos com a pesquisa bibliográfica, uma vez que fizemos um levantamento de estudos sobre a temática. Segundo Severino (2007), este tipo de pesquisa permite ao pesquisador ter contato com análises e reflexões diversas acerca do objeto de estudo, a partir das quais poderá materializar suas ideias, de maneira fundamentada. Partindo desse pressuposto, selecionamos artigos, dissertações e livros que contemplassem os multiletramentos e o contexto escolar.

A pesquisa de base exploratória permite-nos esclarecer melhor o assunto/problema. De acordo com Oliveira (2012, p. 65), esse tipo de pesquisa tem como objetivo “dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo [...]”. Já a

abordagem qualitativa viabiliza a interpretação dos “fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), de modo que permite ao pesquisador utilizar instrumentos que facilitem na compreensão do fenômeno analisado (DENZIN; LINCOLN, 2006). Neste sentido, apoiamo-nos nesta abordagem para analisar a presença das tecnologias da informação e comunicação em sala de aula, utilizando-nos dos seguintes instrumentos: diário de bordo e questionário.

Destacamos ainda o estudo de caso etnográfico que, partindo de uma concepção particular de pesquisa, sugere a delimitação da unidade a ser pesquisada. Para Viégas (2007, p. 104), “em contexto educacional a unidade pode ser uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula”. Enfatizamos, pois, que a nossa investigação se deu em uma instituição de ensino específica: a escola municipal Antonio Pedro dos Santos, localizada na cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça – PB.

2.3.2 Descrição do campo de estudo

A escola que serviu como campo de estudo localiza-se na cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça, município localizado na região metropolitana de Esperança, no estado da Paraíba, a 130 km da capital João Pessoa. De acordo com informações colhidas no site da prefeitura, a cidade teve sua origem a partir dos índios Bultrins, emancipando-se politicamente em 20 de dezembro de 1961. Sua população é estimada em 11.495 habitantes. Atualmente, o município tem 20 escolas municipais, 02 estaduais e 02 particulares. A rede municipal de ensino atende cerca de 2.500 alunos nas modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º a 9º anos) e na Educação de Jovens e Adultos (Alfabetização a 9º ano).

Para tanto, nossa pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Pedro dos Santos, considerada a maior do município, conforme verificamos na Figura 1.

Figura 1: Estrutura interna da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora

Descrevendo os aspectos estruturais, constatamos que a escola possui 10 salas de aula; sala/laboratório de informática; sala de direção; sala de secretaria; sala dos professores; sala de leitura; sala de depósito; sala de vídeo; 1 banheiro para professores; 4 banheiros para alunos (sendo 2 masculinos e 2 femininos); cozinha/cantina; despensa; 1 auditório; e 1 pátio. Contudo, não dispõe de espaço para a prática de Educação Física como quadra ou ginásio.

Quanto ao funcionamento, a escola atende nos três turnos, sendo que manhã e tarde são para turmas do 6º ao 9º ano, totalizando aproximadamente 540 alunos. O período noturno destina-se ao ensino na modalidade EJA (da alfabetização ao 9º ano), com média de 80 alunos. Já o corpo docente é composto por 38 profissionais.

No tocante ao laboratório de informática (espaço fundamental nesta pesquisa), pode-se dizer que o mesmo dispõe de uma boa estrutura (Ver Figura 2).

Figura 2: Interior do laboratório de informática



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nele, encontram-se 16 computadores disponíveis para uso, operando com o Linux Educacional, um sistema operacional de código aberto e distribuição gratuita, ofertado pelo governo federal através do PROINFO. Trata-se de um *software* desenvolvido para fins educacionais e destinado às escolas públicas.

2.3.3 Instrumentos de coleta de dados

No primeiro momento da pesquisa, utilizamos o **diário de campo/bordo**, com o intuito de registrarmos nossas percepções e tudo o que fosse pertinente para o desenvolvimento e análise da pesquisa proposta. Desse modo, o diário de bordo fez parte de todo o processo de pesquisa (decisão pelo objeto pesquisado; organização do trabalho; formulação dos objetivos propostos; primeiras conversas e o contato direto com os sujeitos pesquisados; coleta e análise dos dados), permitindo-nos revisitar todas as anotações escritas como forma de reflexão sobre o que foi observado (BORTONI-RICARDO, 2008). Na perspectiva de Saito (2011, p. 80), as

“notas de campo são indispensáveis para registrar de modo sintético não só o que está ocorrendo e o que as pessoas estão dizendo, mas as reações delas em relação ao que é dito e ao que é feito”.

O segundo recurso utilizado para a coleta de dados foi o **questionário**. Considerando que esse instrumento prioriza a sondagem de informações (LAVILLE; DIONNE, 1999 *apud* SAITO, 2011), é relevante que contemple tanto informações pessoais como conhecimentos específicos, podendo conter perguntas abertas ou de múltipla escolha. Outro aspecto relevante do questionário é que as informações sobre os participantes da pesquisa são mantidas em sigilo, contribuindo para a ética do trabalho.

Nosso questionário foi baseado no modelo elaborado por Assis (2014), em sua dissertação de mestrado intitulada “Tecnologia na sala de aula: Possibilidades de usos na perspectiva dos multiletramentos”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Com os devidos ajustes, buscamos adequar os questionamentos aos objetivos da pesquisa e sua aplicabilidade se deu em ambiente escolar (individualmente e em momentos opostos), para que as respostas pudessem ser as mais genuínas possíveis.

