

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E  
ENSINO

TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES DE  
USOS NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Lorena Guimarães Assis

Campina Grande, setembro de 2014

Lorena Guimarães Assis

## TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES DE USOS NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Rossana Delmar de Lima Arcoverde.

2014

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG**

A848t Assis, Lorena Guimarães.  
Tecnologias na sala de aula : possibilidades de usos na perspectiva dos multiletramentos / Lorena Guimarães Assis. - Campina Grande, 2014.  
124 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2014.

"Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rossana Delmar de Lima Arcoverde".  
Referências.

1. Tecnologia - Linguagem. 2. Possibilidades de Usos. 3. Multiletramentos. I. Arcoverde, Rossana Delmar de Lima. II. Título.

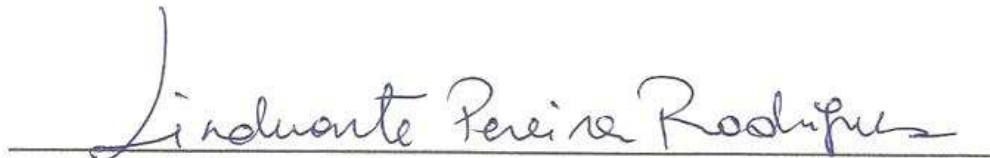
CDU 81:004(043)

**BANCA EXAMINADORA**



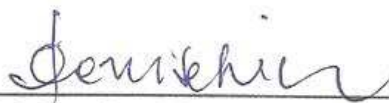
---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rossana Delmar de Lima Arcoverde – UFCG/POSLE  
(Orientadora)



---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Linduarte Pereira Rodrigues – UEPB/ PPGFP  
(Examinador)



---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Lino de Araújo – UFCG/POSLE  
(Examinadora)

*"Não temas, porque eu sou contigo; não te assombres, porque eu sou teu Deus; eu te fortaleço, e te ajudo, e te sustento com a minha destra fiel" (Isaiás 41:10).*

À minha linda mãe, fonte de toda minha  
força para seguir em busca dos meus  
sonhos.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus** que sempre esteve (e está) a frente de tudo, lutando por mim quando as forças me faltavam.

A **CAPES**, cujo apoio financeiro foi imprescindível para a realização desta pesquisa.

A todos que fazem o **PosLE**, foi um prazer conhecer e conviver com vocês durante esses dois anos.

A minha amiga/orientadora **Rossana Arcoverde**, pelo apoio incondicional e orientações que não tiveram início em 2012, mas há muitos anos. Obrigada por fazer parte da minha história.

Aos professores **Denise Lino** e **Linduarte Rodrigues** pelas significativas contribuições na qualificação que ampliaram meu olhar de pesquisadora.

Aos **professores colaboradores** desta pesquisa que tão gentilmente me deixaram entrar em suas salas de aula.

A minha **mãe**, fonte de inspiração e de todo o meu desejo de vencer. Sem o seu amor, apoio e compreensão eu não teria chegado até aqui. Minhas conquistas são suas. Te amo incondicionalmente.

A meu **pai** que não me viu chegar aqui, pois Deus o levou para junto d'Ele, mas que com a mais absoluta certeza estaria muito orgulhoso de mim.

A minha irmã **Luana** que sempre me proporciona os mais sinceros sorrisos e os momentos mais sublimes de felicidade. Ter você como irmã foi um dos mais belos presentes que Deus me deu. Amo você!

A minha sobrinha **Mariana** que me faz sentir a cada dia um amor que não conhecia. Tão pequena, mas tão importante nessa minha jornada. Muito obrigada por bater na porta do meu quarto e dizer "Abre tia!"; por querer deitar na minha cama e me ver estudar, por me alegrar e me encher de forças com seu sorriso. Você é a minha flor. Que eu consiga ser exemplo para você. Tia te ama muito!

Ao meu namorado **Nélio**, pessoa que Deus colocou em minha vida para alegrar os meus dias e me fazer sonhar com o futuro. Você é um exemplo de superação, determinação e perseverança. Muito obrigada por sempre me amar.

Ao meu **vovô Artur**, que não está mais comigo fisicamente, mas está vivo em meu coração e, também, **vovó Chiquinha** por sempre ficarem tão felizes com minhas conquistas. Amo vocês!

A todos os meus **familiares** que torceram por mim e se alegraram comigo.

A **Marta Jordanna**, uma grande amiga que Deus me deu no mestrado. Obrigada por dividir comigo momentos de alegrias e boas risadas (que são incontáveis e inesquecíveis), as angústias e indecisões. Nossa amizade ultrapassou os limites da academia, é uma amizade para a vida.

Aos amigos **Flávia, João Paulo, Renalle** e todos da **turma 2012.2**, foi maravilhoso conhecer cada um de vocês e compartilhar esse momento único em nossas vidas.

As minhas amigas **Luana, Luiza, Renata** e **Aninha** que sempre torceram e acreditaram em mim. Obrigada por todo apoio e carinho. Amo vocês!



## RESUMO

A sociedade tem vivenciado o acesso cada vez mais rápido à informação e a consequente ampliação das possibilidades de comunicação a práticas letradas viabilizadas pelas tecnologias. A escola, como principal agência do letramento, precisa considerar situações de ensino em que as tecnologias sejam utilizadas como recursos didáticos e colaboradores da prática docente, sendo fundamental refletir sobre o tipo de formação necessária para que esses usos aconteçam. Os professores tem tido mais oportunidades de ingressar em cursos de formação para uso das tecnologias no contexto da sala de aula e, supostamente, receber o preparo necessário para inseri-las nas ações desenvolvidas e planejadas nesse ambiente. Em virtude disso, um questionamento central norteou esta pesquisa “Quais usos são feitos das tecnologias no contexto da sala de aula?”. Como objetivo geral do presente trabalho, tem-se investigar os usos que professores e alunos fazem em sala de aula das tecnologias a fim de perceber em que sentidos esses usos possibilitam práticas de multiletramentos. Como objetivos específicos, tem-se identificar e classificar os usos que são feitos das tecnologias na sala de aula, assim como descrever e interpretar em que consistem esses usos das tecnologias, considerando as ações que possibilitem práticas multiletradas. No que diz respeito aos aspectos metodológicos, tem-se uma pesquisa de natureza qualitativa e de base exploratória. Os dados tiveram origem em um estudo de casos *múltiplos* envolvendo a investigação dos usos feitos das tecnologias nas salas de aula de dois professores, um de Biologia e outro de Língua Portuguesa, ambos da rede pública de ensino. Em relação ao *corpus* da pesquisa, esse é constituído a partir das informações obtidas por meio da aplicação do questionário, de fragmentos transcritos das gravações das aulas e das entrevistas, bem como de anotações no diário de campo. A partir da análise dos dados, foram constatado dois tipos de usos: os usos cotidianos e os usos escolares, sendo estabelecida para a última duas categorias de análise, os usos para fins discursivos e os usos para fins didáticos. O aporte teórico do presente trabalho está fundamentado na teoria dos multiletramentos apresentado pelo Grupo de Nova Londres (COPE e KALANTZIS, 2000; 2009; CAZDEN *et al*, 1996), assim como nas discussões postuladas por autores como Soares (2002; 2004); Kleiman (2005); Ribeiro (2012); Marcuschi e Xavier (2010); Rojo (2009; 2012), Braga (2010; 2013); Coscarelli (2010) e Street (2010). Os resultados evidenciaram que os professores fazem uso das tecnologias em sua vida pessoal/social, influenciando de maneira direta na prática docente, assumindo, então, a postura de sujeitos múltiplos que desempenham diferentes tarefas nos mais diversos contextos em que circulam. Foi possível constatar, também, que os usos das tecnologias em sala de aula possibilitaram que os alunos pudessem emitir suas opiniões acerca da temática estudada e, por diversos momentos, assumirem o protagonismo no processo de ensino/aprendizagem, além de vivenciarem práticas multiletradas por meio das propostas de atividades trazidas pelos professores. Dessa forma, diante dos resultados obtidos foi possível constatar que as tecnologias estão presentes nas salas de aula e que seus usos acontecem das mais diversas maneiras, além verificar a preocupação que os professores tiveram em oportunizar o contato com práticas multiletradas proporcionando momentos de interação e colaboração entre os alunos.

**PALAVRAS CHAVE:** tecnologias, possibilidades de usos, multiletramentos

## ABSTRACT

The society has daily experienced ever faster access to information and the consequent expansion of the communication possibilities to literacy practices enabled by technology. The school, as the main literacy agency, needs to consider teaching situations in which technologies are used as teaching resources and collaborators of teaching practice, and it is of fundamental importance to reflect on the type of training required for these uses to occur. Teachers have had more opportunities to join in training courses for the use of technology in the classroom context and, presumably, receive the preparation needed to insert them in actions developed and planned in this environment. Consequently, a central question guided this research "What uses are made of the technologies in the classroom context?". The general goal of this work is to investigate the uses of technologies that teachers and students do in class in order to realize in what ways these uses allow multiliteracies practices. The specific objectives were established to identify and classify the uses made of technology in the classroom, as well as describe and interpret what constitutes these technology uses considering the actions that enable multiliteracy practices. Concerning the methodological aspects, this study is considered from qualitative and exploratory basis. The data were originated from a multiple cases study involving the investigation of the technology uses made in the classrooms of two teachers, one in biology and another in Portuguese, both from regular public schools. Regarding the research corpus, this is made of the information obtained through questionnaires, transcripts fragments from classes and interviews recordings, as well as notes kept in a field journal. According to data analysis, it was possible to notice two main uses: the daily uses, and the school uses, being established for the last two categories of analysis, the uses for discursive and for teaching purposes. The theoretical basis of this work is based on the theory of multiliteracies presented by the New London Group (COPE and KALANTZIS, 2000, 2009; Cazden et al, 1996), as well as discussions postulated by authors such as Smith (2002, 2004); Kleiman (2005); Ribeiro (2012); Marcuschi and Xavier (2010); Rojo (2009, 2012), Braga (2010, 2013); Coscarelli (2010) and Street (2010). The results presented that teachers make use of technology in their personal / social life, influencing teaching practice in a direct way, then, assuming the posture of multiple subjects performing different tasks in various contexts in which they circulate. It was also possible to notice that the uses of technology in the classroom enabled students to give their opinions about the theme studied and, in several moments, taking the leading role in the teaching / learning process, also experiencing multiliteracy practices through the activities suggested by the teachers. Thus, given the results, it was possible to observe that the technologies are present in classrooms and their uses happen in many different ways, also verifying the concern that teachers have while creating opportunities in which the contact with multiliteracy practices providing interaction and collaboration moments among students.

**KEYWORDS:** technologies, possibilities of uses, multiliteracies

## **LISTA DE SIGLAS**

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

NLS – Novos Estudos do Letramento

LD – Livro Didático

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Organização do questionário _____	37
<b>QUADRO 2</b> – Questões norteadoras da entrevista _____	40
<b>QUADRO 3</b> – Mapa dos Multiletramentos _____	42
<b>QUADRO 4</b> – Usos cotidianos das tecnologias de P1 e P2 _____	60
<b>QUADRO 5</b> – Usos escolares das tecnologias de P1 e P2 _____	63
<b>QUADRO 6</b> – Usos das tecnologias feitos e proporcionados por P1 e P2 para a formação do aluno _____	66
<b>QUADRO 7</b> – Letra de música composta por um aluno de P2 sobre a temática “água” _____	94

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – Tela inicial da apresentação em Prezi “Drogas e adolescência”	___	71
<b>FIGURA 2</b> – Ilustração do <i>software</i> “P3D”	_____	88

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	15
<b>Capítulo I Percurso Metodológico</b>	23
1.1 A natureza e o tipo de pesquisa realizada	23
1.2 Contexto do estudo	27
1.3 Sujeitos da pesquisa	29
1.4 Instrumentos de coleta de dados	32
1.5 Procedimentos de geração de dados	34
a) Aproximação do campo de estudo	35
b) Aplicação do questionário	36
c) Conhecimento sobre a realidade da sala de aula	37
d) Discussão sobre a prática docente	39
1.6 Sistematização dos dados e categorias de análise	40
<b>Capítulo II Práticas sociais de ler e escrever na contemporaneidade</b>	44
2.1 Compreendendo o fenômeno dos letramentos em tempos digitais	44
2.2 A pedagogia dos Multiletramentos: um olhar para os usos da linguagem na contemporaneidade	52
<b>Capítulo III Uma análise das possibilidades de usos das tecnologias pelos professores</b>	58
3.1 Os usos cotidianos dos professores das tecnologias	59
3.2 Os usos escolares das tecnologias	63
3.2.1 Usos das tecnologias para fins discursivos	64
3.2.1.1 O uso de filmes e vídeos na sala de aula: contribuições para o aprendizado da Biologia	68
3.2.1.2 Atividades experimentais em Biologia: relacionando teoria e prática	76
3.2.2 Usos das tecnologias para fins didáticos	82
3.2.2.1 As contribuições do projetor multimídia para o ensino da Biologia	83
3.2.2.2 Projeção de imagens utilizando o P3D	87
3.2.2.3 A contribuição das TIC para o trabalho com música no contexto da sala de aula de Língua Portuguesa	89
3.3 Os usos das tecnologias em sala de aula à luz do olhar dos professores	97
<b>Considerações finais</b>	104
<b>Referências</b>	110
<b>Apêndices</b>	114

## INTRODUÇÃO

O mundo tem vivenciado transformações radicais no que concerne aos modos de armazenamento de dados, transmissão de informações e possibilidades de comunicação. A popularização das tecnologias deu espaço ao surgimento de novas práticas sociais, conduzindo-nos a diferentes modos de aprendizagem e, acima de tudo, de ler e escrever.

Com essas transformações no cenário social, diversas mudanças foram acontecendo. Computadores do tamanho de um quarto foram, gradativamente, sendo substituídos por computadores de mão (*notebooks, netbooks, ultrabooks, tablets, smartphones*); o importante achado da linguagem de programação; a criação de sistemas operacionais cada vez mais eficientes; o surgimento dos *pen drivers*, suprimindo o uso dos disquetes e tecendo novas e maiores possibilidades de armazenagem de informações diversas em um único objeto; o acesso à internet banda larga, substituindo progressivamente a conexão discada; o surgimento da computação em nuvens, trazendo-nos a possibilidade de acessar arquivos e realizar diferentes tarefas em rede, já que os dados não estão armazenados em um computador específico, mas encontram-se nas “nuvens” e podem ser acessados de qualquer lugar.

Nesse contexto, um novo cenário vem sendo desenhado na sociedade e o que antes fazia parte do cotidiano de uma considerável minoria, agora faz parte do dia a dia de boa parte da população. O computador com acesso à internet, por exemplo, transformou-se em uma tecnologia quase indispensável em muitas residências e vem se consolidando como ferramenta fundamental nas mais diversas esferas da atividade humana.

Para Kenski (2007), é de suma importância que entendamos por tecnologias a “totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar” (p. 22) e que são imprescindíveis à nossa sobrevivência, a escrita seria um bom exemplo disso. Estamos acostumados com alguns “confortos tecnológicos” e, na maioria das vezes, não vivemos sem eles. Uma dona de casa precisa dos aparatos tecnológicos necessários para que possa cuidar de seu lar; um estudante necessita de lápis, caderno, livros, computador para ir em busca de mais conhecimentos; um médico precisa de aparelhos para realizar um diagnóstico mais preciso. Parece que nos tornamos, de certo modo, dependentes das tecnologias e estas, por sua vez, “transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social” (p. 21).

Tais fatos permitem-nos inferir que as pessoas parecem estar cada vez mais inseridas na era digital. Este é o momento em que a sociedade vivencia o acesso cada vez mais rápido à informação e a ampliação das possibilidades de comunicação viabilizadas pela rede. Mesmo aqueles que “foram formados em cultura oralista e presencial, acostumados a olhar o outro e interagir no mesmo meio físico de forma síncrona” (SANTOS et al, 2011), a quem Palfrey e Gasser (2011) chamam de “imigrantes digitais”, foram impulsionados a fazer parte da cultura daqueles que revelam formas muito hábeis de se relacionar com as tecnologias digitais, por meio das quais podem compartilhar ideias, se relacionar com outros e expressar sua criatividade, sendo estes os “nativos digitais”.

Fazer parte da era digital implica utilizar as habilidades de leitura e escrita em práticas sociais efetivas que possibilitam ao sujeito responder às demandas sociais estabelecidas, bem como refletir sobre suas responsabilidades como parte integrante da sociedade na qual está inserido. Nesse contexto,



[...]a escrita tradicional passa a se relacionar de forma híbrida e ganha novos usos e funções na medida em que as práticas digitais passam a ser apropriadas e exploradas em diferentes eventos de letramento, que fazem parte do cotidiano dos mais diversos grupos sociais (BRAGA, 2010, p. 6).

Pensar no aspecto híbrido da língua escrita implica considerar sua heterogeneidade tendo em vista que aliada às diferentes tecnologias digitais, oportuniza diversas situações de uso da língua ao passo que o sujeito se apropria das práticas de escrever (e ler) nesse “novo” contexto, vivenciando, assim, inúmeras possibilidades de letramentos nos contextos sociais em que circula.

Acreditamos, então, ser relevante formar indivíduos que sejam capazes de atender a essas demandas tendo em vista que, diante da atual conjuntura social e cultural em que vivemos, ler e escrever ultrapassou os limites do papel e alcançou o contexto digital com os hipertextos, a linguagem multimídia, os ícones gráficos, sonoros e visuais que requerem das pessoas múltiplos letramentos.

Toda essa “ampliação das possibilidades do texto e da comunicação” (COSCARELLI, 2010, p. 517) aponta para o fato de que, como principal agência do letramento, a escola tem a incumbência de proporcionar ao aluno a oportunidade de “participar das várias práticas sociais que se utilizam na leitura e na escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107) e os professores precisam estar qualificados não somente para ensinar seus alunos a vivenciarem essa realidade, mas também para saberem como potencializar sua prática docente fazendo uso das tecnologias, o que talvez tornem as aulas mais dinâmicas, envolventes e motivem os alunos a aprenderem.

Xavier (2005), refletindo sobre o desafio de letrar digitalmente essa geração de aprendizes que cresce ligada a grande variedade de tecnologias,

afirma que “[...] o auxílio dos meios de comunicação tradicionais [...] e agora modernos [...] ajuda a consolidar a cultura da escrita”, mostrando-nos que, com propostas organizadas e bem estruturadas, a escola pode alcançar resultados satisfatórios no que tange às práticas de ler e escrever.

Nessa perspectiva, Velloso (2010, p.14), preocupada com o impacto que as novas tecnologias causam na sociedade, de modo a influenciar a cultura, a política, a economia e a educação, investigou se o processo de apropriação de interfaces da *Web 2.0*, orientado pela escola, confere habilidades para o letramento digital de alunos do Ensino Fundamental constatando, entretanto, que a escola pesquisada ainda não havia se apropriado de fato das tecnologias digitais e de tudo que elas podem oferecer enquanto possíveis ferramentas pedagógicas a serem utilizadas em situações de ensino/aprendizagem pertinentes. Os alunos se mostravam ativos e participantes na rede, no entanto, a interação que estabeleciam com os professores que participaram da pesquisa era restrita ao presencial. Vale ressaltar que, o fato de não disporem de computador em suas residências não impedia os alunos de fazerem uso dos mesmos em outros lugares. A partir dessa perspectiva, a autora acredita que “as tecnologias impõem um novo cenário educativo, por envolver novas possibilidades, valores, atitudes e códigos de uma nova cultura, a digital”.

Coscarelli (2010, p. 516) também nos faz pensar sobre a necessidade de escola e professor refletirem sobre as situações de ensino oportunizadas aos alunos de forma que esse processo de reflexão conduza a ações em prol de um ensino de qualidade que se adeque aos diferentes modos de escrever, pois “as novas tecnologias trazem novos textos e, conseqüentemente, novas formas de ler e de escrever”. Desse modo, não basta que seus usuários tenham o domínio das

relações de fonemas e grafemas, das famílias silábicas ou ainda de textos extensos e complexos, faz-se necessário saber transitar por uma cultura múltipla na qual circulam uma pluralidade de textos em diferentes formatos que estão associados às diferentes tecnologias e a era digital, sendo necessário caminhar para um fazer pedagógico que, por meio do uso das tecnologias, priorize possibilidades de multiletramentos na escola.

Diante disso, faz-se necessário pensar no significado da palavra multiletramentos, considerando seu caráter híbrido e diverso. De acordo com Rojo (2012, p.13), o conceito de multiletramentos

[...]aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Pensar e vivenciar práticas multiletradas implica em considerar a heterogeneidade da sociedade em que vivemos, visto que estamos imersos em uma cultura cada vez mais múltipla e diversa no que diz respeito à cor, etnia, costumes e valores dos sujeitos que a compõe, assim como é necessário refletir e considerar as múltiplas possibilidades de acesso e, sobretudo, criação dos textos que proporcionam situações de interação e comunicação entre os sujeitos.

Nesta pesquisa, o conceito de multiletramentos é fundamental para compreendermos o universo da sala de aula constituído por professores, alunos e as relações vivenciadas nesse contexto, assumindo, assim, a sala de aula como um espaço de relações complexas no qual as ações do professor e aluno encontram-se imbricadas e interferem diretamente no outro não sendo possível

separar as ações de um das ações de outro, de modo que o processo de ensino/aprendizagem seja cada vez mais interativo, colaborativo e multifacetado.

Nesse sentido, envolver-se em situações de ensino/aprendizagem que considerem os multiletramentos significa vivenciar inúmeras possibilidades de acesso às múltiplas linguagens. Para Coscarelli (2010, p. 514), “além do lápis, da borracha e da caneta, temos teclado, mouse, pincel mágico, caneta invisível, telas sensíveis ao toque, interfaces multitoque” e a escola deve integrar essa nova realidade e reconhecer-se como ambiente de construção de conhecimento, considerando que “os alunos precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes” (COSCARELLI, 2007, p. 32) e os professores devem atuar como mediadores desse processo a fim de contribuírem para a formação de sujeitos que precisam saber utilizar a leitura e a escrita de forma criativa, interativa e hábil em diferentes contextos sociais e de diversos modos com sons, vídeos e imagens, por exemplo.

Logo, fazer o uso de diferentes tecnologias na escola pode significar o reconhecimento de suas potencialidades como possíveis colaboradoras da prática pedagógica, caminhando, assim, para a adoção de uma cultura letrada digital na qual estão inseridos escola, alunos e professores.

Desse modo, as considerações aqui apresentadas permitem-nos refletir sobre as possibilidades de uso das tecnologias que podem provocar e enriquecer as práticas escolares numa perspectiva que vislumbra os multiletramentos na sala de aula.

Sendo assim, um questionamento central torna-se relevante nesta pesquisa:

- Que usos são feitos das tecnologias no contexto da sala de aula?

Norteadas por essa questão, nosso objetivo principal consiste em:

- Investigar os usos que professores e alunos fazem, em sala de aula, das tecnologias, buscando ver em que sentidos esses usos possibilitam práticas de multiletramentos.

Como objetivos específicos, interessa-nos:

- Identificar e classificar os usos que são feitos das tecnologias na sala de aula;
- Descrever e interpretar em que consistem esses usos das tecnologias, considerando as ações que possibilitam práticas multiletradas.

Para responder ao que nos propomos, buscamos respaldo na pedagogia dos Multiletramentos apresentada pelo Grupo de Nova Londres, discutida por Cope e Kalantzis (2000; 2009); Cazden (*et al*, 1996) e corroborada por Rojo (2012). Os autores evidenciam dois tipos específicos de multiplicidade fundamentais à compreensão do termo multiletramento: a multiplicidade de culturas, com produções letradas condizentes com realidades específicas e todos os fatores que as envolvem; e a multiplicidade semiótica ou de linguagens, com “textos compostos de muitas linguagens [...] e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2009, p.19).

A fim de compreendermos algumas questões referentes aos letramentos, tendo como foco os usos escolares das tecnologias na perspectiva dos multiletramentos, direcionamos nossas leituras para alguns estudos realizados por Soares (2002; 2004); Kleiman (2005); Ribeiro (2012); Marcuschi e Xavier (2010); Rojo (2009; 2012), Braga (2010; 2013); Coscarelli (2010) e Street (2010).

Estimamos que esta pesquisa ofereça subsídios para a compreensão dos multiletramentos e, sobretudo, para as possibilidades de uso das tecnologias digitais como práticas integradas ao currículo escolar e, conseqüentemente, ao cotidiano da sala de aula. Acreditamos que a efetiva compreensão do potencial das tecnologias digitais propiciará à escola o enfrentamento do fato de que saber ler e escrever, produzir, criar e recriar usando os recursos das tecnologias é uma demanda da sociedade contemporânea e a escola precisa preparar professores e alunos para essa realidade.

Este trabalho está organizado em 3 (três) capítulos, além desta introdução, considerações finais, referências e apêndices.

Inicialmente, no Capítulo 1 intitulado “Percurso metodológico”, abordamos a natureza e o tipo da pesquisa, discorrendo sobre o contexto investigado e descrevendo os sujeitos colaboradores. Apresentamos, ainda, os procedimentos realizados para a coleta de dados, a sistematização dos mesmos e, por fim, as categorias de análise.

Na sequência, no Capítulo 2 “Práticas sociais de ler e escrever na contemporaneidade”, abordamos as concepções teóricas que sustentam esta pesquisa e discutimos sobre o fenômeno dos letramentos em tempos digitais.

Por fim, no Capítulo 3 “Uma análise das possibilidades de usos das tecnologias em sala de aula”, apresentamos a trajetória analítica dos usos das tecnologias feitos no contexto da sala de aula, apontando para os usos cotidianos e os usos escolares, estes últimos agrupados em duas categorias de análise: “usos para fins discursivos” e “usos para fins didáticos”.

# CAPÍTULO I

## PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, discorreremos sobre a natureza e o tipo de pesquisa que nos propomos realizar, bem como o contexto investigado e o critério estabelecido para a escolha do mesmo. Apresentamos informações relevantes por meio das quais construímos o perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa e, ainda, tratamos dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados, justificando as escolhas e a relevância de cada um para este estudo. Na sequência, discutimos o processo da coleta de dados iniciada com a aproximação do campo de estudo, momento no qual fomos à escola e conversamos com os professores sobre os objetivos da pesquisa. Em seguida, discorreremos sobre o processo de aplicação do questionário para os professores colaboradores e discorreremos sobre as observações feitas no contexto da sala de aula de modo a relatar as complexas relações vivenciadas por professores e alunos nesse contexto. Finalizamos discutindo sobre a prática docente tendo como base as entrevistas feitas com os professores colaboradores e, por fim, apresentamos a sistematização dos dados e as categorias de análise.

### **1.1 A natureza e o tipo de pesquisa realizada**

A fim de investigar os usos feitos das tecnologias em sala de aula, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa tendo em vista se tratar de uma abordagem metodológica que ressalta “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN e LINCOLN,

2006, p. 23). Apoiamo-nos, assim, no paradigma interpretativista, uma vez que esse tipo de pesquisa evidencia a descrição e interpretação do fenômeno inquirido, pois interessou-nos entender e explicar os usos feitos pelos professores das tecnologias digitais para a promoção de práticas letradas na perspectiva dos multiletramentos tal qual como acontece na sala de aula.

A abordagem qualitativa favorece, ainda, uma multiplicidade de instrumentos que podem ser utilizados pelo pesquisador na tentativa de assegurar uma compreensão mais profunda do fenômeno a ser analisado (DENZIN e LINCOLN, 2006). Tal fato é corroborado em nossa pesquisa, uma vez que fizemos uso de diferentes instrumentos (questionário, diário de campo, entrevista semi-estruturada) que serviram de apoio à coleta dos dados obtidos nos acontecimentos diários das salas de aula pesquisadas, tendo em vista o intuito em compreender de maneira mais ampla e precisa nosso complexo objeto de estudo.

Fazer o uso dos instrumentos citados anteriormente tornou-se imprescindível à pesquisa, pois partimos da premissa de que nosso objeto de estudo é multifacetado, em função dos sujeitos investigados, do contexto selecionado, das ações observadas, dos usos das tecnologias e das trocas interacionais vivenciadas, o que implicou em considerar instrumentos variados e delinear procedimentos de coleta de dados que pudessem contemplar, com rigor científico, “uma descrição mais apurada e mais exhaustiva” (GROULX, 2008, p. 95) de todos os aspectos que constitui o objeto de estudo, neste caso, os usos das tecnologias feitos em sala de aula.

Optamos ainda pela pesquisa de base exploratória por nos possibilitar familiaridade e esclarecimentos sobre o fenômeno investigado – os usos de



tecnologias na sala de aula. Segundo Oliveira (2012, p. 65), esse tipo de pesquisa tem como objetivo “dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos”. Desse modo, buscamos conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa e observar as situações em que os usos das tecnologias foram feitos no contexto da sala de aula, analisando cuidadosamente os registros obtidos no período da coleta dos dados que proporcionaram a explicitação do fenômeno em foco e as respostas ao questionamento norteador do estudo.

Por tratarmos dos usos vistos na sala de aula de dois professores, os nossos dados se referem a um estudo de casos *múltiplos*, caracterizado por “utilizar mais de uma realidade para confrontar dados, visando buscar explicações e fundamentos para os fenômenos que caracterizam o objeto de estudo” (OLIVEIRA, 2013, p. 56). A inserção nas salas de aula dos dois professores colaboradores possibilitou-nos o conhecimento sobre os usos das tecnologias feitos por eles e pelos alunos, tendo em vista que as relações estabelecidas entre professor e o aluno em sala de aula estão intimamente relacionadas e indissociáveis.

Refletindo sobre esses sujeitos situados em uma sociedade cada vez mais marcada pelo uso de tecnologias diversas é necessário que a escola enquanto principal agência dos letramentos forme pessoas que:

[...] saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade (ROJO, 2012, p.27).

Por isso a necessidade de se pensar – e colocar em prática o que se pensa – numa escola que proporcione aos professores as condições necessárias para

que tais usos sejam efetivados e oportunize aos alunos vivências com as tecnologias em sala de aula de modo que promova práticas letradas na perspectiva dos multiletramentos.

A inserção no cenário escolar foi relevante para que pudéssemos participar do cotidiano da sala de aula, observar e analisar os usos feitos das tecnologias. Nossa permanência nesse cenário, portanto, possibilitou proximidade com a situação pesquisada, bem como familiarização com a realidade dos sujeitos, de modo a fazer com que tudo aquilo que nos parecia conhecido, voltasse a ser estranho e, tudo que era aparentemente comum, fosse transformado em algo problemático novamente. Desse modo, lançamos nosso cuidadoso olhar aos dados que iam sendo revelados no transcurso da pesquisa para que pudessem evidenciar informações e explicações sobre os usos das TIC.

Neste estudo, buscamos ir além da mera descrição dos usos das tecnologias em sala de aula, das práticas de multiletramentos vivenciadas, das reações dos professores envolvidos diretamente na pesquisa ou dos alunos (envolvidos indiretamente), dos usos feitos pelos docentes e por eles viabilizados, de modo a compreender e explicar os fatos, aproximando-nos, assim, da pesquisa explicativa. Neste sentido, nossa pretensão foi de buscar a:

[...] compreensão dos fenômenos em toda sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento (FREITAS, 2002, p. 2).

Por isso fomos à sala de aula, na tentativa de partilhar com os sujeitos da pesquisa as experiências de seu cotidiano no que diz respeito aos usos das tecnologias. Sendo assim, nosso intuito era planejar ou criar situações para serem

analisadas, mas, sobretudo, refletir sobre aquelas que se apresentavam, como disse Freitas (2002) “no seu acontecer”.

Para esse tipo de pesquisa, a técnica da observação direta mostrou-se pertinente, uma vez que foi possível “observar os atos em seu contexto e circunstâncias em que se verificam as atitudes e reações” (OLIVEIRA, 2012, p. 80), permitindo-nos tomar nota de situações de uso das tecnologias digitais vivenciadas no cotidiano da sala de aula no momento da observação, bem como refletir sobre cada uma delas.

Por meio da observação direta, reunimos uma série de informações sobre o cotidiano da sala de aula. Do mesmo modo, o uso dessa técnica permitiu que não interferíssemos nas aulas dos professores, pois permanecemos em nosso lugar de pesquisadoras e tomamos nota de tudo o que aconteceu na sala de aula para que, posteriormente, pudéssemos revisitar os momentos descritos e fazer o recorte das informações que se mostraram significativas para responder ao que nos propomos.

## **1.2 Contexto do estudo**

Quanto ao contexto de realização da pesquisa, destacamos a relevância de priorizarmos um lugar que correspondesse aos questionamentos e perspectivas da pesquisa. Diante disso, estabelecemos um critério que serviu de norte para a seleção desse espaço levando em conta aspectos peculiares relacionados ao nosso objeto de estudo.