O questionário foi elaborado com o objetivo de conhecermos os sujeitos da pesquisa, sua formação e prática docente. Além disso, interessava-nos saber se a escola pesquisada oferece cursos de capacitação para o uso das tecnologias digitais, e de que forma os sujeitos pesquisados se utilizam das tecnologias no seu contexto social e na sala de aula. Sondamos ainda as percepções desses profissionais acerca dos multiletramentos. Para isso, organizamos o questionário em 18 questões (divididas em abertas e fechadas) e o subdividimos em três seções específicas: 1. Dados de identificação; 2. Formação e atuação profissional; 3. Acerca das tecnologias digitais (Ver Apêndices). Na análise, voltamo-nos especialmente para os dados das seções 2 e 3.

CAPÍTULO III

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados com base nos questionários respondidos pelas professoras colaboradoras; bem como algumas observações a partir de conversas informais transcritas em nosso diário de campo. Nossa pesquisa contou com a colaboração de duas professoras do Ensino Fundamental da disciplina Língua Portuguesa, as quais foram chamadas de PLP1 e PLP2. Optamos pelas séries do fundamental II por tratar-se de uma fase de transição na vida dos jovens educandos, o início de um novo ciclo, novos conhecimentos e o aprimoramento de suas práticas letradas. Pensando nas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, é sabido que a maioria desses jovens tem um contato direto com o mundo digital, o que torna relevante analisar se o professor desenvolve alguma atividade pedagógica que contemple o ensino de língua portuguesa e os (multi)letramento(s) digital(is). Xavier (2005) afirma que a nova geração de aprendizes precisa ser letrada digitalmente, uma vez que já vivencia de perto os avanços das NTIC.

Nesta perspectiva, voltamo-nos exclusivamente ao professor de língua portuguesa, por estar diretamente ligado ao ensino de múltiplas linguagens⁵, mediando o ensino-aprendizagem de leitura, escrita, oralidade e reflexão sobre a língua(gem) em contextos específicos de comunicação; e em consonância com as inovações tecnológicas, exigindo dos sujeitos/aprendizes práticas de multiletramentos. Buscamos analisar se os professores apresentam alguma capacitação para a efetivação de um trabalho em sala de aula que viabilize os multiletramentos, as tecnologias digitais e o ensino de língua portuguesa. Sabemos que o aluno de hoje é um nativo digital que, muitas vezes, tem mais habilidade com as tecnologias do que o professor. Pensando nessa realidade, delimitamos nosso estudo a esses mediadores do saber.

3.1 O PERFIL DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Com base no questionário, pudemos traçar o perfil dos sujeitos envolvidos, o que facilitou no processo de análise dos dados. A primeira colaboradora (PLP1) tem 35 anos, é graduada em Letras (2008) e possui especialização em língua portuguesa (2009). Há onze

⁵ Embora tenhamos optado pelo professor de língua portuguesa, acreditamos que os multiletramentos e o uso das tecnologias digitais nas práticas de linguagem precisam envolver todos os profissionais, independentemente da disciplina.

anos exerce o magistério, sendo que há seis anos faz parte do quadro efetivo de professores da escola pesquisada, com jornada de 40 horas semanais, lecionando em quatro turmas (7º e 8º anos) no período da tarde. Durante nossas primeiras conversas, a colaboradora relatou que também leciona em uma escola do estado no período da noite, em turmas da EJA, com carga horária de 20 horas semanais. Quando questionada se a escola promove a formação continuada do corpo docente, a professora declarou que a instituição pesquisada não incentiva esse tipo de formação e que não participou de cursos de capacitação para o uso das tecnologias em sala de aula.

A segunda colaboradora (PLP2) tem 44 anos, é graduada em Letras desde 2000 e possui especialização em linguística (2006). Há dezesseis anos atua como professora e há cinco anos trabalha no município, com carga horária de 30 horas semanais; lecionando em quatro turmas (6º e 9º anos) no período da tarde. Ela relatou que também ensina pela manhã em outro município, com carga horária de 30 horas semanais. Ao contrário de PLP1, PLP2 afirma que a escola tem promovido cursos de formação continuada, porém não chegou a participar. Na verdade, PLP2 tem dúvida (ou desconhece) se a instituição em que trabalha ofereceu capacitação ainda este ano. Quando questionada se já havia participado de cursos de formação voltados às tecnologias digitais em contexto escolar, sua resposta foi afirmativa.

Os perfis das colaboradoras apontam para uma realidade bastante comum entre muitos profissionais que, uma vez formados, acabam por concentrar-se nas atividades do magistério, não se dedicando tanto à sua formação complementar. Observa-se que nenhuma das docentes possui (ou cursa) mestrado, ambas tem especialização. E comparando o tempo das especializações com o presente, temos uma diferença de 08 anos (PLP1) e 10 anos (PLP2). Obviamente, não estamos dizendo que mestrado e doutorado definam a competência do professor, o que ressaltamos é a relevância da formação continuada, não apenas em cursos de capacitação, como também em outros níveis de ensino. A atualização docente se faz necessária pelo fato de que muitos estudos foram (e são) incorporados nos discursos de formação continuada, a exemplo dos multiletramentos e da multimodalidade. A formação continuada com foco nos multiletramentos, por exemplo, é um dos aspectos discutidos por Oliveira & Szundy (2014), que buscam refletir sobre o significado de ser professor nos tempos atuais.