Decidimos, então, pesquisar uma escola que tivesse em seu quadro docente professores que haviam participado ou estivessem participando da formação continuada oferecida pelo Governo do Estado da Paraíba para o uso

das tecnologias em sala de aula. O curso, intitulado PROINFO Integrado<sup>1</sup>, tem como objetivo contribuir para a formação do professor para o uso didático-pedagógico das tecnologias digitais. Por essa razão, partimos do pressuposto de que os professores tenham recebido no curso, orientações específicas sobre como utilizar as tecnologias digitais em sala de aula, transformando-as em aliadas na sua prática docente, justificando assim a escolha do critério estabelecido.

A pesquisa foi desenvolvida na E. E. E. M. Dr. Elpídio de Almeida, mais conhecida como “Estadual da Prata”. A escola está localizada na cidade de Campina Grande – PB, no bairro da Prata. Foi inaugurada no dia 31 de janeiro de 1953 e, desde então, é considerada um dos maiores estabelecimentos de ensino do estado da Paraíba<sup>2</sup>.

Conhecido como um “celeiro” de pesquisa, o Estadual da Prata é um ambiente de investigação para muitos pesquisadores de diferentes áreas, sobretudo, para as pesquisas voltadas para o uso de tecnologias, como exemplo podemos destacar a pesquisa de Mirelly Azevêdo intitulada “O trabalho do professor com o Blog” publicada no ano de 2013 com o objetivo de investigar o trabalhos desenvolvidos com blogs no ensino de Língua Portuguesa.<sup>3</sup>

Além de ceder o espaço para que pesquisas possam ser desenvolvidas, a escola realiza uma série de projetos elaborados e executados pelos professores, tendo em vista o macrocampo estabelecido pelo Programa Ensino Médio

---

<sup>1</sup> Para maiores informações, ver:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=13156](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13156).

<sup>2</sup> Informações sobre a escola disponíveis em <http://www.colegioprata.xpg.com.br/>.

<sup>3</sup> Dissertação disponível em

<http://www.uai.ufcg.edu.br/posle/docs/arquivos/dissertacoes/2013/MirellyRenallydaSilvaAzevedo.pdf>.

Inovador (ProEMI) <sup>4</sup> em que atuam. De acordo com o documento que orienta o ProEMI<sup>5</sup>, podemos compreender por macrocampo “um campo de ação pedagógico curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional”, com o propósito de confrontar a “fragmentação e hierarquização dos saberes”, abrindo caminho para que possa haver uma “articulação entre formas disciplinares e não disciplinantes de organização do conhecimento”.

### **1.3 Sujeitos da pesquisa**

Para configurar esta pesquisa, contamos com a colaboração de dois professores do Ensino Médio de escola pública, das disciplinas de Biologia e de Língua Portuguesa, denominados de P1 (professor de Biologia) e P2 (professora de Língua Portuguesa). A escolha por docentes que lecionam nesse nível de ensino da educação básica justifica-se no fato de acreditarmos que é uma etapa composta por professores de jovens alunos que vivenciam constantemente práticas de letramentos variadas e significativas por meio das tecnologias. Cientes de que os alunos vivenciam tais práticas, os professores podem sentir-se motivados a pensar em situações de uso e algumas possibilidades de trabalho

---

<sup>4</sup> Proposto pelo Governo Federal para apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, o ProEMI visa garantir a formação integral do estudante com a inserção de atividades que dinamizam o currículo. Informações disponíveis no portal do Ministério da Educação (MEC):

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13439](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439) Acesso em 07/08/2013.

<sup>5</sup> Ver

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15134&Itemid=1071](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071). No total, são 8 (oito) campos de atuação do professor: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. Acesso em 05/04/2014.

efetivo com as tecnologias sendo, portanto, nosso foco analisar os usos que são feitos em sala de aula.

Decidimos, ainda, ampliar nosso olhar de pesquisadoras e considerarmos não apenas os usos das tecnologias feitos pelos professores, mas também os usos feitos pelos alunos. Para tanto, assumimos a sala de aula como um espaço complexo em que as relações estabelecidas entre professor e alunos estão intimamente relacionadas de modo que as ações de um interferem diretamente nas ações do outro, sendo, portanto, impossíveis de dissociá-las no contexto desta pesquisa em específico, concebendo-os como sujeitos sociais que desempenham múltiplas tarefas em diferentes contextos que exercem influência em todas as áreas da vida.

Por essa razão, as contribuições oferecidas pelos alunos durante o período de observação das aulas mostraram-se relevantes e fundamentais para explicar os usos feitos das tecnologias em sala de aula. Tomamos, então, a liberdade de apresentar alguns fragmentos dos registros das aulas em que o discurso do aluno aparece para ratificar a importância de determinado uso feito pelo professor, concebendo-os como colaboradores indiretos desta pesquisa.

A sala de aula de P1 (2º ano), professor de Biologia, era composta por 27 alunos com idade entre 16 e 17 anos. Conforme foi possível observar, os alunos eram, em sua maioria, participativos e discutiam com o professor sobre o conteúdo estudado tentando relacionar esse conhecimento com o cotidiano. Já a sala de aula de P2 (1º ano), professora de Língua Portuguesa, era composta por 26 alunos com idade entre 15 e 16 anos. De acordo com nossas observações, os alunos gostavam de falar suas opiniões e interagir uns com os outros.

É importante ressaltar ainda que, em diversos momentos, os usos feitos pelos alunos e a competência apresentada por eles, no que diz respeito às tecnologias tiveram maior destaque em detrimento das ações dos professores.

Para manter o sigilo da identidade dos professores colaboradores, optamos por chamá-los de P1 e P2, sendo o primeiro sujeito professor de Biologia em uma turma de 2º ano e participante do macrocampo “Iniciação Científica e Pesquisa” e o último professora de Língua Portuguesa em uma turma de 1º ano e integrante do macrocampo “Leitura e Letramento”. Para atribuir mais segurança aos sujeitos colaboradores e a nós pesquisadoras, elaboramos um termo, intitulado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (ver Apêndice A), com os objetivos, a metodologia, os riscos e benefícios da pesquisa. O termo foi assinado pelos professores e pesquisadores atestando, assim, os direitos e deveres de todos os envolvidos, conforme atestado em Comitê de Ética.

À luz das respostas obtidas por meio do questionário, identificamos que P1 possui formação em Enfermagem e Ciências Biológicas e está cursando mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, concentrando-se no ensino de Biologia. Já P2 possui formação de nível superior em Letras e está cursando especialização à distância.

Para justificar a escolha das disciplinas lecionadas pelos professores, faz-se necessário compreender que, no nosso entendimento, a língua/linguagem não deve ser concebida apenas como meio de comunicação ou, ainda, um conjunto sistemático de regras que quando apropriado, permite-nos à expressão “adequada” do que se quer dizer, mas também, e, principalmente, como a sintetização das vivências de uma dada comunidade (FIORIN, 2003) e práticas sociais de leitura e escrita em contexto digital são exigências postas aos que

vivem em sociedade, sendo de suma importância investigar o que a escola, numa perspectiva interdisciplinar tem feito no sentido de preparar os alunos para lidar com diferentes linguagens.

Por essa razão, não estabelecemos uma disciplina específica como foco de ação, visto que, em nosso estudo, compreendemos que a linguagem - considerando sua reconhecida complexidade – perpassa por diferentes áreas, não pertencendo especificamente a Língua Portuguesa.

#### **1.4 Instrumentos de coleta de dados**

Considerando que nossa pesquisa é de natureza qualitativa e de base exploratória foi nossa intenção estudar a realidade da sala de aula tal como ela é, visto que buscamos a descrição e a interpretação dos fatos observados na sala de aula de modo que pudéssemos identificar e compreender os “momentos privilegiados **do cotidiano da pesquisa**, dos quais emerge o sentido de um fenômeno social” (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2008, p. 131, grifo nosso).

Para tanto, optamos pelos instrumentos que julgamos pertinentes à pesquisa dessa natureza posto que é relevante a eficiência dos mesmos no sentido de trazer-nos as informações que almejamos sobre os usos que fazem os professores das tecnologias digitais no cotidiano da sala de aula.

Para a coleta de dados, utilizamos o **questionário**, a fim de conhecermos o perfil dos sujeitos e termos acesso a informações mais particulares, por exemplo, suas práticas de leitura e de escrita, suas ações como professor, os conhecimentos sobre o fenômeno dos letramentos, a relevância (ou não) do uso das tecnologias digitais no contexto escolar.

Utilizamos também o **diário de campo**. Com este instrumento em mãos,



podemos anotar quase tudo que víamos na sala de aula, buscando as especificidades percebidas nas situações experienciadas no decurso da pesquisa com a possibilidade de, posteriormente, podermos voltar às anotações redigidas para refletirmos sobre o que foi percebido (BORTONI-RICARDO, 2008). No diário de campo foram anotadas algumas das conversas empreendidas no período da coleta que serão utilizadas em nossa análise. Procuramos registrar de maneira fidedigna os discursos enunciados pelos professores, como também de alguns alunos que acreditamos ser fundamentais para confirmar a relevância dos usos das tecnologias feitos pelos sujeitos colaboradores desta pesquisa, nesse caso, professores e alunos.

Optamos também pelo uso de **gravações em áudio e vídeo** para que, assim, pudéssemos “revisitar os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está sendo construída” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62), de modo a reviver momentos do cotidiano da sala de aula que revelassem aspectos esclarecedores sobre os usos das tecnologias.

Decidimos pela **entrevista semi-estruturada**, uma vez que se trata de um instrumento que tem como principal característica a possibilidade de se elaborar um roteiro com questionamentos abertos, de modo que haja “flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta” (MANZINI, 2012, p. 156). Nesse sentido, a entrevista semi-estruturada não limita o pesquisador à obrigação de seguir um roteiro pronto e acabado, mas, em especial no nosso caso, ampliou e expandiu as possibilidades para interações dialógicas de modo a permitir mudanças no decorrer da entrevista em função das

respostas dos sujeitos, das relações que foram sendo estabelecidas, das contribuições e posicionamentos dados.

A entrevista semi-estruturada permitiu-nos, ainda, ter acesso ao olhar que os professores colaboradores possuem sobre o uso das tecnologias em sala de aula. Esse olhar está registrado em alguns fragmentos dos depoimentos apresentados no capítulo analítico.

Para confirmar nossas constatações, fizemos o recorte de alguns fragmentos das gravações em áudio e vídeo das aulas e das entrevistas dos professores colaboradores, como também de fragmentos do discurso de alguns alunos gravados durante o período de observação e que se mostraram relevantes para confirmar nossas percepções sobre o fenômeno estudado. As transcrições dos fragmentos selecionados foram realizadas em conformidade com as normas do Projeto NURC<sup>6</sup> (1998) que vem sendo muito utilizadas por diversos pesquisadores brasileiros em seus estudos.

### **1.5 Procedimentos de geração de dados**

A coleta de dados foi realizada em quatro etapas distintas: **a) “Aproximação do campo de estudo”**, que foi realizado para conhecermos os sujeitos da pesquisa; **b) “Aplicação do questionário”**, no qual fizemos o levantamento do perfil dos sujeitos; **c) “Conhecimento da realidade da sala de aula”**, resultante da observação direta, das gravações e anotações do diário de campo e **d) “Discussão sobre a prática docente”**, que foi decorrente da realização da entrevista semi-estruturada.

---

<sup>6</sup> Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo

Nos subtópicos que se seguem, descrevemos detalhadamente cada uma das etapas vivenciadas.

### **a) Aproximação do campo de estudo**

Nessa etapa, iniciamos uma conversa informal com alguns funcionários da direção da escola de modo a estabelecer um vínculo social facilitando, assim, o processo posterior com os professores que, em nossa pesquisa, se constituem como os sujeitos fundamentais para esclarecer o nosso objeto de estudo.

Em um primeiro momento, fomos recebidas por uma das diretoras que ouviu nossa proposta de pesquisa. Ao ser consultada sobre a disponibilidade da escola em relação a nos receber, a diretora atentou para a necessidade de conversarmos com os professores a fim de sabermos se a colaboração com a pesquisa seria de fato aceita ou não, entretanto a mesma justificou que na escola havia uma grande quantidade de estudos em andamento e, por essa razão, não poderia afirmar e nem saberia informar se os professores estariam dispostos a participarem de mais uma pesquisa.

Porém, voltamos à escola em outra data, conforme sugerido pela diretora, e encontramos os professores reunidos e, aparentemente, disponíveis para nos ouvir. Neste momento, falamos sobre nossos objetivos e intenções com a pesquisa. Dos aproximadamente 15 (quinze) professores que ali estavam, 7 (sete) disseram estar interessados em saber mais detalhes sobre o estudo.

Dos 7 (sete) professores que nos ouviram, 3 (três) aceitaram colaborar. No entanto, um dos professores desistiu de participar, afirmando estar envolvido em outra pesquisa naquele momento. Sendo assim, prosseguimos com 2 (dois)

professores que se mostraram totalmente disponíveis para colaborar com nosso intento investigativo.

O momento de negociação (BORTONI-RICARDO, 2008) configurou-se como ação fundamental à pesquisa, pois estabelecemos uma aproximação com diretores, professores e funcionários que foi sendo amadurecida com a convivência, de modo que foi possível consolidar uma relação de confiança e cooperação. Cientes da importância desse momento, buscamos deixar claro sobre nossos objetivos, bem como diminuir dúvidas que foram surgindo referentes aos procedimentos de coleta de dados para que, assim, pudéssemos obter autorização para frequentar, semanalmente, as salas de aula.

#### **b) Aplicação do questionário**

A segunda etapa consistiu na aplicação do questionário com os professores colaboradores, elaborado com o objetivo de conhecer as práticas sociais de leitura e de escrita mediadas pelas diversas tecnologias digitais e pela internet vivenciadas por eles no cotidiano da vida pessoal/social e da escola, bem como os usos que são feitos em suas práticas docentes e a percepção que possuem sobre a relevância de situações de ensino que incorporam as tecnologias digitais no cotidiano da sala de aula, considerando a possibilidade de promover práticas letradas pautadas na perspectiva dos multiletramentos.

Dividido em três seções (ver Quadro 1), organizamos o questionário (ver Apêndice B) com questões fechadas e os professores teriam que marcar a opção mais pertinente, conforme sua avaliação individual. Além disso, solicitamos aos professores que respondessem algumas questões abertas, nas quais as opiniões poderiam ser enunciadas de modo simples e com uma linguagem pessoal. Ao

todo, elaboramos 22 (vinte e duas) questões, sendo 19 (dezenove) fechadas e 3 (três) abertas. Os professores tiveram o período de 1 (uma) semana para responder o questionário e nos entregar.

**Quadro 1 - Organização do questionário**

<b>Seção I</b>	Identificação	Dados pessoais como nome, formação acadêmica, atuação docente.	11 questões fechadas
<b>Seção II</b>	Práticas com tecnologias digitais	Informações sobre o uso que faz de recursos digitais no cotidiano de sua vida pessoal/social.	6 questões fechadas
<b>Seção III</b>	Uso das tecnologias digitais em sala de aula	Informações sobre o uso que faz de tecnologias digitais em sua prática docente, bem como a percepção que tem das possíveis contribuições dessas para a formação dos alunos.	2 questões fechadas e 3 questões abertas

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

### **c) Conhecimento sobre a realidade da sala de aula**

De acordo com Jaccoud e Mayer (2008, p. 255), a observação constitui-se como:

[...] a atividade de um pesquisador que observa pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos pelos quais se interessa, sem reduzir-se a conhecê-los somente por meio das categorias utilizadas por aqueles que vivem essas situações.

Neste sentido, a técnica da observação direta mostrou-se relevante à coleta de dados, uma vez que vivenciar o cotidiano da sala de aula, observar os momentos de interação e presenciar as situações de construção de aprendizagem entre os sujeitos envolvidos foi decisivo para perceber os usos das

tecnologias. Assim, os dados coletados no período de observação requerem do pesquisador uma análise qualitativa, visto que “entram em jogo anotações para descrever e compreender uma situação” (JACCOUD e MAYER, 2008, p. 255).

A terceira etapa foi realizada em um período de 2 (dois) meses. Durante esse tempo, os professores colaboradores estavam decididos a discutir, em sala de aula, temas escolhidos de acordo com o macrocampo do ProEMI no qual estavam inseridos e, no final do semestre, aconteceria a culminância de todo o trabalho desenvolvido até aquele momento.

Ao todo, foram 15 (quinze) aulas com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 11 (onze) horas e 15 (quinze) minutos de aulas observadas e destas, 1 (uma) foi gravada em vídeo/áudio e 2(duas) em áudio. A gravação de apenas 3 (três) aulas se deu pelo fato de que os professores ficaram receosos com a exposição à câmera ou ao gravador e, por esta razão, não tivemos permissão para gravar desde o início.

Ao longo das observações, fomos conversando e negociando a possibilidade de algumas aulas serem gravadas até que obtivemos o consentimento de P1. No caso de P2 a gravação não foi possível, por esse achar que não saberia lidar com a presença de uma câmera ou gravador e isso poderia afetar o seu comportamento em sala de aula, prejudicando a coleta de dados. Sendo assim, decidimos, de maneira ética, respeitar e acatar a vontade dos professores, gravando somente as aulas que foram permitidas.

#### **d) Discussão sobre a prática docente**

A última etapa da pesquisa consistiu na realização de uma entrevista semi-estruturada (ver Apêndice C) realizada com os professores. Nesse momento, foi possível identificar nos discursos proferidos algumas nuances que não foram percebidas em sua prática cotidiana na sala de aula. Esse instrumento contribuiu para esclarecer algum aspecto relevante observado nas respostas ao questionário, permitindo-nos “ir além de generalizações estereotipadas ou evasivas e chegar a lembranças detalhadas dos sujeitos” (VÓVIO e SOUZA, 2005 p. 58).

Para a realização da entrevista semi-estruturada foram elaboradas 6 (seis) questões norteadoras (ver Quadro 2). Essa etapa foi gravada em áudio para que pudéssemos registrar de maneira fidedigna o discurso de P1 e P2. Durante as entrevistas, outros questionamentos foram surgindo em função das respostas dadas pelos professores colaboradores. Ao todo foram 37 minutos e 60 segundos de gravação, tendo 26 minutos e 27 segundos a entrevista realizada com P1 e 11 minutos e 33 segundos a de P2.

## Quadro 2 – Questões norteadoras da entrevista

<b>Questão 1</b>	Por que você usa tecnologias em sala de aula?
<b>Questão 2</b>	O que o/a motiva a fazer esses usos?
<b>Questão 3</b>	Você considera que esses usos ajudam a ampliar as práticas de leitura e escrita dos alunos, em especial, no contexto digital? Por quê?
<b>Questão 4</b>	Você observa alguma mudança significativa em suas aulas e, sobretudo, no desenvolvimento de seus alunos com o uso que você faz das tecnologias digitais em sala de aula?
<b>Questão 5</b>	Você se sente preparado para fazer esses usos?
<b>Questão 6</b>	Como você planeja esses usos?

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

### 1.6 Sistematização dos dados e categorias de análise

Para responder ao questionamento desta pesquisa, confrontamos e organizamos os dados obtidos durante a realização das etapas apresentadas anteriormente. Por meio das respostas do questionário, identificamos dois usos: usos cotidianos e usos escolares.

Sobre os usos cotidianos, isto é, aqueles que os professores disseram fazer em seu dia a dia, apresentamos os que estão associados à vida pessoal/social dos professores e que, conforme pudemos constatar, parecem influenciar diretamente nos usos feitos em sua prática docente. Para esclarecer a questão proposta, nosso interesse se voltou sobre os usos escolares. Desse modo, a análise e reflexão dos usos evidenciados em sala de aula levou a



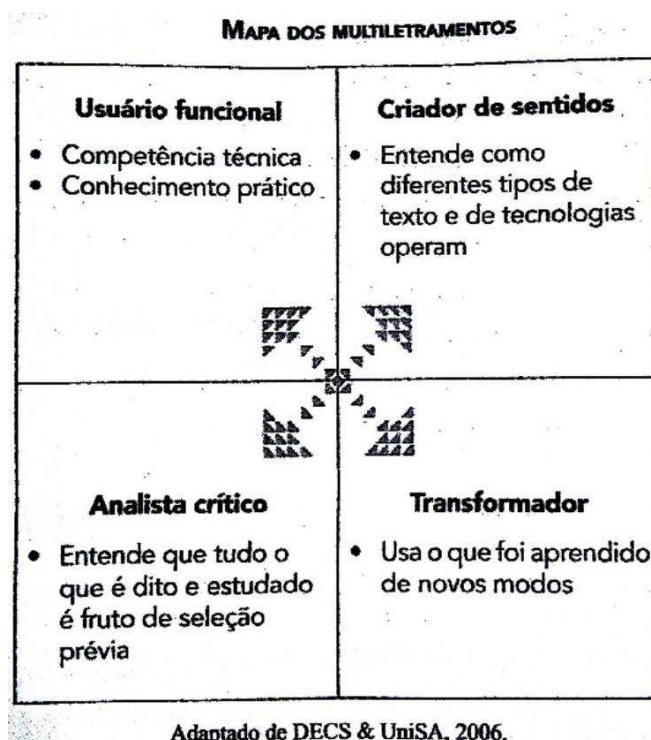
organização desses em dois grupos de análise, considerando duas finalidades: *usos para fins discursivos sobre o conteúdo* e *usos para fins didáticos*.

Nos *usos para fins discursivos sobre o conteúdo*, registramos os usos das TIC feitos pelos professores e alunos em sala de aula que oportunizaram situações por meio das quais foi possível opinar sobre o conteúdo estudado, esclarecer dúvidas, concordar ou discordar de posicionamentos, dizer de si e do outro, tendo em vista a temática abordada em sala de aula.

Quanto aos *usos para fins didáticos*, consideramos aqueles que contribuíram para um planejamento didático bem elaborado, organizado e, na perspectiva dos professores, “inovador”, de modo que os alunos se envolveram em situações de usos das tecnologias, assumindo em diversos momentos a posição de protagonista dos usos em detrimento do professor que, conforme veremos no capítulo analítico, torna-se expectador das ações dos alunos.

Para a criação das categorias, tomamos como base o diagrama (Quadro 3) adaptado por Rojo (2012), que apresenta de maneira clara e sucinta, os princípios que norteiam a teoria dos Multiletramentos. Dessa forma, o capítulo seguinte vem apresentar de forma um pouco mais detalhada o diagrama abaixo.

### Quadro 3: Mapa dos multiletramentos



À luz dessa perspectiva, percebemos que as ações do professor na sala de aula devem não apenas beneficiar os alunos, mas também o próprio professor que busca possibilitar práticas que considerem os alunos em suas dimensões social, cultural e ideológica, entendendo as tecnologias como possíveis aliadas na realização desse intento. Assim, o diagrama mostra uma série de ações que exigem um novo fazer docente na contemporaneidade em relação às tecnologias, tendo em vista que elas podem ser aliadas no processo de ensino/aprendizagem.

Nessa direção, as ações do professor em sala de aula, especificamente nos usos que faz das TIC, devem contribuir para a formação de um aluno que tenha competência técnica para saber utilizar as “ferramentas/textos/práticas letradas requeridas” (ROJO 2012, p. 29) na sociedade atual; que seja capaz de criar sentidos, de modo que compreenda como os diferentes tipos de tecnologias

e textos se realizam e que saiba, ainda, analisar criticamente aquilo que lhe é ensinado e consiga transformar o que foi aprendido, de modo a fazer uso de novas formas de linguagens, podendo ser visto como um sujeito que atua criticamente no meio social em que vive.

Dessa maneira, os dados foram agrupados, levando em conta os usos das tecnologias observados no contexto da sala de aula que caminhassem na direção das ações propostas pelo Grupo de Nova Londres, evidenciando, assim, situações de multiletramentos.

## CAPÍTULO 2

### PRÁTICAS SOCIAIS DE LER E ESCREVER NA CONTEMPORANEIDADE

Neste capítulo, apresentamos os principais construtos teóricos que embasaram este trabalho. Nosso aporte teórico vem da pedagogia dos Multiletramentos, da qual advém nossa concepção em que devem estar alicerçadas as práticas de ensino na contemporaneidade, e da Linguística Aplicada para explicar a noção teórica sobre letramentos digitais.

Na primeira seção, denominado “*Compreendendo o fenômeno dos letramentos em tempos digitais*”, discutimos sobre os letramentos na contemporaneidade, apresentando os letramentos digitais e as tecnologias digitais como aspectos a serem considerados no contexto escolar (COSCARELLI, 2010; KLEIMAN, 2005; RIBEIRO, 2012; ROJO, 2012; 2013). Em seguida, no tópico “*A pedagogia dos Multiletramentos: um olhar para as práticas de ensino na contemporaneidade*”, tratamos sobre a pedagogia dos Multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000; 2009; CAZDER *et al*, 1996) que nos deu o suporte necessário para compreender o objeto de estudo em questão.

#### **2.1 Compreendendo o fenômeno dos letramentos em tempos digitais**

Antes de discutirmos sobre os letramentos, destacamos que nos ancoramos em uma concepção de linguagem dialógica (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2013[1929]) que leva em conta o contexto social e os aspectos culturais e ideológicos visto que estamos tratando de usos das tecnologias, conduzindo-nos

a uma reflexão sobre as “novas” possibilidades de linguagens por meio desses usos.

Assim, concebemos a linguagem como um fenômeno fundamentalmente de natureza social produzida por sujeitos imbricados por tudo que acontece na sua realidade social/cultural e que perpassa a história da humanidade.

A produção linguística não acontece somente quando os interlocutores envolvidos se encontram em uma situação de comunicação face a face. Tal fato é corroborado por Fiorin (2008, p. 18), quando afirma que as relações dialógicas “não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem”. Ele acrescenta que todos os enunciados proferidos durante o processo de comunicação, “independente de sua dimensão, são dialógicos”.

Assim, não importa se os interlocutores estão situados em diferentes esferas da atividade humana (escola, igreja, trabalho, rua), o que importa é que as relações dialógicas sejam estabelecidas, considerando que toda atividade linguística advém da interação com os discursos já ditos e os que estão por dizer e que constitui esse sujeito social, histórico e cultural.

É importante pensarmos sobre a realidade social da atualidade que nos encaminha para experiências cotidianas de práticas de letramentos diversas. A tarefa de operar um controle remoto, ler um manual de instruções, ler a imagem afixada na porta de um banheiro, ir ao banco e realizar operações no caixa eletrônico ou ainda ler a bula de um remédio indica que o indivíduo é letrado, isto é, faz uso social da leitura e da escrita de diversas maneiras em que a linguagem aparece. Sendo assim, letramento está em todo lugar e acontece das mais variadas formas numa sociedade dominada pela linguagem escrita.

Sob esse prisma, Rojo (2009) aponta para a “heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da linguagem [...]” citando Street (2003) para discorrer sobre elas. Para a autora, um dos principais objetivos da escola é propiciar aos alunos o contato com letramentos diversos, oportunizando a participação nas mais variadas práticas sociais da leitura e da escrita, construindo um ambiente de ensino/aprendizagem marcado pela multimodalidade.

Estamos falando de novas linguagens que emergem nessa sociedade globalizada e que fazem parte do cotidiano social dos alunos, devendo também fazer parte do cotidiano das escolas. Street (2012) afirma que o termo multiletramentos surgiu não para fazer correspondência aos já existentes múltiplos letramentos, mas para se referir às múltiplas formas de letramento, cujo foco estaria nas práticas sociais.

Nos moldes em que a sociedade contemporânea encontra-se, no que diz respeito às possibilidades de acesso às tecnologias, o uso de outras ferramentas que possibilitem a produção de múltiplas linguagens tem sido urgente, pois além das ferramentas de escrita manual e impressa são necessárias as de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação (ROJO, 2012). Sob essa perspectiva, tratamos das múltiplas linguagens que mobilizam os sujeitos em diferentes contextos, refletindo sobre os desafios postos aos professores e a todos aqueles que estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Ser um sujeito da contemporaneidade implica, então, dentre tantas outras possibilidades, vivenciar situações enunciativas/discursivas para além da linguagem escrita, posto que

[...] a sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico (DIONÍSIO e VASCONCELOS, 2013, p. 19).

Tendo em vista a diversidade de práticas letradas que devem circular no contexto escolar, “novas demandas de comportamento letrado vão surgindo no contexto social” (SOARES, 2004, p. 80). Destacamos os letramentos digitais e as possibilidades diversas de uso das tecnologias para sua promoção.

Os letramentos digitais, como prática de linguagem com diversos formatos de gêneros digitais, indicam diferentes formas de usos vivenciados nos mais variados contextos sociais.

Soares (2002, p. 151) afirma que os letramentos digitais são

[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Sendo assim, letramentos digitais são práticas sociais de ler e escrever em contexto digital que requerem não apenas o conhecimento técnico, mas o envolvimento crítico dos indivíduos para que possam atuar nesse meio. Tais práticas constituem-se nos espaços de interação, de comunicação e troca de saberes e podem acontecer das mais diversas formas e nos mais variados contextos, sobretudo no escolar.

Uma das características que marca a sociedade contemporânea é que grande parte dos sujeitos que a compõe está conectada à internet e faz uso de redes sociais como o *facebook*, *twitter*, *myspace* e *instagram* para falar de si, interagir com outros usuários, aprender, trocar informações, utilizando-se de texto,

som, imagens estáticas ou móveis e vídeos. No entanto, muitas dessas práticas de letramentos (digitais) parecem não ser reconhecidas no contexto escolar, permanecendo, assim, “uma ‘invisibilidade’ em torno das atividades sociais realizadas pelos jovens e que demandam ler, escrever e falar” (SOUZA *et al*, 2012, p.15).

De acordo com Ribeiro (2012, p. 41),

[...] as pessoas fazem do letramento os usos que desejarem, dão à rede um sentido que depende de suas necessidades e vontades, assim como fizeram com outros objetos de ler. O uso do computador e da Internet é tão sócio-histórico quanto os usos feitos do livro, do jornal, da revista ou da televisão.

Por essas e tantas outras razões que a escola deve compreender e considerar que os alunos fazem parte de uma geração digital, isto é, de uma geração marcada por avanços tecnológicos de grandes proporções e, nascidos nela ou não, a necessidade de inserção é evidente. Como uma das instituições formadoras dos sujeitos que compõem a sociedade e como espaço de construção do conhecimento, a escola não pode estar apática em face da realidade social de seus alunos, das experiências vivenciadas por eles em seu cotidiano que devem ser vistas no processo de ensino aprendizagem.

Quanto ao que tem sido desenvolvido – e pode vir a ser – na escola em relação aos letramentos digitais surge o desafio de instaurar situações interativas e colaborativas por meio do uso de tecnologias ligadas ou não à internet. Ao mesmo tempo, a realização dessas ações requer uma reflexão sobre o modo de articular conteúdos e sobre a melhor maneira de intensificar os usos das tecnologias.



É importante destacar que as práticas sociais de leitura e escrita em contexto digital não estão restritas às atividades propostas pelo professor em sala de aula ou para serem desenvolvidas fora dela, mas confirmam sua existência quando um aluno vai à biblioteca da escola e liga o computador para navegar pela rede em busca de informações sobre algo que seja de seu interesse e que não está relacionado com a escola. Sob essa ótica, os letramentos digitais não estão ligados apenas à sala de aula, mas ultrapassam as fronteiras do espaço escolar e integram o cotidiano das pessoas.

Souza *et al* (2012), em seu livro sobre as práticas de leitura e escrita de jovens brasileiros afirmam que os jovens leem e escrevem em oposição ao discurso de muitos. As autoras apontam para a necessidade que a escola tem de se apropriar desse dado e oportunizar práticas de leitura e escrita constantes, tendo em vista o que os alunos já sabem e vivenciam cotidianamente.

As contribuições das autoras corroboram com as constatações feitas por Assis e Arcoverde (2009), em pesquisa anterior, realizada com alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Campina Grande - PB, intitulada “Letramento digital: práticas educativas e colaborativas”<sup>7</sup>, por meio da qual verificamos a emergência de práticas de leitura e escrita digital na escola, contribuindo para bem mais do que o aprendizado de técnicas, mas de vivência de uma cultura digital propiciando interações *online* e situações em que se busca instaurar o pensamento crítico e criativo.

Segundo Coscarelli (2010, p. 519), “com as novas tecnologias e, sobretudo, com as redes como a internet, surgiram novos ambientes para interação [...]”, fazendo-nos refletir sobre a importância e especialmente a

---

<sup>7</sup> Pesquisa PIBIC/CNPq/UFCG realizada no período de 2007-2008 na Universidade Federal de Campina Grande, no curso de Pedagogia (UAE), financiada pelo CNPq.

utilidade da internet para o ensino. De fato, ela é um espaço por excelência discursivo e “no contexto virtual, a aprendizagem potencializa uma rede de interações, negociação e produção compartilhada de significados” (PRADO e ALMEIDA, 2007, p. 70), de modo a possibilitar a construção coletiva do conhecimento bem como a inserção de práticas sociais de leitura e de escrita digital no contexto escolar.