Outro aspecto a se considerar é que algumas respostas que deveriam coincidir (tendo em vista que o tempo de atuação das colaboradoras na escola investigada é basicamente o mesmo – 06 anos PLP1 e 05 anos PLP2), se tornam contraditórias. É o caso das opiniões divergentes sobre a possível capacitação oferecida pela escola, estado e município, com suas

respectivas secretarias. De fato, a falta de incentivo, por parte dos órgãos competentes, dificulta o aprofundamento profissional dos docentes; entretanto, isso não pode se tornar um empecilho na busca de aperfeiçoamento. Quando Silva, L., (2012) chama atenção para a busca individual da aprendizagem pelo docente, destaca também o caráter funcional da *internet* e dos mecanismos de busca na *web*, revelando a importância destes na pesquisa de conceitos, teorias e relatos de experiências de outros profissionais.

3.2 AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ÓTICA DOS DOCENTES COLABORADORES

Na tentativa de encontrar respostas para os questionamentos iniciais, no que se refere ao uso das tecnologias pelos professores e às perspectivas dos mesmos sobre a inserção tecnológica em âmbito escolar, destinamos a última parte do questionário à sondagem de tais informações.

De início, questionamos se as colaboradoras possuem computador em casa (com ou sem acesso à *internet*). Constatamos que tanto PLP1 quanto PLP2 se utilizam desse recurso tecnológico na esfera doméstica. E com relação ao tipo de atividade que costumam realizar ao acessar a *internet*, PLP1 diz que costuma fazer “pesquisa, leitura e seleção de atividades”. Já PLP2, tem o hábito de fazer pesquisas e selecionar textos reflexivos, polêmicos e dinâmicos para trabalhar com suas turmas. Observa-se que as repostas foram sucintas, direcionando-se apenas ao uso do computador para fins escolares, mesmo em casa.

Quando questionadas sobre quais recursos tecnológicos a escola dispõe, PLP1 destaca a presença de “computadores com acesso à *internet*”; ao passo que PLP2 afirma que a escola dispõe de “*data show, internet, retroprojektor, entre outros*”. Como se pode perceber, as respostas são curtas e, embora incompletas, tornam-se complementares.

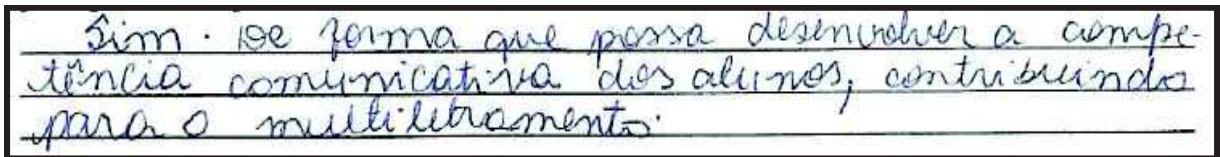
Quando perguntamos se a escola está inserida no PROINFO e, em caso de afirmação, se os professores recebem algum tipo de capacitação, as respostas foram negativas. PLP1 indicou que a escola não está inserida nesse programa e PLP2 sequer chegou a responder, deixando os espaços de resposta em branco. É um dado curioso, pois segundo informações da coordenadora do projeto no município, constatamos que o PROINFO está inserido em São Sebastião de Lagoa de Roça desde 2009 e que, na época, a própria coordenadora ficou responsável em se capacitar⁶ e, em seguida, repassar todos os conhecimentos adquiridos em

⁶ A formação ocorria duas vezes ao mês, na capital João Pessoa.

forma de curso para os professores. Contudo, tendo em vista o horário do curso (no período noturno) e a distância (muitos profissionais moravam em outra cidade), a formação não ocorreu satisfatoriamente, nem pôde envolver todo o corpo docente.

No que se refere ao laboratório de informática, PLP1 afirmou que, embora a escola disponha de um espaço para esse fim, o mesmo não funciona; ou seja, o laboratório não é utilizado. Surpreendentemente, PLP2 discorre que na escola não existe laboratório de informática. Também interessava-nos saber dos sujeitos pesquisados, se a utilização de ferramentas digitais pode auxiliar no ensino-aprendizagem de língua portuguesa e de que modo. Na Figura 3, verificamos a posição de PLP1.

Figura 3: Sobre as ferramentas digitais e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa (PLP1)



Fonte: Recorte feito pela pesquisadora

Com base na reflexão acima, destacamos a questão da competência comunicativa levantada por PLP1. Como vimos em sua resposta, ela procura associar as competências dos alunos ao fenômeno dos multiletramentos e ao uso tecnológico. Ao consultarmos o Glossário CEALE⁷, encontramos o seguinte parecer:

A competência comunicativa é a capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa. Portanto, é a capacidade de utilizar os enunciados da língua em situações concretas de comunicação.

Neste sentido, pode-se dizer que promover práticas de multiletramentos na escola, significa permitir que o discente desenvolva um conjunto de competências comunicativas (por meio do contato com textos, linguagens e culturas diversas), em um processo contínuo de resignificação de sentidos/significados, mediados ou não pelas tecnologias digitais. Consideramos esse como sendo um ponto importante na resposta dada pela colaboradora.

⁷ Glossário CEALE – termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores, desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFMG.

Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>>. Acesso em: 04 Abr. 2016.

Em resposta ao mesmo questionamento, PLP2 aponta as mudanças que o cenário educacional vem sofrendo com o avanço das tecnologias, conforme demonstra a Figura 4.

Figura 4: Sobre as ferramentas digitais e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa (PLP2)

Acredito que, com o avanço da Tecnologia a educação vem sofrendo mudanças, principalmente depois da inserção das novas tecnologias como instrumento para o processo de ensino e aprendizagem sob a perspectiva do multiletamento

Fonte: Recorte feito pela pesquisadora

De fato, com a evolução das mídias digitais, sentiu-se a necessidade da inserção tecnológica na escola para fins pedagógicos. Partindo desse pensamento, pode-se dizer que a implantação da informática nas escolas visa promover a inclusão digital (de alunos, gestores e professores). Para Cox (2003 *apud* CARVALHO, s/d, não paginado), algumas características são fundamentais à formação do professor na era digital, dentre as quais podemos destacar:

[...] competência para educar-se continuamente em acompanhar a dinâmica da atualidade; domínio da informática para evitar [...] supervalorização, aversão ou endeusamento dos recursos disponibilizados por ela; disposição para estudar tendo em vista a necessidade de educação continuada e ‘conquista’ das ferramentas computacionais; capacidade de ousar para quebrar as amarras das especificidades das formações educacionais tradicionais; cumplicidade com o educando para estabelecer parcerias na busca por soluções e construções; criatividade para [...] avançar além de cópias de reproduções para criação e aperfeiçoamentos contínuos; e habilidade para socializar ‘saberes’ e ‘fazeres’, com o intuito de garantir o desenvolvimento da coletividade.

Dando continuidade, também perguntamos quais as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras para a efetivação de um trabalho pautado nas tecnologias digitais. Na concepção de PLP1, o não funcionamento do laboratório de informática é o principal obstáculo; além disso, cita que a falta de acesso à *internet* pelos alunos também é um problema (Ver Figura 5).

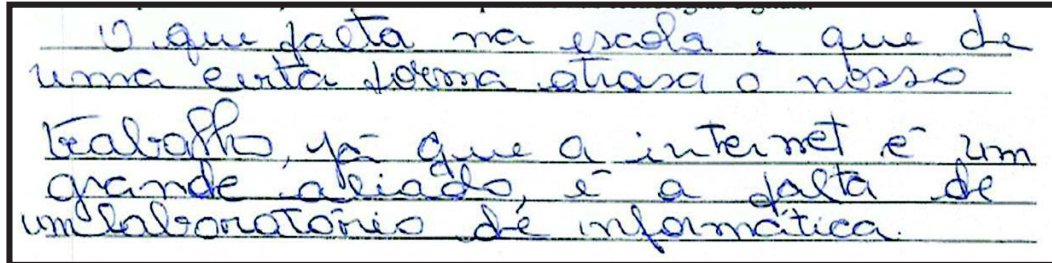
Figura 5: Principais dificuldades para o trabalho com as tecnologias digitais em sala de aula (PLP1)

- Falta de laboratório de informática em funcionamento e de acesso a internet pelos alunos.

Fonte: Recorte feito pela pesquisadora

No caso de PLP2, a dificuldade apresentada gira em torno da falta de laboratório de informática, que a docente julga equivocadamente não ter na escola (Ver Figura 6).

Figura 6: Principais dificuldades para o trabalho com as tecnologias digitais em sala de aula (PLP2)



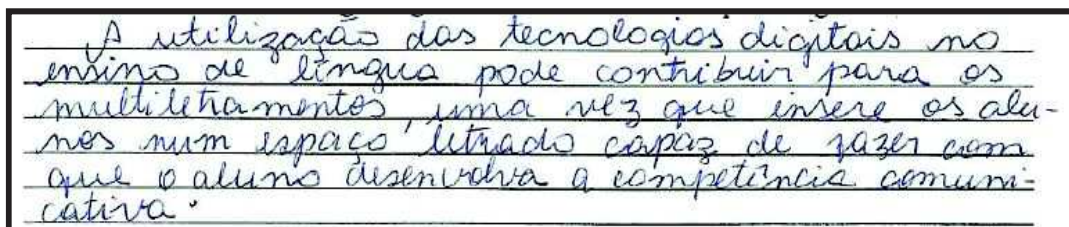
O que falta na escola é que de uma certa forma atrasa o nosso trabalho, já que a internet é um grande aliado, e a falta de um laboratório de informática.

Fonte: Recorte feito pela pesquisadora

A reflexão que pode ser feita a partir disso é que o professor precisa conhecer seu âmbito de trabalho, bem como os recursos disponibilizados para o enriquecimento de sua prática didático-pedagógica. O laboratório da escola não funciona por diversos motivos, dentre os quais citamos a falta de alguém capacitado para auxiliar professores e alunos; a falta de interesse de alguns professores em promover uma aula diferente [ou, simplesmente, o medo do “novo”]; e dificuldades na utilização do sistema operacional Linux. Desse modo, percebe-se que o não funcionamento do laboratório de informática decorre de dimensões maiores, uma vez que fisicamente/estruturalmente ele existe.