Quando observamos o perfil do aluno na contemporaneidade, podemos visualizar um sujeito capaz de realizar diversas atividades simultaneamente; alguém que está constantemente conectado à internet (basta ter uma rede sem fio disponível para acesso); que expressa seus sentimentos e expõe seu cotidiano em redes sociais, disponibilizando informações de cunho pessoal para todos aqueles que fazem parte de sua rede de “amigos”. Para este aluno, desvincular os usos que faz em seu cotidiano do contexto escolar é algo difícil de realizar, já que a proximidade com essa realidade tem sido cada vez mais forte, criando até mesmo um estado de dependência. O professor também integra essa realidade, pois se constitui como um sujeito que exerce múltiplas tarefas tendo como suporte as tecnologias, assumindo que há uma complexa relação com o que se faz na sala de aula e fora dela, como é próprio da Linguística Aplicada.

Neste sentido, a escola precisa pensar em situações de ensino que considerem o cotidiano do aluno e atenda suas necessidades e não apenas aquilo que está imposto no currículo escolar.

As tecnologias, como ferramentas potencializadoras dos letramentos digitais, apresentam-se como uma possibilidade na diversificação das práticas educativas de modo a oportunizar novas formas de ler e escrever, tudo isso em contexto digital. Para Marcuschi (2010, p.17), “a introdução da escrita eletrônica,

pela sua importância, está conduzindo a uma cultura eletrônica com uma nova economia da escrita” e a escola não pode se esquivar de suas responsabilidades no que diz respeito a buscar alternativas que contribuam para o desenvolvimento dos letramentos digitais dos alunos.

A grande questão não é somente inserir as tecnologias no cotidiano da sala de aula, mas promover situações de letramentos digitais que proporcionem aos alunos a possibilidade de refletirem de maneira crítica sobre os usos que fazem. Isso vai depender dos usos que os professores fazem em sala de aula e também proporciona para os alunos. Tais usos precisam contemplar situações de aprendizagem nas quais os alunos possam participar ativamente de modo que momentos de interação, de colaboração, sobretudo em contexto digital, sejam oportunizadas.

De fato, linguistas e educadores estão diante de um grande desafio pedagógico: “letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação” (XAVIER, 2005, p.1), mas a possibilidade de fazer uma escola diferente é possível e, para que isso aconteça, é de fundamental importância que exista motivação para incorporar novas ações que ressignifiquem a prática pedagógica.

Desse modo, os profissionais da educação precisam pensar em estratégias de ensino que potencializem o diálogo com os letramentos digitais e envolvam o uso efetivo e não apenas ocasional desse letramento, uma vez que o domínio deste não se constitui apenas como uma demanda social, mas também como uma “necessidade educacional e de sobrevivência” (XAVIER, 2005, p. 8) e, tanto

a escola quanto o professor, “vêm sendo entendidos como potenciais multiplicadores do letramento digital” ( RIBEIRO, 2012, p. 42).

## **2.2 A pedagogia dos Multiletramentos: um olhar para os usos da linguagem na contemporaneidade**

No seio das discussões dos Novos Estudos do Letramento - NLS (STREET, 2003; KLEIMAN, 2005), surge em Nova Londres, por volta de 1996, o *New London Group* ou Grupo de Nova Londres<sup>8</sup>. O grupo reuniu-se para discutir, a partir de diferentes olhares, sobre os diversos problemas que a educação escolar de sua região estava enfrentando e, a partir desse encontro, criaram um documento ao qual chamaram de “*A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*”, em português, “Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais”. Os principais motes desse documento eram a **diversidade linguística e cultural**, que crescia rapidamente em seus países, bem como a **multiplicidade de canais de comunicação**, fruto do rebentamento das novas tecnologias. Tais questões foram motivadoras para o surgimento do prefixo “multi” na palavra letramentos denominando-se, então, de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000).

Antes de continuarmos a discussão sobre a pedagogia dos Multiletramentos ou teoria dos Multiletramentos, como também é conhecida, é importante ressaltar a estreita relação existente entre essa teoria e os Novos Estudos do Letramento. Ambas surgiram no momento da virada social do estudo

---

<sup>8</sup> Grupo formado por importantes teóricos de diversas áreas - com destaque para a Linguística e Educação – e de países como Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália (COPE; KALANTZIS, 2000). Dentre eles: Alan Luke, Bill Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Gunther Kress, Jim Gee, Mary Kalantzis, Martin Nakata, Norman Fairclough e Sara Michaels.

dos letramentos em que o aspecto social do letramento passa a ser considerado como fundamental para sua compreensão, deixando de ser a mente humana o foco central desses estudos. Outro ponto de confluência entre os dois campos teóricos é que ambos concebem o letramento como práticas sociais, repletas de ideologias e não como um agrupamento de habilidades e competências pré-estabelecidas do qual o sujeito deve se apropriar.

O NLS busca compreender as práticas mediadas pelas linguagens realizadas em contextos variados (escola, igreja, casa, trabalho) constituindo como ponto central o estudo do letramento. A pedagogia dos Multiletramentos, por sua vez, apresenta uma preocupação com o ensino na contemporaneidade, portanto, o foco está nas questões referentes ao letramento em contexto de ensino. Apesar de serem duas correntes com nomenclaturas diferentes e apresentarem propostas de como lidar com o letramento, compartilham de diversos aspectos semelhantes entre si, conforme foi possível verificar, de modo que possam caminhar juntas, complementando-se em suas ideias e possíveis contribuições para o ensino pautado nos múltiplos letramentos.

A pedagogia dos Multiletramentos nos apresenta o conceito de *design* de sentidos que surgiu em oposição ao ensino tradicional, caracterizado por uma visão estagnada da linguagem, apresentando, assim, uma visão mais dinâmica. De acordo com Cope e Kalantzis (2000, p. 204 *apud* BEVILAQUA, 2013), *design* “se refere ao modo como as pessoas fazem uso de recursos de significação disponíveis em um dado momento em um ambiente específico de comunicação para realizar seus interesses”.

O processo de construção de sentido se constitui nas dimensões sociais, culturais e ideológicas que estão intimamente ligadas a esse momento e exercem

total influência para que ele aconteça podendo, entretanto, variar de um contexto para outro. Para a autora, o conceito é “central para a constituição de um currículo escolar atualizado com as novas tendências sociais” (BEVILAQUA, 2013, p. 106), que considere a diversidade linguística e cultural, bem como a variedade de meios disponíveis para que possamos nos comunicar. Nesse sentido, o modo escrito tão evidenciado pelos NLS, deixa de ser “suficiente para construir, por si só, o *design*”.

Cope e Kalantzis (2009) afirmam que o *design* é formado por três aspectos: *available designs*, *designing* e *redesigned*. O *available designs* são os recursos culturais e contextuais dos quais o sujeito, chamado de *meaning-maker*, se apropria para construir sentido; o *designing* refere-se ao processo em que o sentido é construído e recontextualizado, utilizando-se dos *available designs*; e o *redesigned* representa a transformação do conhecimento em novos *available designs* com novos sentidos a eles empregados.

Em suma, o sujeito (*meaning-maker*) faz uso de recursos variados para construir sentido e diferentes formas para representar esse sentido de modo que se aproprie desses recursos transformando-os em novos *available designs*, sendo este o produto do *design* que é sempre mudado. É importante ressaltar que a criatividade, o dinamismo, o aspecto inovador, o interesse e a motivação daquele que produz o sentido marcam todo o processo de *design*.

Em conformidade com o que propõe Cope e Kalantzis (2009), já vimos o “Por quê” (diversidade linguística e cultural e multiplicidade de canais de comunicação) e o “O quê” (o conceito de *design*) da teoria dos multiletramentos, falta compreendermos o “Como”. Para tanto, os autores propõem alguns “movimentos pedagógicos” (ROJO, 2012, p. 29) pautados na compreensão que

possuem do que seja uma “pedagogia da contemporaneidade”, composta por quatro ações didáticas: **prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada**.

A **prática situada** diz respeito às práticas que fazem parte do contexto sócio-cultural dos alunos, considerando tudo aquilo que já sabem e também o que se configura como novo para eles. A **instrução explícita** seria então o processo no qual os alunos se apropriam do conhecimento sistemático para que possam analisar as práticas vivenciadas. O **enquadramento crítico** requer dos alunos mais criticidade, pois terão que compreender “os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *design* e enunciados” (ROJO, 2012, p. 30). Por fim, a **prática transformada** refere-se à transformação da realidade, seja por meio de ações já previstas e esperadas (aplicação apropriada) ou por ações baseadas nas vivências, nos interesses e intenções dos alunos (aplicação criativa).

Devido a um movimento reacionário nos Estados Unidos e Europa, chamado de “*Back to Basics*”<sup>9</sup>, os autores foram compelidos a recuar naquilo que havia sido proposto e mudar os quatro “gestos didáticos” pelos tradicionais “experimentar, conceitualizar, analisar e aplicar” (COPE e KALANTZIS, 2009 *apud* ROJO, 2012).

Rojo (2012, p. 31) afirma que no Brasil não precisamos chegar a tanto, posto que “é não só perfeitamente possível, como desejável a adoção de uma didática dessas”. De acordo com a autora, tem sido expressiva a quantidade de

---

<sup>9</sup> A proposta do movimento era de estabelecer um núcleo de conhecimento e forçar a escola a ensiná-lo, de modo que os interesses pessoais dos alunos, bem como suas habilidades não deveriam ser consideradas na configuração do currículo escolar. Para mais informações ver <http://www.herinst.org/BusinessManagedDemocracy/education/curricula/return.html>. Acesso em 27/09/2014.

docentes que desejam e aderem a uma proposta didática que busca atender as demandas de um ensino contemporâneo e concebem os letramentos como práticas sociais que acontecem em diferentes contextos, considerando as dimensões sociais, culturais e ideológicas envolvidas nesse processo e, sobretudo, a influência das tecnologias digitais para a prática de multiletramentos.

De acordo com Cope e Kalantzis (2000), pensar em situações de ensino que considerem tanto a diversidade cultural, aspecto que marca a sociedade nos dias atuais, como também as múltiplas possibilidades de comunicação, de acesso à informação e disseminação do conhecimento que as tecnologias digitais possibilitam e primar por oportunizar aprendizados que contemplem o cotidiano e a escola. Os aprendizados provenientes do cotidiano estão presentes nos mais diferentes contextos sociais em que circulam os aprendizes, já os aprendizados escolares têm como base um *design* previamente estabelecido, nesse caso, no currículo, que não deve deixar de considerar o sujeito em sua totalidade no processo de construção do conhecimento.

Os professores devem ter a compreensão de que, frente aos “novos” recursos digitais que surgem e se renovam a cada ano, podem tornar-se produtores de conhecimento, envolvendo seus alunos em um aprendizado alicerçado no aspecto colaborativo. Sendo assim, é preciso pensar em propostas pedagógicas que considerem:

[...] a aprendizagem de leitura e de escrita de textos multimodais que incorporem outras linguagens, sendo que novas práticas de comunicação/interação em diferentes linguagens convocam os multiletramentos. Novos modos de significar, de fazer sentido e de fazer circular discursos na sociedade contemporânea convocam os multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000).



Para Cazden (*et al*, 1996), a escola, especialmente o professor, deve pensar em situações de aprendizagem que ofereçam condições para que práticas de multiletramentos aconteçam e, desse modo, os alunos possam adquirir as habilidades e os conhecimentos necessários para que alcancem aquilo que almejam para sua vida pública, privada e profissional, conforme sugerem os autores:

Nós concordamos que deveríamos voltar para a questão mais ampla dos resultados sociais da aprendizagem de línguas, e que devemos, neste sentido, repensar as premissas fundamentais da pedagogia do letramento, a fim de influenciar as práticas que vão dar aos alunos as habilidades e conhecimentos que eles necessitam para alcançar suas aspirações (CAZDEN *et al*, 1996, p. 63, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Reconhecemos que os desafios postos aos professores são de grandes proporções e fazem-nos refletir sobre como colocar em prática uma proposta dessa natureza. Porém, no dizer de Rojo (2012), os desafios “parecem bem pequenos se de fato tivermos a adesão dos professores e alunos a essas ideias”.

---

<sup>10</sup> We agreed that we should get back to the broad question of the social outcomes of language learning, and that we should, on this basis, rethink the fundamental premises of literacy pedagogy in order to influence practices that will give students the skills and knowledge they need to achieve their aspirations (CAZDEN *et al*, 1996, p. 63).

### **CAPÍTULO 3**

## **UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES DE USOS DAS TECNOLOGIAS PELOS PROFESSORES**

Com vistas a responder a questão que norteou o presente estudo e atender aos objetivos a que nos propomos, apresentamos neste capítulo uma análise sobre os usos das tecnologias observados nas salas de aula de dois professores. Para tanto, vamos descrevê-los e interpretá-los, considerando que esses usos são postos em situações de ensino que indicam multiletramentos.

Cientes de que os usos feitos pelos professores no seu dia a dia influenciam diretamente no que é desenvolvido em sala de aula, optamos por apresentar os usos que eles disseram fazer das tecnologias no cotidiano. Considerando a premissa de que todas as ações do professor interferem nas ações dos alunos e vice versa, pareceu-nos importante voltar o nosso olhar para os usos que os professores e os alunos fizeram das tecnologias no contexto da sala de aula, tendo em vista aquilo que era proposto pelo professor em sua disciplina.

Sendo assim, sistematizamos os dados de modo que apresentamos, primeiramente, os usos das tecnologias que integram o cotidiano do professor, assumindo a condição de sujeito que realiza múltiplas tarefas, seja no contexto da sala de aula ou fora dele estão completamente imbricadas exercendo, assim, total influência em todas as áreas da vida, conforme veremos de forma minuciosa no decorrer deste capítulo. Esses usos chamamos de “usos cotidianos”.

Em seguida, discutimos os usos feitos na sala de aula, intitulados de “usos escolares”. Considerando que as ações desenvolvidas em sala de aula devem

desempenhar uma função pedagógica organizamos os dados, referentes aos usos escolares, levando em conta dois grupos de análise: *usos para fins discursivo e usos para fins didáticos*.

### **3.1 Os usos cotidianos dos professores das tecnologias**

Esta seção descreve os usos que os professores disseram integrar seu cotidiano a partir das respostas obtidas nos questionários, e também pelas experiências vivenciadas no período de observação das salas de aula, bem como os discursos enunciados nas entrevistas semi-estruturadas. Foi possível perceber que os usos das tecnologias que os professores disseram fazer em seu cotidiano influenciam diretamente nos usos feitos em sala de aula<sup>11</sup>.

Por usos cotidianos entendemos aqueles que fazem parte da vida pessoal/social do professor que apresentam influência nos usos escolares, entendidos neste estudo como aqueles previamente pensados e sistematizados pelo professor em conformidade com as necessidades escolares percebidas que envolveram de maneira direta os alunos, levando-nos a considerar também os usos feitos por eles no contexto da sala de aula, visto que o envolvimento dos mesmos na pesquisa só aconteceu durante o processo de observação das aulas.

No quadro abaixo (Quadro 4), estão elencados os usos feitos por P1 e P2 em seu cotidiano. Os dados são provenientes das respostas obtidas com o questionário. Na seção 1, apresentamos os usos enunciados por P1 e na seção 2, discutimos os usos de P2.

---

<sup>11</sup> Os dados que comprovam essa afirmação serão discutidos no tópico 3.3 deste capítulo analítico, intitulado “Os usos das tecnologias digitais na sala de aula à luz do olhar dos professores”.