Por fim, sondamos se as colaboradoras já conheciam o termo multiletramentos e, em caso de resposta afirmativa, perguntamos qual seria a relação entre os multiletramentos e as tecnologias digitais no fazer docente e na aprendizagem escolar. Nesse caso, PLP1 afirmou já conhecer o termo supracitado e que esse contato se deu na universidade. Em sua concepção, e conforme verificamos na Figura 7:

Figura 7: Acerca da relação entre os multiletramentos e as tecnologias digitais (PLP1)



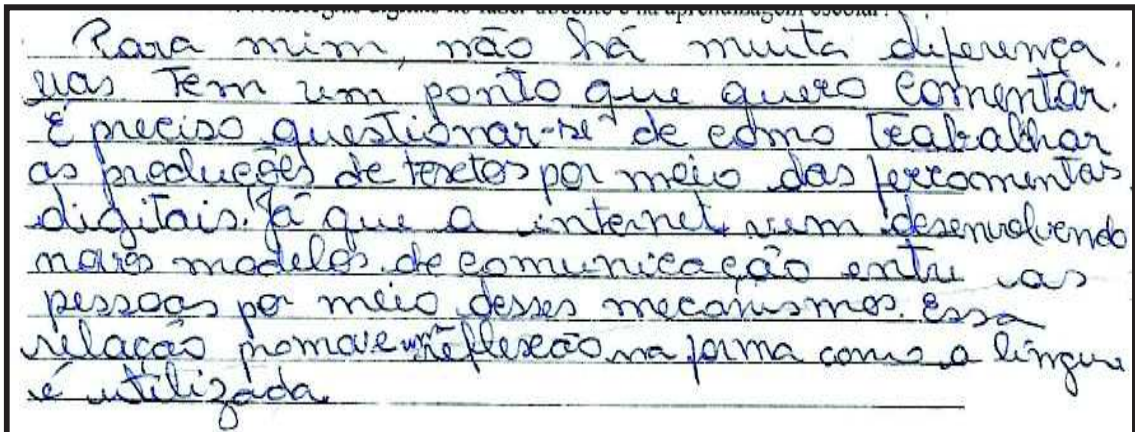
A utilização das tecnologias digitais no ensino de língua pode contribuir para os multiletramentos, uma vez que insere os alunos num espaço letrado capaz de fazer com que o aluno desenvolva a competência comunicativa.

Fonte: Recorte feito pela pesquisadora

Observando a resposta de PLP1, observa-se que a docente retoma a questão da competência comunicativa, revelando que a inserção do aluno em um espaço letrado contribui

para o desenvolvimento de suas competências; caberia, portanto, maiores esclarecimentos sobre o que ela compreende por competência comunicativa. Já PLP2 diz ter tomado conhecimento acerca dos multiletramentos em cursos de formação continuada, apontando que não há muita diferença entre o referido termo e as tecnologias (Ver Figura 8).

Figura 8: Acerca da relação entre os multiletramentos e as tecnologias digitais (PLP2)



Fonte: Recorte feito pela pesquisadora

Na perspectiva de PLP2, a *internet* possibilitou o surgimento de novos modelos de comunicação; além disso, a docente manifesta a necessidade de reflexão sobre as possibilidades de uso dessas tecnologias. Conforme verificamos na Figura 8, PLP2 destaca ainda que as ferramentas digitais devem ser pensadas no trabalho de produção de textos; contudo, sabemos que os multiletramentos (que não necessariamente envolvem as NTIC – ROJO, 2012) integra o aluno em todas as modalidades da língua(gem), em seu aspecto verbal, não verbal e/ou multimodal.

3.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base no *corpus* analisado, cabe ainda refletir sobre alguns aspectos observados em nossa pesquisa. Visando à sondagem das expectativas dos docentes acerca da utilização pedagógica das NTIC e dos multiletramentos, aplicamos um questionário a professores de língua portuguesa, com o intuito de buscar respostas para a problemática elencada. Desse modo e, a partir dos dados obtidos, constatamos que a escola não contempla os usos das tecnologias, tampouco se utiliza da multiplicidade que envolve os multiletramentos nas práticas escolares. Diante da diversidade de textos existentes, “a escola ainda se restringe ao

texto impresso e não prepara o aluno para a leitura de textos em diferentes mídias” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 36).

Em geral, observa-se que sempre há uma desculpa para algo que não funciona. Depreende-se que, muitas instâncias públicas, a exemplo da escola investigada, dispõem de bons recursos tecnológicos para a realização de um trabalho diferenciado pelos professores; porém, em muitas delas, esses recursos não passam de um simples adereço. É preciso que as tecnologias sejam usadas não somente como ferramentas auxiliares das práticas de ensino, mas como objetos de ensino e aprendizagem (LORENZI; PÁDUA, 2012).

Partindo desta perspectiva, entende-se que se a escola não encontrar formas de ressignificar o ensino continuará sendo vista sob a perspectiva da mecanização (quadro branco – caneta piloto – professor repassando o conteúdo do livro didático – aluno copista etc.), mesmo que disponha das tecnologias mais modernas. A mecanização de conhecimentos ainda é realidade em muitas salas de aula. Não se trata de dizer que o uso das NTIC mudaria/mudará essa realidade, até porque não existem receitas prontas; o que queremos mostrar é que há possibilidades de transformar essa tradição em algo efetivo, capaz de atrair o aluno que fora da escola está imerso em contextos mais “atrativos”.

Pode-se dizer, a partir dos dados, que as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação já estão na escola, prova disso são os laboratórios de informática que, embora sem uso, estão à disposição de todos. Somando-se a isso, temos o fato de que grande parte do alunado possui *smartphones* ou *tablets* com conexão à *internet*. Nesta perspectiva, cabe à escola, juntamente com o professor, desenvolver um trabalho que contemple o conhecimento prévio desse aluno, bem como suas habilidades digitais. Em conformidade com Lorenzi & Pádua (2012), entende-se que a incorporação das novas tecnologias pela escola possibilita a professores e alunos expressar-se por meio delas.

Para que possibilidades sejam criadas é preciso parcerias. Neste sentido, a secretaria de educação do município, em suas conferências e planejamentos educacionais, deve expor novas estratégias, para que projetos pedagógicos pautados nas novas tecnologias digitais sejam desenvolvidos na escola; como também viabilizar a capacitação dos profissionais. Essas seriam medidas necessárias para o início de possíveis mudanças no ensino. A escola, enquanto agência de letramento, tem a responsabilidade de formar sujeitos capazes de participar de diversas práticas multiletradas, cabendo ao professor a função de apresentar a esse aluno maneiras de se utilizar dessas práticas.

A partir da escola pesquisada, percebemos como é complicado, na prática, desenvolver mudanças em algo que já está posto. Quando analisamos as respostas das professoras, suas

limitações, seus possíveis desinteresses, a falta de conhecimento sobre o assunto; verificamos que os perfis de ambas são bem parecidos. Não sabemos as reais dificuldades dessas profissionais, mas esta constatação nos faz refletir sobre o que queremos fazer pela educação. Deixando claro que não é nosso papel criticar instituições ou profissionais, mas refletir sobre possibilidades de ensino que desenvolvam no aluno capacidades diversas, de modo que ele possa aprender a ser sujeito crítico, atuando de forma plena em diversas situações sociais e comunicativas e, sobretudo, que ele saiba lidar com os recursos multimodais da linguagem em diferentes suportes e tecnologias da informação e comunicação.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, pretendeu-se discutir acerca dos multiletramentos em âmbito escolar, relacionando-os às práticas cotidianas e ao uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC). Compreendemos que a realidade atual exige novas práticas dos sujeitos, sobretudo no que se refere ao uso das tecnologias digitais; nas quais a linguagem se manifesta de diversas formas e a partir das quais as possibilidades de comunicação e interação são ampliadas. Torna-se indispensável, portanto, a reflexão sobre a multiplicidade de culturas e de linguagens que integram a vida social.

Como vimos no capítulo introdutório, letramento e tecnologia estão intrinsecamente relacionados, pois cada nova tecnologia (não somente as digitais) exige graus de letramento diferenciados. Com o advento do computador e da internet, surge também um novo espaço de comunicação e interatividade. É no ciberespaço que o leitor/navegador/usuário entra em contato com a linguagem multimodal, em suas múltiplas faces, cabendo a ele extrair os sentidos possíveis da inter-relação entre imagens, sons, gestos, movimentos, cores etc.

Entende-se que essa dinamicidade que envolve a linguagem na contemporaneidade precisa ser levada para o contexto escolar, por meio de uma Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012), tendo em vista possibilitar o contato dos aprendizes com a pluralidade de textos e linguagens que circulam socialmente e que significam de acordo com o contexto sócio-histórico e cultural em que se inserem. Ou seja, espera-se que os alunos possam se tornar *designers* de significados (BEVILAQUA, 2013), capazes de colocar criticidade em suas ações cotidianas, em uma ressignificação de sentidos e significados. Além disso, evidenciamos o modelo de multiletramentos digitais (SELBER *apud* SAITO, 2011), que vai além dos conhecimentos técnicos do computador e de outras mídias; exigindo dos sujeitos competência, crítica e reflexividade no uso das tecnologias digitais.

Partindo dessas reflexões, buscamos observar como a escola, uma das principais agências de letramento, está utilizando as NTIC no processo de ensino-aprendizagem; uma vez que o aluno de hoje é um nativo digital. Neste sentido, o professor precisa aproveitar o contato excessivo do aluno com os dispositivos midiáticos em prol da aprendizagem, desenvolvendo práticas multiletradas que possam contemplar a gama de textos e informações que circulam na sociedade. A inserção das NTIC na escola deve ser entendida do ponto de vista pedagógico, com vistas a desenvolver no educando habilidades que vão além de uma conversa informal nas redes sociais. Mais do que isso, espera-se que ele possa ler e produzir

hiper(textos), sendo capaz de fazer inferências; observar os implícitos; ter autonomia; dentre outras ações.

A partir da análise dos dados, obtidos por meio da aplicação de questionário, pudemos perceber a fragilidade e dificuldade de alguns profissionais frente às NTIC. Constatamos que mesmo tendo acesso à tecnologia na sua vida particular, as colaboradoras da nossa pesquisa ainda não se utilizam desse recurso na escola, para fins pedagógicos; uma realidade comum entre muitos profissionais. A falta de formação continuada, a falta de incentivo por parte das instituições escolares, bem como a falta de políticas públicas que, de fato, funcionem, são alguns aspectos que concorrem para isso.

Nosso estudo revelou que a presença de recursos tecnológicos nas escolas públicas é uma realidade. Verificamos que a instituição investigada está inserida no PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) e dispõe de um laboratório de informática em condições favoráveis de uso. Contudo, alega-se não existir pessoal capacitado para auxiliar no laboratório, o que significa dizer que o mesmo não funciona ativamente. Constatase que a falta de incentivo por parte da escola e os empecilhos enfrentados pelos professores dificultam um trabalho pertinente com as NTIC são dois aspectos que contribuem para a não efetivação de práticas de multiletramentos na escola, com mediação das tecnologias digitais.