**Quadro 4: Usos cotidianos das tecnologias de P1 e P2**

<b>Usos cotidianos</b>	
<b>Seção 1 (P1)</b>	<b>Seção 2 (P2)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz uso da <i>internet</i> para:</li> <li>✓ Verificar/escrever/enviar e-mail</li> <li>✓ Realizar pesquisas acadêmicas</li> <li>✓ Pesquisar recursos a serem utilizados em sala de aula</li> <li>✓ Ler notícias</li> <li>✓ Fazer <i>downloads</i></li> <li>✓ Ouvir músicas <i>online</i></li> <li>✓ Assistir vídeos no <i>Youtube</i></li> <li>✓ Fazer compras <i>online</i></li> <li>✓ Postar vídeos</li> <li>✓ Postar fotos</li> <li>✓ Ler <i>blogs</i></li> <li>✓ Participar de jogos <i>online</i></li> <li>✓ Participar de redes sociais</li>   <li>• <i>Word</i> para editar documentos;</li>   <li>• <i>Excel</i> para editar planilhas;</li>   <li>• <i>Power Point</i> para elaborar apresentações a serem utilizadas em sala de aula e em outros contextos;</li>   <li>• <i>Prezi</i> para criar apresentações mais dinâmicas utilizadas na escola ou em outros contextos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz uso da <i>internet</i> para:</li> <li>✓ Verificar/escrever/enviar e-mail</li> <li>✓ Realizar pesquisas acadêmicas</li> <li>✓ Pesquisar recursos a serem utilizados em sala de aula</li> <li>✓ Ler notícias</li> <li>✓ Fazer <i>downloads</i></li> <li>✓ Ouvir músicas <i>online</i></li> <li>✓ Assistir vídeos no <i>Youtube</i></li> <li>✓ Postar fotos</li> <li>✓ Ler <i>blogs</i></li> <li>✓ Participar de redes sociais</li> <li>✓ Participar de um ambiente virtual para realizar curso de especialização na modalidade EaD</li>   <li>• <i>Word</i> para editar documentos;</li>   <li>• <i>Excel</i> para editar planilhas;</li>   <li>• <i>Power Point</i> para elaborar apresentações a serem utilizadas em sala de aula e em outros contextos;</li>   <li>• <i>Movie Maker</i> para criar criar vídeos sobre momentos de sua vida pessoal/social e para serem utilizados na escola.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

Inicialmente gostaríamos de destacar um aspecto interessante para a discussão dos usos que os professores disseram realizar em seu cotidiano que seria o da preservação da face, cientes de que o ato de preservar a si mesmo não aparece apenas neste momento, mas também nos usos realizados na sala de aula e não somente pelo professor, mas pelo aluno, discussão que aparecerá no decorrer deste capítulo. Para Goffman ( 1970, p. 13 *apud* DIAS, 2009, p. 2),

[...] pode definir-se o termo face como o valor social positivo que uma pessoa reclama efetivamente para si por meio da linha que os outros supõem que ela seguiu durante determinado contato. A face é a imagem da pessoa delineada em termos de atributos sociais aprovados, ainda que se trate de uma imagem que outros podem compartilhar, como quando uma pessoa enaltece sua profissão ou sua religião graças a seus próprios méritos.

O sujeito envolvido em alguma forma de interação busca construir uma imagem de si mesmo com base naquilo que o outro gostaria de ouvir, ver ou ler, monitorando suas palavras e reações para que, mesmo estando em uma posição de vulnerabilidade, tenha certo controle da situação e não tenha sua face ameaçada.

Trazendo o conceito de face para a realidade da nossa pesquisa, ao observamos as respostas dadas por P1 e P2, é possível deduzir que alguns usos das tecnologias apontados por eles como aqueles que acontecem no cotidiano podem ter sido omitidos. A situação de sujeito investigado (posição vulnerável) pelo pesquisador, alvo de questionamentos que envolvem a vida pessoal, fez com que os professores emitissem respostas que seriam consideradas aceitáveis por nós, tendo em vista nossa proposta de pesquisa. Isto é, os professores podem ter dito apenas aquilo que gostaríamos de saber e preservado alguns usos que, para eles, não seriam apropriados à pesquisa.

Respeitando as faces preservadas, é possível observar semelhanças consideráveis com relação aos usos das tecnologias digitais no cotidiano de P1 e P2. Na seção II do questionário, intitulada “Práticas com tecnologias digitais”<sup>12</sup>, os

---

<sup>12</sup> Ver estrutura do questionário na página 34 deste trabalho.

professores afirmam possuir computador em casa com acesso à *internet* e acessá-la todos os dias da semana para realizar diferentes atividades.

Ler, escrever, inventar, reinventar, interagir, comunicar-se e colaborar com o outro são ações realizadas pelos professores em seu dia a dia por meio das tecnologias digitais, ratificando o que diz Ribeiro (2012, p. 43) quando afirma que o “uso da máquina para práticas variadas de leitura e escrita tornou-se parte das atividades das pessoas, em sociedade, no trabalho, em casa, na rua e na escola”. P1 e P2 nos mostram isso muito bem, uma vez que os usos por eles elencados e apresentados no quadro acima, como aqueles presentes em seu cotidiano, revelam diferentes finalidades que vão desde a resolução de questões pessoais por meio do envio de um e-mail, por exemplo, até a participação de jogos *online*.

É importante destacar que alguns usos das tecnologias digitais que integram o cotidiano de P1 não fazem parte daqueles informados por P2, tais como: postar vídeos, fazer compras *online* e participar de jogos *online*. Em contrapartida, P2 afirma utilizar editores de vídeo, especificamente o *Movie Maker*, além de participar de uma plataforma de ensino na qual realiza um curso de especialização na modalidade de Educação a Distância.

Sendo assim, é possível constatar que os professores, sujeitos deste estudo, fazem usos das tecnologias para propósitos diversos em seu dia a dia e estes usos estão diretamente ligados às necessidades pessoais de cada um. Mais adiante veremos que os usos ditos pelos professores estão imbricados naqueles realizados na sala de aula e envolvem o aluno que também é chamado a utilizar as tecnologias.

### 3.2 Os usos escolares das tecnologias

A discussão sobre os usos escolares das tecnologias está organizada em dois grupos, conforme as finalidades desses usos. O primeiro deles diz respeito aos *usos para fins discursivos* e o segundo refere-se aos *usos para fins didáticos*. Antes de analisarmos, de forma minuciosa, em que consiste cada um desses usos, decidimos elencá-los, conforme mostra o quadro (Quadro 5) abaixo e, posteriormente, discutí-los.

**Quadro 5: Usos escolares das tecnologias de P1 e P2**

Usos escolares	
Seção 1 P1	Seção 2 P2
<ul style="list-style-type: none"><li>• Exibição de slides e apresentações em <i>Prezi</i> utilizando o projetor multimídia e <i>notebook</i>;</li><li>• Projeção de filmes utilizando o televisor e aparelho de DVD.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pesquisas na <i>internet</i>, <i>download</i> de livros utilizando o <i>tablet</i>, <i>notebook</i> ou computador;</li><li>• Apresentação de músicas de diferentes gêneros como sugestões dos alunos utilizando o <i>Micro System</i>.</li></ul>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Na seção III do questionário denominado “Usos das tecnologias digitais em sala de aula”, P1 afirma fazer uso do projetor multimídia (data show), televisão, aparelho de DVD e *Micro System*, no entanto, as finalidades que justificam a presença desses recursos em sala de aula não apareceram em suas respostas. No período de observação direta das aulas ministradas pelo professor, conseguimos identificar as razões pelas quais os recursos elencados apareciam nas aulas, revelando que eles serviram de suporte para a exibição de filmes, documentários e apresentação de *slides* e *Prezi*.

Já P2, contou com o apoio de recursos como o *tablet*<sup>13</sup>, *notebook*, computador e *Micro System* para a efetivação de sua proposta didática em que o uso da *internet* pelos alunos foi necessário, uma vez que tiveram que realizar pesquisas e *downloads* e, posteriormente, levar os resultados para a sala de aula.

Uma das indagações feitas e que compõe a seção III do questionário foi se os professores levavam os alunos para produzir alguma atividade no laboratório de informática, mas ambos responderam que não. De acordo com informações que nos foram dadas pela direção, existe um laboratório de informática na escola, mas apenas 4 (quatro) computadores estão funcionando, fato este utilizado como justificativa por P1 e P2 para não fazer uso desse ambiente com os alunos.

Pudemos constatar, ainda, que os usos das tecnologias na sala de aula integram o fazer docente de P1 e P2. Nos tópicos que seguem, discutiremos esses usos tendo em vista suas finalidades.

### **3.2.1 Usos das tecnologias para fins discursivos**

Quando falamos de usos que indicam finalidades discursivas, estamos nos referindo aqueles que são possibilitados com o intuito de fazer com que os sujeitos envolvidos possam enunciar suas percepções, opiniões, concordâncias ou discordâncias e conclusões a respeito de algo ouvido, lido ou estudado. Logo, os usos das tecnologias feitos pelos professores em sala de aula devem ser planejados e colocados em prática tendo como foco principal o aluno,

---

<sup>13</sup> Por lecionar em turmas de 1º ano do Ensino Médio, P2 teve a possibilidade de utilizar o *tablet*, já que apenas os alunos dessas turmas foram contemplados pelo programa do Governo do Estado. Mais informações em <http://www.paraiba.pb.gov.br/64993/governo-inicia-entrega-de-tablets-a-alunos-e-professores-da-rede-estadual.html>. Acesso em 7 de agosto de 2013 às 19:41h.



possibilitando a participação efetiva deste, de modo que situações de aprendizagem pautadas nos multiletramentos sejam possíveis de acontecer.

É importante compreender que, ao falarmos de multiletramentos, não restringimos seu complexo significado a grande variedade de práticas de ler e escrever que emergem na sociedade contemporânea. Estamos nos referindo a todas as ações enunciativas que práticas letradas demandam dos sujeitos que as vivenciam. Desse modo, situações de ensino/aprendizagem pautadas nos multiletramentos abrangem:

[...] por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (TEIXEIRA e MOURA, 2012, p.56).

Utilizar as tecnologias no contexto escolar significa trazer novos desafios e, mais que isso, outras perspectivas de fazer usos da linguagem para dentro da sala de aula, desmitificando a noção de ensino e aprendizagem que parece considerar válido apenas os conhecimentos adquiridos no espaço escolar, desvalorizando, muitas vezes, a riqueza dos conhecimentos que os alunos adquirem nos diferentes contextos sociais em que circulam. Com as tecnologias, temos a possibilidade de aprender de diferentes lugares e modos, face a face ou a distância, *on line* ou *off line*, individualmente ou de forma colaborativa.

Integrar as tecnologias a sua realidade é algo que diversas escolas estão fazendo, mas tal ação exige um projeto pedagógico que considere a tecnologia como um componente que poderá contribuir de maneira significativa no processo de ensinar e, especialmente, no de aprender. Portanto, os professores estão diante de alunos que, nascidos em uma sociedade influenciada pelas mais

variadas tecnologias, parecem esperar que a escola acompanhe esses avanços e explorem formas interessantes, instigantes e desafiadoras de aprender, tendo como suporte as tecnologias.

Quanto aos usos que conseguimos identificar, destacamos aqueles que condizem com o que chamamos de *usos para fins discursivo*. Inicialmente, apresentamos aqueles feitos por P1, descrevendo e, ao mesmo tempo, analisando o que foi desenvolvido pelo professor em sala de aula, em seguida, fazemos o mesmo movimento discursivo com P2.

O quadro a seguir (Quadro 6), apresenta os usos feitos e também proporcionados aos alunos pelos professores sujeitos desta pesquisa identificados por meio de nossas vivências na sala de aula.

**Quadro 6: Usos das tecnologias feitos e proporcionados por P1 e P2 para a formação do aluno**

Professor	Tecnologias	Usos realizados
P1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notebook com acesso à internet;</li>   <li>• Televisor digital e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisar mais informações para complementar o conteúdo disponibilizado no livro didático de Biologia; uso de programas (<i>PowerPoint</i> e <i>Prezi</i>) para criação/edição e exibição de apresentações sobre os conteúdos da disciplina e a realização de <i>downloads</i> de filmes sobre o conteúdo abordado em sala de aula.</li> </ul>

	<p>aparelho de DVD;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projetor multimídia (data show);</li> <li>• Câmera fotográfica e celular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exibição de filmes referente ao conteúdo estudado;</li> <li>• Exibição de slides e apresentações em <i>Prezi</i> com imagens e textos informativos sobre o conteúdo estudado;</li> <li>• Registrar as observações feitas na atividade experimental proposta.</li> </ul>
P2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Notebook</i> com acesso à internet;</li> <li>• Celular e câmera fotográfica;</li> <li>• <i>Tablet</i>;</li> <li>• <i>Pen drive</i>;</li> <li>• Caixas de som</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar pesquisas sobre informações que complementem o conteúdo disponibilizado no livro didático de Língua Portuguesa;</li> <li>• Registrar os momentos de apresentação dos gêneros musicais e músicas trazidas pelos alunos;</li> <li>• Pesquisar os gêneros musicais e armazenar a música escolhida para apresentar em sala de aula, bem como realizar o <i>download</i> de obras literárias para serem lidas em sala de aula;</li> <li>• Armazenar as músicas escolhidas para serem compartilhadas com os colegas de sala;</li> <li>• Reproduzir o áudio das músicas trazidas pelos alunos.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os dados discutidos nos subtópicos que seguem foram identificados durante o período de observação direta das aulas e ratificados nas enunciações dos professores na entrevista semi-estruturada. Fizemos o recorte do que interessou a pesquisa e dispomos de alguns fragmentos das aulas gravadas que também revelam a participação dos alunos com os usos feitos por eles em sala de aula, como também fragmentos dos enunciados dos professores no momento da entrevista que comprovam as constatações a que chegamos.

### **3.2.1.1 O uso de filmes e vídeos na sala de aula: contribuições para o aprendizado da Biologia**

Um dos temas propostos pelo livro didático (LD) doravante utilizado por P1 para lecionar a disciplina de Biologia nas turmas de 2º ano do Ensino Médio, diz respeito à sexualidade e ao uso de drogas. Além de estar entre os conteúdos programados para o 2º ano, outra motivação e, talvez, a principal apontada por P1 para discutir com os alunos sobre questões ligadas a sexo, sexualidade e drogas foi, antes de tudo, compreender a necessidade que os alunos têm de conhecer mais sobre o assunto, de receber informações que somem com as que eles já possuem e que sejam esclarecedoras e ofereçam contribuições significativas para a vida deles.

Os registros aqui apresentados foram extraídos das anotações feitas no diário de campo no período de observação das aulas em que foram exibidos os filmes, realizadas as discussões e propostas de atividades sobre o tema estudado: “Sexualidade e drogas na adolescência”.

### **Registro 1 do diário de campo das aulas de P1:**

Eles precisam saber disso, precisam ter informações sobre sexo, sexualidade, sobre as drogas, os tipos de drogas, o mal que elas causam e muitas vezes eles não têm esse acompanhamento em casa então a escola precisa proporcionar isso pra eles [...]. A gente sabe que eles sabem de muita coisa só que informação nunca é demais e eles precisam disso (P1 – grifo nosso).

A fala de P1 comprova sua preocupação com as informações que os alunos recebem e corroboram a responsabilidade que a escola tem de orientá-los sobre os mais variados assuntos e não manter-se “presa” a um currículo previamente estabelecido, abrindo-se para as questões que integram a realidade destes alunos. Para P1, oferecer mais informações sobre esses temas “nunca é demais”. Por mais que os alunos já tenham alguns conhecimentos adquiridos nos mais diversos contextos sociais em que circulam (casa, rua, igreja), é importante oferecer mais informações que possam contribuir para a manifestação de um olhar crítico frente a essas questões.

De acordo com algumas anotações feitas no diário de campo, em virtude de P1 acreditar que as informações disponíveis no livro didático não eram suficientes e por querer abordar a temática “Sexualidade e drogas na adolescência”, de maneira que os alunos pudessem ficar atentos e envolvidos, decidiu exibir filmes que tratassem do assunto. Para tanto, disse ter utilizado a *internet* para pesquisar sobre o tema com o intuito de encontrar informações que pudessem somar as já existentes no livro didático e procurar por filmes que retratassem experiências reais de uso de drogas, envolvimento com a prostituição e conflitos com a sexualidade. Ao encontrá-los, P1 fez o *download* em seu *notebook* e os levou para a sala de aula.

Para a exibição dos filmes, P1 conduziu os alunos até a sala de vídeo da escola. Após fazer uma explanação sobre o tema, o professor informou que havia selecionado alguns filmes para que pudessem conhecer histórias reais de pessoas que já enfrentaram problemas com drogas, prostituição e sexualidade. A exibição dos filmes aconteceu em três (aulas) e as discussões eram feitas ao final da aula ou no início da outra. Devido ao pouco tempo de aula (45 minutos), P1 buscou trazer filmes de curta duração, não sendo realizada nenhuma outra atividade além da exibição e discussão do filme.

O filme escolhido para falar sobre o tema sexo intitula-se “Eu, Christiane F. 13 anos, drogada e prostituída”<sup>14</sup> que conta a história de uma adolescente que passa a fazer uso de drogas pesadas e se envolve no mundo da prostituição. A produção em questão já era conhecida pelo professor que apenas pesquisou na internet para realizar o *download* e trazer para sala de aula. Na discussão sobre sexualidade, P1 apresentou o documentário “Amanda e Monick”<sup>15</sup> que conta a história de dois travestis vivendo realidades diferentes. Amanda é professora de história e tem o apoio da família, enquanto que Monick, trabalha como prostituta e não tem o apoio de seus familiares. Por fim, para tratar da temática drogas, P1 selecionou o vídeo intitulado “Escolha viver sem drogas”<sup>16</sup>, que conta a história de um garoto que recebe inúmeros convites para experimentar diferentes drogas.