Entendemos que a escola não pode se deixar levar por modismos. Desse modo, é necessário criar um ambiente propício para que o professor possa desenvolver um trabalho pautado nas tecnologias digitais na perspectiva dos multiletramentos. Para tanto, deve-se partir do incentivo à formação continuada desse profissional na área da tecnologia da informação e comunicação; além de flexionar o currículo para a inserção das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Lorena Guimarães. **Tecnologias na sala de aula: possibilidades de usos na perspectiva dos multiletramentos**. Campina Grande: Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino/ Universidade Federal de Campina Grande, 2014. (Dissertação de Mestrado)
- BALADELI, Ana Paula Domingos. **Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos**. E-escrita – Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, v. 2, Número 4, Jan/Abr. 2011.
- BEVILAQUA, Raquel. **Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências**. RevLet – Revista Virtual de Letras da UFG, Jataí, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013, p. 99-114.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua portuguesa. *In: Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério de Educação, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *In: Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Ministério de Educação, 2001.
- _____. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. **Portal do Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 02 Abr. 2016.
- BRAGA, Denise B.; RICARTE, Ivan L. M. **Letramento e tecnologia**. Campinas, SP: Cefiel, 2005.
- CARVALHO, Rosiani. **As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2015.
- COSTA, Lúcia Margarete. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): Expansão, democratização e inserção das tecnologias na Rede Pública**. Quanta – Comunicação e Cultura da AEDB, Resende/RJ, v. 1, n. 1, 2015, p. 52-63.
- DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Dicionário escolar da língua portuguesa**. SCOTTINI, Alfredo (compilação); FAVERO, Ceres Oriana Scottini (colaboração especial). Jaraguá do Sul: Avenida Graf. e Ed, 2012.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. COSTA, Carlos Irineu da (Trad.). São Paulo: Ed. 34, 1999.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. *Blog nos anos iniciais do fundamental I*. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 35-54.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. **Práticas de multiletramentos na escola**: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, Ago./Dez. 2014, p. 184-205.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

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

_____. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane. (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-35.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

_____. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (orgs.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 15-36.

_____; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAITO, Fabiano Santos. **(Multi)letramento(s) digital(is) na escola pública**: reflexões sobre as práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino. Juiz de Fora: Programa de Pós-Graduação em Linguística/ Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011. (Dissertação de Mestrado)

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e prática científica. In: _____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 99-126.

SILVA, Simone Batista. **As contribuições da teoria dos multiletramentos na formação do professor de língua inglesa do ensino básico**: reflexões iniciais. *Revista X*, Paraná, v. 1, 2012, p. 61-75.

SILVA, Luciana de Oliveira. A formação do professor da educação básica para o uso da tecnologia: a complexidade da prática. In: BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis (coord.). **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 22-37.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160.

SORJ, Bernardo LISSOVSKY, Mauricio. **Internet nas escolas públicas: políticas além da política.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Working Paper nº 6, 2011, p. 01-40.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. **Letramento digital e formação de professores.** Revista Língua Escrita, n. 2, dez., 2007, p. 55-69.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

APÊNDICES

Apêndice A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM
LETRAS/PORTUGUÊS

QUESTIONÁRIO

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: **PLP1**
2. Idade: 35 anos 3. Sexo: () Masculino (X) Feminino

II. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

4. Em que ano ocorreu sua formação em Letras? 2008

5. Possui formação complementar? (X) Sim () Não

5.1 – Em caso de resposta afirmativa, especifique:

- (X) Especialização – Área: Língua Portuguesa Ano: 2009
() Mestrado – Área: _____ Ano: _____
() Doutorado – Área: _____ Ano: _____

6. Há quantos anos exerce o magistério? 11 anos

7. Há quanto tempo atua nesta escola? 6 anos

7.1 – Ministra outra(s) disciplina(s) nesta escola, além de língua portuguesa?

() Sim (X) Não

Qual(is)?

7.2 – Qual sua jornada de trabalho? 40 hs.

7.3 – Em quantas turmas leciona? 4 Quais são as séries? 7º / 8º

7.4 – E em qual(is) turno(s)? () Manhã (X) Tarde () Noite

8. A escola na qual você trabalha tem promovido cursos de capacitação, com vistas à formação continuada do corpo docente?

() Sim (X) Não

De que modo?

9. Já participou de algum curso de formação continuada voltado para a relação entre as tecnologias digitais e o contexto escolar?

() Sim (X) Não

III. ACERCA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

10. Possui computador em casa? () Sim () Não
() Com conexão à internet () Sem conexão à internet

11. Quais atividades você costuma realizar ao acessar a internet?

- Pesquisa
- leitura
- seleção de atividades

12. Sua escola dispõe de recursos tecnológicos? () Sim () Não

12.1 - Qual(is)?

- Computadores com acesso à internet

13. Sua escola está inserida no PROINFO? () Sim () Não
Há quantos anos? _____

13.1 - Com a chegada desse programa, os professores receberam (ou recebem) algum tipo de capacitação? () Sim () Não

Quanto tempo durou? _____

E quem ministrou? _____

14. Sua escola possui laboratório de informática? () Sim () Não

Ele funciona? não

Possui quantos computadores? _____

15. Sua escola possui conexão à internet? () Sim () Não

Quem tem acesso?