Para complementar a discussão sobre drogas, P1 criou uma apresentação em Prezi (Figura 1) para informar sobre os diferentes tipos de drogas, utilizando o televisor digital para transmiti-la. Por meio dessa apresentação, os alunos

---

<sup>14</sup> Filme disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=LFuWw2Q1T1s>.

<sup>15</sup> O documentário está disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=LqzEAai25cE>.

<sup>16</sup> Vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=o5DuSFg1aRs>.

puderam conhecer de maneira mais interativa, diversos tipos de drogas que existem hoje no Brasil e que circulam entre os jovens.

**Figura 1: Tela inicial da apresentação em Prezi “Drogas e adolescência”**



Fonte: elaborado por P1<sup>17</sup>

Em conversa informal, registrada no diário de campo, questionamos P1 sobre o que o motivou a optar por esses recursos. Para ele,

### **Registro 2 do diário de campo das aulas de P1**

A possibilidade de trabalhar uma temática que ainda é considerada por muitos um tabu fazendo uso de recursos como os escolhidos faz toda a diferença na compreensão dos alunos já que eles puderam assistir situações que podem ter alguma relação com o cotidiano deles (P1 - grifo nosso).

<sup>17</sup> Disponível em <http://prezi.com/wylerllaz6rx/untitled-prezi/>.

Gostaríamos de destacar alguns aspectos importantes apontados por P1. Primeiramente, o reconhecimento da importância de fazer uso das tecnologias para colaborar com o aprendizado do aluno, em seguida a compreensão de que é necessário pensar em situações de ensino que estejam relacionadas ao cotidiano dos alunos. Para Kleiman (*et al*, 2013, p. 70), a escola “deveria contemplar as experiências atuais e anteriores dos estudantes e de suas comunidades”, proporcionando situações de aprendizado que ampliem os horizontes dos alunos, conforme sugere a pedagogia dos multiletramentos.

Essas foram preocupações contempladas pelos usos feitos por P1 que, por meio da exibição de filmes, favoreceu a compreensão sobre o tema estudado, possibilitando a construção de significados para aquilo que foi assistido, bem como uma produção discursiva frente às experiências vivenciadas pelas personagens dos filmes, de modo que os alunos foram instigados a refletirem sobre as questões ligadas a sexo, sexualidade e drogas, conforme atesta os registros a seguir:

### **Registro 3 do diário de campo das aulas de P1**

Saber dessas coisas faz com que a gente fique pensando mais sobre os perigos que a gente corre se não se cuidar (aluno sobre o filme “Eu, Christiane F. 13 anos, drogada e prostituída”).

### **Registro 4 do diário de campo das aulas de P1**

Eu acho que as pessoas fazem as escolhas que querem pra vida, se elas vão ser as certas aí a gente não sabe (aluno sobre o filme “Eu, Christiane F. 13 anos, drogada e prostituída” – grifo nosso).

### **Registro 5 do diário de campo das aulas de P1**

Seguir por esses caminhos não é a melhor alternativa, tem tantas outras coisas que a gente pode fazer pra ocupar o tempo e esquecer das coisas (aluno sobre o vídeo “Escolha viver sem drogas” – grifo nosso).



### **Registro 6 do diário de campo das aulas de P1**

Eu acho que não existe muito respeito na escolha sexual das pessoas...se a pessoa escolheu ser gay ou lésbica eu acho que é uma decisão que deve ser respeitada...é a vida da pessoa e se ela se sente bem então... (aluno sobre o filme “Amanda e Monick” – grifo nosso).

Os registros mostram que os alunos se colocam diante do que aprenderam e se revelam sujeitos discursivos. O próprio jeito de dizer “*eu acho que as pessoas fazem escolhas*”, por exemplo, mostra que interagiram com o filme.

É possível constatar que os alunos construíram uma relação de empatia com as personagens, colocando-se em seus lugares e percebendo os perigos a que podem estar sujeitos se não adotarem um posicionamento sobre os temas em questão. Nos registros apresentados percebemos que os alunos apresentam suas opiniões, falam aquilo que compreendem sobre sexualidade, drogas. Embora a discussão sobre a temática tenha sido pouco madura e com baixo nível de criticidade, os alunos puderam expressar suas opiniões, bem como concordar ou discordar dos colegas de classe e do próprio professor sobre determinados posicionamentos.

Para Rojo (2009, p. 119), o aluno que deseja participar de práticas multiletradas de forma proficiente, precisa “desenvolver certas consciências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista”. A ação de se colocar no lugar do outro, de se posicionar diante de problemas sociais, de compreender o sequenciamento dos filmes e de assumir a posição de protagonista de uma ação sinalizam práticas multiletradas. Nesta situação, os alunos não assumiram o papel de meros expectadores atentos unicamente para os aspectos técnicos do filme (qualidade de imagem/enquadramento das

câmeras, enredo, figurino), mas interagiram entre si e discutiram a temática apresentada, de modo que a opinião de cada um foi compartilhada.

Relacionando a proposta de P1 que envolveu o uso de tecnologias para a efetivação do seu objetivo com a teoria dos multiletramentos, é válido ressaltar que a ideia central dos multiletramentos é de formar um sujeito que tenha as habilidades e os conhecimentos necessários para atuar em uma sociedade marcada pela diversidade linguística e cultural, bem como pelo crescimento e acesso às tecnologias. Logo, o uso dito por P1 que teve início em sua casa ao utilizar o *notebook* com acesso à internet para pesquisar e fazer o *download* dos filmes exibidos em sala de aula, como também os discursos dos alunos enunciados nas ocasiões reservadas para discussão, condizem com a ideia de pautar as ações do professor na perspectiva dos multiletramentos, contribuindo para a formação de um aluno que tenha a oportunidade de desenvolver as competências necessárias para atuar criticamente na sociedade.

Como proposta de atividade referente à temática “Sexualidade e drogas na adolescência” foi sugerido que os alunos pesquisassem na internet informações sobre os filmes assistidos e construíssem uma resenha crítica que deveria ser entregue impressa para o professor. As orientações para a elaboração desse material foram dadas por P1 em sala de aula que distribuiu entre os alunos uma folha informando a estrutura de uma resenha. Oralmente, ele ofereceu alguns direcionamentos para ajudar na compreensão dos alunos sobre os aspectos que constituem uma resenha. A proposta de atividade foi apresentada no final da aula e, por essa razão, alguns alunos já estavam saindo da sala, de modo que não foi possível registrar nenhuma reação que representasse aceitação ou negação.

Sempre que havia tempo após o término das aulas, iniciávamos uma conversa sobre a aula que acabara de acontecer. Durante uma de nossas conversas, ao ser questionado sobre a escolha de uma resenha crítica para ser entregue impressa como atividade final para as discussões relacionadas ao tema sexo, sexualidade e drogas, P1 nos disse que:

#### **Registro 7 do diário de campo das aulas de P1**

Eu queria que eles expressassem a opinião deles e eu pensei em ter em mãos a produção deles. (P1 – grifo nosso).

Como podemos ver, a justificativa de P1 para a escolha do gênero resenha crítica é a possibilidade de uma avaliação crítica dos alunos daquilo que, neste caso, foi assistido. Optar por conduzir sua proposta de atividade no modo impresso, mesmo tendo pautado todas as suas ações para a abordagem do tema nos usos de tecnologias, não significa dizer que P1 deixa de reconhecer os benefícios que realizá-la no contexto digital poderia trazer para o aprendizado do aluno.

Assim, ao analisarmos as ações desenvolvidas por P1, observamos usos de tecnologia para planejar as aulas, ir à busca de informações para complementar o que estava no livro didático, a sensibilidade para perceber a necessidade de discutir temáticas tão relevantes com os alunos por meio de histórias reais e condizentes com a realidade dos alunos, fazer o *download* de filmes, projetar aulas utilizando as tecnologias digitais como importantes suportes, demonstrando ações possíveis de serem executadas por um sujeito que vivencia práticas multiletradas.

Sendo assim, os usos feitos por P1 para a realização da proposta de atividade aqui apresentada foram marcados por situações em que práticas de letramentos puderam ser exploradas, como foi possível identificar nos registros apresentados no decorrer desta discussão, de modo a possibilitar não somente o andamento da aula e o cumprimento daquilo que estava proposto no currículo, mas situações de multiletramentos mobilizadas e vivenciadas por P1 e seus alunos que, por sua vez, apresentaram posicionamentos socialmente esperados sobre as temáticas trabalhadas e não construíram reflexões mais amadurecidas, tendo em vista a criticidade que se espera de um sujeito multiletrado.

#### **3.2.1.2 Atividades experimentais em Biologia: relacionando teoria e prática**

Algumas das atividades propostas por P1 foram a realização de um experimento relacionado ao conteúdo “Fungos”. O professor sugeriu que a turma fosse dividida em grupos e cada grupo deveria escolher um alimento para ser trazido ao laboratório de Ciências e deixado para observação. A tarefa consistiu em colocar uma parte desse alimento em um recipiente fechado e a outra em um recipiente aberto. Os alunos tiveram que observar o alimento por uma semana fotografando todas as mudanças percebidas. Como proposta de atividade final, P1 solicitou que cada grupo preparasse uma apresentação para socializar com os colegas todo o processo de observação e como ele foi desenvolvido.

### **Fragmento 1 da gravação em áudio das aulas de P1:**

Vocês vão ter que escolher um alimento, pode ser arroz, pão, vocês decidem e vão ter que colocar esse alimento dentro de um recipiente aberto e de outro fechado e fotografar todo dia as mudanças que vocês perceberem durante uma semana [...] (P1 em gravação da aula do dia 19/08/2013 aos 35min:18seg).

### **Fragmento 2 da gravação em áudio das aulas de P1:**

Aí a gente vai ver os fungos aparecendo na comida né professor [...] vai ser massa porque a gente vai ver mesmo né (aluno em gravação da aula do dia 19/08/2013 aos 36min:03seg – grifo nosso).

Os fragmentos da aula mencionados acima, revelam-nos que os alunos se sentiram motivados para realizarem a atividade de experimentação. Para eles, ver na prática aquilo que estavam aprendendo em sala de aula foi muito mais instigante do que somente ouvir o que o professor tinha a dizer ou visualizar por meio de imagens, constatado quando o aluno diz “a gente vai ver mesmo né”. Essa situação reafirma o que diz Moran (2013, p. 28) em sua discussão sobre os diversos caminhos que facilitam a aprendizagem, pois:

[...] aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos melhor quando fazemos relação, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido.

Uma situação de ensino se torna mais significativa quando há envolvimento ativo por parte dos sujeitos. Estabelecer relações, confrontar vivências e organizar o pensamento, oferece-lhes a oportunidade de aplicar aquilo que foi aprendido em contextos variados e de produzir novos significados às situações experienciadas. No contexto da pesquisa, P1 proporcionou aos alunos o desafio de um experimento que deveria ser cuidadosamente observado, fotografado e registrado. Para isso, foi necessário lançar um olhar cuidadoso para os alimentos

analisados, de modo que os alunos puderam atentar para as mudanças que ocorriam diariamente, assim como fazer relação com as constatações feitas nos dias anteriores e estabelecer vínculos com as experiências vivências em outros contextos nos quais circulam.

Para registrar diariamente as observações realizadas, P1 sugeriu aos alunos que utilizassem uma câmera digital ou o celular:

### **Fragmento 3 da gravação em áudio das aulas de P1:**

Vocês podem utilizar uma câmera digital né e também o celular já que todos aqui tem celular com câmera né (P1 em gravação da aula do dia 19/08/2013 aos 35min:22seg - grifo nosso).

Sendo assim, durante uma semana os alunos iam até o laboratório de Ciências para observar os alimentos, fazer anotações das impressões que tinham e fotografar as mudanças percebidas.

A proposta de utilizar os celulares em sala de aula para registrar o experimento foi algo que chamou nossa atenção pelo fato de na Paraíba existir a Lei nº 8.949/09<sup>18</sup> que proíbe o uso do celular em escolas da rede pública e privada do Estado. O objetivo da lei em questão é reduzir os problemas que o aparelho pode trazer para a aprendizagem dos alunos, o que nos faz pensar nas exceções. Na sala de aula de P1, o uso do celular se mostrou bastante eficaz e promissor, uma vez que o professor conseguiu envolver os alunos de forma que todos sentiram desejo de participar e, efetivamente, participaram. O fato é que os alunos, talvez, não tinham em mãos uma câmera fotográfica, mas todos tinham um celular com câmera e, finalmente, haviam sido incumbidos da realização de uma tarefa por meio da qual foi possível utilizar o aparelho.

---

<sup>18</sup> Ver em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/12944293/pg-1-diario-oficial-do-estado-da-paraiba-doeqb-de-04-11-2009>.

Ao propor a realização do experimento, P1 sugeriu que os alunos compartilhassem as observações realizadas durante o experimento por meio de uma apresentação para todos os colegas de sala. Os grupos criaram suas apresentações no *Power Point* e fizeram uso do *notebook* e *data show* para expor o que aconteceu durante o processo de observação dos alimentos. Nos slides estavam imagens dos alimentos fotografadas no período de uma semana e texto informativo sobre fungos, além dos procedimentos adotados pelos alunos para a realização do experimento, além dos resultados.

Pudemos verificar que as interferências dos colegas que assistiam eram poucas e aconteciam, apenas, quando não entendiam alguma informação registrada nos slides.

#### **Registro 10 do diário de campo das aulas de P1**

Volta aí que eu não vi direito não(aluno).

#### **Registro 11 do diário de campo das aulas de P1**

Essa foto ai é já no fim né..o fungo tá bem evoluído (aluno).

Os registros acima comprovam o quanto os alunos podem ser discursivos ao se posicionarem diante do que está sendo apresentado pelos colegas de sala. Eles mobilizam a linguagem para participar, reclamar e oferecer sugestões de modo que não se mostram sujeitos passivos no momento da discussão mesmo que os posicionamentos enunciados não sejam bem elaborados e marcados pela criticidade, que se espera de um sujeito multiletrado.

P1 procurou não interferir durante as apresentações e suas intervenções aconteciam somente quando achava necessário esclarecer algo para os alunos, conforme mostra o registro que segue:

### **Registro 12 do diário de campo das aulas de P1**

Gente deixa eu só esclarecer uma coisa...os fungos eles podem sim causar contaminações ou doenças nas pessoas viu (P1)

Ao optar por não intervir durante as apresentações dos alunos, P1 lança mão de uma prática letrada importante no processo de ensino/aprendizagem que é de fazer as interações e a síntese de tudo que estava sendo dito naquele momento. O professor deixou de fazer a mediação pedagógica necessária para que as percepções, conceitos e informações pudessem ser concretizadas no campo do conhecimento dos alunos.

Mesmo ancorado pelas tecnologias para a realização de uma proposta de atividade, o professor não pode deixar de cumprir sua função de mediador que deve propiciar ao aluno situações em que seja motivado a discutir, questionar, criar, ampliar suas ideias e pensar criticamente sobre os conteúdos estudados interligando-os ao seu cotidiano.

Sendo assim, foi possível constatar que a sugestão de atividade evidencia a preocupação de P1 com a compreensão dos alunos sobre alguns conceitos da Biologia presentes na realidade de cada um e, muitas vezes, não se dão conta por não conseguirem fazer a relação entre o que aprendem na escola e suas experiências cotidianas.

Mesmo não sendo uma atividade realizada em contexto digital, P1 planejou-a possibilitando uso das tecnologias digitais para sua efetivação. Foi



necessário que os alunos utilizassem câmera digital ou até mesmo seus celulares para registrar momentos importantes durante o experimento e é esta sugestão de P1 que gostaríamos de destacar.

Permitir o uso de dispositivos móveis em sala ainda parece ser motivo de resistência para muitos professores e amplia as discussões sobre como pode ser contraditório utilizar recursos móveis em um ambiente como a sala de aula (MORAN, 2013, p. 30). Diversas escolas no país tem como regra não permitir o uso de aparelho celular durante a aula e, conforme vimos, há uma lei no estado da Paraíba que proíbe esse uso, seja em escolas da rede pública ou privada. Pensar em situações de ensino/aprendizagem em que seja necessário o uso desses dispositivos é oferecer ao aluno a possibilidade de registrar momentos importantes da aula, gravar em áudio ou vídeo a aula para revivê-la em momento posterior ou ainda realizar pesquisas sobre os conteúdos estudados. Portanto, são diversos caminhos pelos quais o professor pode encaminhar seus alunos, atuando muito mais como um “facilitador de conexões do que um fornecedor de informações” (XAVIER, 2013)<sup>19</sup>, de modo que a utilização de dispositivos móveis integre suas atividades como ferramentas que potencializem o processo de ensinar e aprender.