() Somente a direção da escola

() A direção da escola e os professores

() Todos os funcionários da escola

() Todos, incluindo o corpo discente

16. Você acredita que ferramentas digitais possam auxiliar no ensino-aprendizagem de língua portuguesa? De que modo?

Sim. Se forma que possa desenvolver a competência comunicativa dos alunos, contribuindo para o multiletramento.

17. Considerando a realidade da sua escola, aponte as principais dificuldades que você encontra para a efetivação de um trabalho pautado nas tecnologias digitais.

- Falta de laboratório de informática em funcionamento e de acesso à internet pelos alunos.

18. Já ouviu falar no termo multiletramentos? (X) Sim () Não

18.1- Especifique:

- () Na sua escola
- (X) Na universidade
- () Em cursos de formação continuada
- () Na internet
- () Em livros que leu
- () Nunca ouviu falar

Caso já esteja familiarizado com o termo, responda: Na sua concepção, qual a relação entre o multiletramentos e as tecnologias digitais no fazer docente e na aprendizagem escolar?

A utilização das tecnologias digitais no ensino de língua pode contribuir para os multiletramentos, uma vez que insere os alunos num espaço letrado capaz de fazer com que o aluno desenvolva a competência comunicativa.

Apêndice B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM
LETRAS/PORTUGUÊS

QUESTIONÁRIO

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: **PLP2**
2. Idade: 44 anos 3. Sexo: () Masculino (X) Fêmea

II. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

4. Em que ano ocorreu sua formação em Letras? 2000

5. Possui formação complementar? (X) Sim () Não

5.1 - Em caso de resposta afirmativa, especifique:

(X) Especialização - Área: Leitura Crítica Ano: 2006

() Mestrado - Área: _____ Ano: _____

() Doutorado - Área: _____ Ano: _____

6. Há quantos anos exerce o magistério? 16 anos

7. Há quanto tempo atua nesta escola? 05 anos

7.1 - Ministra outra(s) disciplina(s) nesta escola, além de língua portuguesa?

() Sim (X) Não

Qual(is)? _____

7.2 - Qual sua jornada de trabalho? 30 horas

7.3 - Em quantas turmas leciona? 04 Quais são as séries? 6º e 9º anos

7.4 - E em qual(is) turno(s)? () Manhã (X) Tarde () Noite

8. A escola na qual você trabalha tem promovido cursos de capacitação, com vistas à formação continuada do corpo docente?

(X) Sim () Não

De que modo?

Na verdade, eu não cheguei a participar, mas acredito que teve ainda este ano.

9. Já participou de algum curso de formação continuada voltado para a relação entre as tecnologias digitais e o contexto escolar?

(X) Sim () Não

III. ACERCA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

10. Possui computador em casa? Sim () Não
() Com conexão à internet () Sem conexão à internet

11. Quais atividades você costuma realizar ao acessar a internet?

Geralmente faço pesquisas.
Gosto de assistir aos debates
e procuro sempre selecionar
textos reflexivos, polêmicos e
dinâmicos para trabalhar com
minhas turmas.

12. Sua escola dispõe de recursos tecnológicos? Sim () Não

12.1 – Qual(is)?

Date show, internet, retroprojetor, entre
outros...

13. Sua escola está inserida no PROINFO? () Sim () Não
Há quantos anos? _____

13.1 – Com a chegada desse programa, os professores receberam (ou recebem) algum tipo de
capacitação? () Sim () Não

Quanto tempo durou? _____

E quem ministrou? _____

14. Sua escola possui laboratório de informática? () Sim () Não
Ele funciona? _____

Possui quantos computadores? _____

15. Sua escola possui conexão à internet? Sim () Não

Quem tem acesso?

- () Somente a direção da escola
() A direção da escola e os professores
 Todos os funcionários da escola
() Todos, incluindo o corpo discente

16. Você acredita que ferramentas digitais possam auxiliar no ensino-aprendizagem de língua
portuguesa? De que modo?

Acredito que, ^{sim} com o avanço da tecnologia a
educação tem sofrendo mudanças, principalmer
depois da chegada das novas tecnologias como
instrumento para o processo de ensino e
aprendizagem sob a perspectiva do multiletramen

17. Considerando a realidade da sua escola, aponte as principais dificuldades que você
encontra para a efetivação de um trabalho pautado nas tecnologias digitais.

O que falta na escola é que de
uma certa forma atrasa o nosso

Trabalho, já que a internet é um grande aliado, e a falta de um laboratório de informática.

18. Já ouviu falar no termo multiletramentos? (X) Sim () Não

18.1- Especifique:

- () Na sua escola
- () Na universidade
- (X) Em cursos de formação continuada
- () Na internet
- () Em livros que leu
- () Nunca ouviu falar

Caso já esteja familiarizado com o termo, responda: Na sua concepção, qual a relação entre os multiletramentos e as tecnologias digitais no fazer docente e na aprendizagem escolar?

Para mim, não há muita diferença. Tem um ponto que quero comentar. É preciso questionar-se de como trabalhamos as produções de textos por meio das tecnologias digitais. Já que a internet vem desenvolvendo novos modelos de comunicação entre as pessoas por meio desses mecanismos. Essa relação promove reflexões na forma como a língua é utilizada.