Dessa forma, professor e alunos puderam ser beneficiados com os resultados da proposta de atividade envolvendo o experimento, uma vez que puderam participar de momentos de interação, aprendizado colaborativo, de experiências com as TIC, colocando os aprendizes na condição privilegiada de

---

<sup>19</sup> Trecho de entrevista do Profº Drº Antônio Carlos Xavier concedida ao site “Porvir” no ano de 2013. Disponível em <http://porvir.org/porpensar/nao-podemos-ver-celular-como-inimigo/20130624>. Acesso em 11/04/2014.

sujeitos ativos no processo de aprendizagem e oportunizando, em sala de aula, práticas letradas digitais pautadas nos multiletramentos.

### **3.2.2 Usos das tecnologias para fins didáticos**

Nos usos aqui apresentados, aos quais chamamos de *usos para fins didáticos*, agrupamos todas as situações em que os usos das tecnologias tinham a finalidade de contribuir para um planejamento didático específico, considerando que, como argumenta Braga (2013), para os professores o caráter “inovador” das TIC cativa a atenção dos alunos para o que está sendo estudado.

É importante ressaltar que os usos elencados como *usos para fins discursivos* também se constituem pedagógicos, porém, os usos apresentados nesta categoria são considerados para fins didáticos, pois as tecnologias digitais são utilizadas, primeiramente, pelos professores como suporte em suas aulas para promover a compreensão do aluno sobre o que ensinam, tendo o professor o entendimento de que não são as mídias que devem determinar as mudanças que porventura aconteçam na sala de aula, mas a perspectiva pedagógica adotada por ele e, sobretudo, as possibilidades de explorar criativamente os recursos que as mídias podem oferecer (BRAGA, 2013).

É evidente que a prática de ensino do professor não será “inovadora” apenas por estar incorporando as tecnologias na sala de aula,

mas sim o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TICs. Para tal uso ser pedagogicamente produtivo [...] é preciso rever algumas tradições já naturalizadas e cristalizadas nas práticas de sala de aula e também refletir sobre caminhos alternativos (BRAGA, 2013, p. 59).

Não será a inserção das tecnologias em sala de aula que mudará a prática do professor, mas as formas como o professor explora as potencialidades que as tecnologias oferecem será determinante para sua prática pedagógica.

Os tópicos que se seguem apresentam uma discussão sobre os usos identificados que se adequam a finalidade didática.

### **3.2.2.1 As contribuições do projetor multimídia para o ensino da Biologia**

O uso mais frequente de P1 foi do projetor multimídia (*datashow*). Durante todas as aulas o professor trazia o material organizado em modo de apresentação no *Power Point*. Nos slides, o professor colocava texto informativo e imagens para retratar o conteúdo ensinado.

A utilização de imagens foi o grande diferencial nas aulas de P1. Ao ser questionado sobre a razão pela qual apresentava tantas imagens para os alunos, o professor afirmou que:

#### **Fragmento 1 da entrevista semi-estruturada de P1**

[...] a Biologia ela traz o conteúdo geral né então tem muito o que se fala ... organismo que não existe a nível de Brasil né então muitas vezes eles não sabem nem o que é ou nunca nem ouviram falar sobre aquilo ali né e também a questão de imagens microscópicas né que aí se não tiver imagens fica muito abstrato e o aluno termina se perdendo né no conteúdo por não identificar uma imagem para aquela situação (2min:38seg).

O discurso de P1 demonstra que uma de suas maiores preocupações é a de que o aluno consiga refletir sobre o conteúdo, sendo o uso das imagens mostrou-se muito eficaz para isso. Durante as aulas, foi possível constatar que os alunos entendiam melhor o que estava sendo dito quando P1 mostrava alguma imagem

para que pudessem relacionar, conforme mostra o fragmento da aula gravada em áudio:

**Fragmento 4 da gravação em áudio das aulas de P1:**

P1: Vocês conhecem a sequoia?

Aluno: Nunca vi não professor

P1: É essa aqui (passa para o próximo slide e mostra a imagem)

Aluno: Ah tá, já tinha visto.

Preocupava-se também em relacionar o conteúdo com o cotidiano dos alunos, como podemos ver no segundo fragmento.

**Fragmento 5 da gravação em áudio das aulas de P1:**

P1: Vocês já viram um Pinheiro?

Alunos: (paralelamente) Não

P1: Já gente, eu acho que vocês não estão lembrando.

(Silêncio da turma)

P1: Quem já viu os filmes da saga Crepúsculo?

Aluno: Ahhh já sei, já vi esse filme umas quinhentas vezes.

P1: Então, os Pinheiros são aquelas árvores que os vampiros ficavam em cima.

Ao associar o pinheiro com a saga Crepúsculo, filme de grande repercussão entre os jovens, os alunos conseguiram fazer a relação entre o que aprendiam em sala de aula com alguma situação vivenciada por eles fora do contexto escolar provocando a compreensão do conteúdo.

O material utilizado por P1 em sala de aula foi construído por meio de pesquisas na internet e em outras fontes, pois, segundo ele as informações trazidas no livro didático não foram suficientes para que os alunos pudessem entender o que estava sendo estudado.

Outra preocupação do professor foi de trazer imagens que estivessem próximas da realidade. Para isso, pesquisava aquelas capturadas de um microscópio eletrônico, pois proporcionam mais detalhes daquilo que é

visualizado. Ao ser questionado sobre a disponibilidade de um microscópio na escola, P1 respondeu que:

### **Fragmento 2 da entrevista semi-estruturada de P1**

Tem... tem o aparelho ... agora existe um erro aí da gente acreditar que o microscópio ele vai dar uma visualização perfeita daquela imagem ... existem dois tipos de microscópio o ótico e o eletrônico ... o que se usa nas escolas é o ótico e ele amplia mil vezes a imagem então não vai ter uma perfeição de detalhes [...] acho que às vezes se torna até frustrante porque o aluno acha que vai ver coisas minúsculas e não vai ver [...] (3min:13seg).

A escola dispõe de um microscópio ótico, mas de acordo com P1, esse tipo de microscópio não faz muita diferença nas aulas, pois os alunos não poderão visualizar de maneira detalhada já que o aparelho amplia a imagem apenas mil vezes. Por essa razão, P1 seleciona imagens fotografadas do microscópio eletrônico e ressalta esta qualidade.

### **Fragmento 3 da entrevista semi-estruturada de P1**

[...] as imagens que eu seleciono e trago são imagens que foram fotografadas do microscópio eletrônico então o eletrônico amplia trinta mil vezes ou mais. A tecnologia do microscópio eletrônico é bem mais avançada [...] então as imagens elas são muito detalhadas (4min:17seg).

Antes mesmo da escola adquirir alguns recursos digitais, como o datashow , por exemplo , apenas o retroprojetor era disponibilizado para uso dos professores.

#### **Fragmento 4 da entrevista semi-estruturada de P1**

[...] aqui na escola não tinha nenhum datashow a única coisa que tinha era ... se eu não me engano era dois retroprojetores né e geralmente eram quebrados e as lâmpadas não funcionavam [...] então o retroprojetor é uma tecnologia se a gente for comparar com o datashow muito precária, mas era o que a gente tinha naquela época né ... então assim eu tentava fazer esse uso porque o quadro em si né eu teria que desenhar e eu fazia isso desenhava imagens figuras e tentava mostrar estruturas mais aí é aquela coisa né ... levava muito tempo da aula e não é a mesma coisa né de [...] uma fotografia eletrônica né do microscópio mostrando realmente uma imagem real ... é bem diferente (8min:26seg).

Em seu discurso, P1 revela mudanças no seu modo de trabalhar os conteúdos em sala de aula, utilizando os recursos disponíveis na escola naquele momento para desenvolver propostas de atividades de acordo com o que tinha ao seu alcance. Para ele, o uso do *datashow* para transmissão das imagens, mostrou-se imprescindível nas aulas de Biologia, pois:

#### **Fragmento 5 da entrevista semi-estruturada de P1**

[...] ficar só discutindo o conteúdo e sem mostrar os recursos ela fica muito desinteressante né eu vejo isso então uma coisa é você falar sobre uma determinada... é:: uma coisa é você falar sobre um determinado microorganismo né e outra é você tá falando e mostrando as imagens né então prende mais a atenção né [...] prende mais a atenção porque a imagem além de prender a atenção ela também vai ... vai digamos conseguir uma compreensão melhor do conteúdo porque ele se sente mais envolvido [...] (15min:13seg – grifo nosso).

Em seu discurso, P1 compreende a importância de inserir as imagens em suas explicações dos conteúdos. Segundo ele, as aulas se tornam mais interessantes para o aluno quando se tem como suporte as tecnologias digitais. Utilizar essas tecnologias em sala de aula ampliou as possibilidades de ilustrar os conceitos ensinados oferecendo contribuições significativas para o aprendizado

dos alunos e incentivando-os a estarem envolvidos de modo que a compreensão do conteúdo foi favorecida, corroborando com Braga (2013, p. 47) ao afirmar que:

[...] mas imagens auxiliam muito a apreensão de determinados conceitos, os materiais impressos (como os livros didáticos) oferecem recursos bastante limitados se contrastados com materiais digitais.

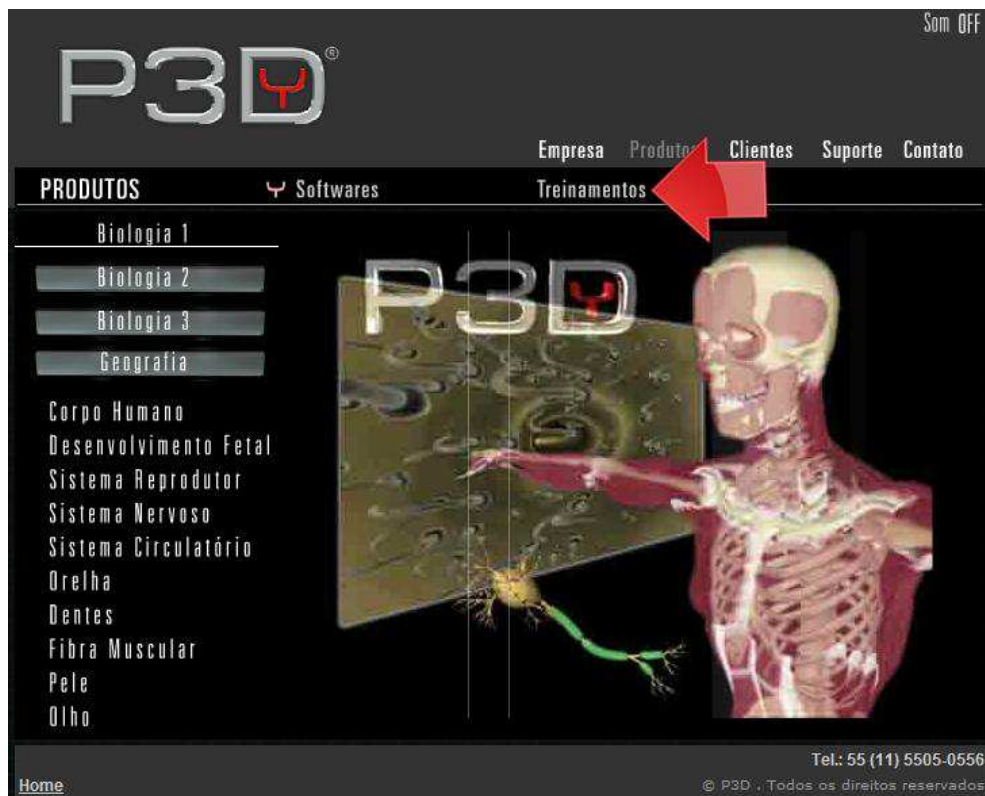
As imagens trazidas por P1 advinham de pesquisas feitas em diversas fontes na *internet* e, em sua maioria, representavam situações incorporadas na realidade social dos alunos para que, assim, pudessem relacionar os conhecimentos sistematizados adquiridos na escola com as vivências cotidianas.

Em uma sociedade marcada pela ampliação das possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento por meio das tecnologias e pela diversidade linguística e cultural, oportunizar situações de ensino, em que o trabalho com múltiplas linguagens sejam exploradas, requer do professor o entendimento de que a escola deve oferecer ao aluno as possibilidades para que desenvolvam habilidades e adquiram os conhecimentos necessários para circularem livremente entre diferentes contextos sociais, conforme defende a perspectiva dos multiletramentos.

### **3.2.2.2 Projeção de imagens utilizando o P3D**

Em uma das aulas observadas, P1 fez uso do datashow para apresentar softwares do P3D. Criado na USP em 2003, o P3D faz uso de imagens em três dimensões em softwares inovadores para escolas de ensino fundamental e médio nas áreas de Ciências, Geografia, Biologia e Química, possibilitando a apresentação de imagens com alta qualidade gráfica e rigor científico (Figura 2).

Figura 2: ilustração do *software* P3D



Fonte: <http://educacaoaps.files.wordpress.com/2011/08/3.png>

Para utilizar o software, P1 participou de uma formação específica por meio da qual conheceu os recursos disponíveis e suas utilidades em sala de aula. Apresentamos abaixo um trecho do registro da aula na qual o professor fez uso do P3D.

#### **Fragmento 6 da gravação das aulas de P1:**

P1: (coloca na tela inicial do P3D) Então eu quero apresentar pra vocês esse programa aqui (aponta para a imagem projetada na parede) o P3D ... ele foi trazido aqui pra Paraíba esse ano e ele foi levado primeiramente a cem escolas do estado e vai servir pra quê esse P3 ... se vocês observarem aqui tem quatro blocos de Biologia [...] então é uma ferramenta isso daqui né ... virtual e que e vai ser pra quê pra você / auxiliar no ensino [...] Então vou mostrar pra vocês pra vocês verem como é o programa e algumas aulas a gente vai ver através do programa também certo ... vocês também podem interagir comigo certo porque o programa ele é bastante interativo.  
(Alunos em silêncio)

P1: Olhem pra cá ... o que vocês estão vendo aqui?



Aluno: Uma célula  
P1: (Amplia a imagem) E agora?  
Aluno: O núcleo da célula ... eu acho

No registro 3, P1 apresenta o programa para os alunos que, por sua vez, estão atentos a tela inicial projetada na parede por meio do *datashow*. Após explicar a utilidade dos recursos disponibilizados pelo P3D no ensino da Biologia, o professor inicia a exposição do conteúdo e, ao longo da aula, recorre às imagens do P3D para ser mais claro no que está expondo para os alunos.

Ao atentarmos para o uso do data show tanto para a projeção do material organizado, em modo de apresentação no *Power Point* ou no *Prezi*, quanto para o uso do *software* P3D, verificamos que o professor ocupa seu espaço na sala de aula e faz usos das tecnologias e tais usos pareceram contribuir para que os alunos pudessem reconhecer o conteúdo em situações de seu cotidiano.

### **3.2.2.3 A contribuição das TIC para o trabalho com música no contexto da sala de aula de Língua Portuguesa**

#### **a) Proposta de atividade x Temática trabalhada**

Outros usos identificados no transcurso da pesquisa aconteceram na sala de aula de P2, professor de Língua Portuguesa de uma turma de 1º ano. Quando chegamos à escola para darmos início ao período de observação, P2 estava começando a desenvolver um projeto com a turma no macrocampo “Leitura e letramento”. Os professores desse macrocampo teriam que desenvolver projetos que abordassem os cuidados que devemos ter com a água e P2 optou por trabalhar com música na sala de aula.

A proposta sugerida por P2 foi de trabalhar com os alunos os diferentes gêneros musicais, ouvir músicas pertencentes aos gêneros estudados, socializar com a turma e, por fim, compôr uma música cuja letra abordasse a temática água e uma apresentação em *Power Point* para a culminância dos trabalhos bimestrais. P2, por sua vez, dividiu a turma em dois grandes grupos. O primeiro ficaria responsável pela composição da música e o segundo por criar uma apresentação com imagens que representassem o envolvimento da turma com o projeto desde as primeiras apresentações sobre os gêneros musicais até os ensaios para o dia da culminância.

Inicialmente, P2 explicou a turma como aconteceria o projeto e qual a finalidade dele, em seguida, solicitou que cada aluno escolhesse um gênero musical com o qual se identificava e uma música daquele gênero escolhido para apresentar à turma nas próximas aulas.

P2 informou que os alunos deveriam pesquisar na internet sobre os diferentes gêneros musicais. Para tanto, poderiam utilizar o computador, o *tablet* que receberam ou até mesmo o celular e orientou acerca dos cuidados que os alunos deveriam ter com as informações disponíveis na internet que, por sua vez, não poderiam ser reproduzidas, mas apresentadas a partir do sentido empregado a elas pelos próprios alunos.

### **Registro 1 do diário de campo das aulas de P2**

Vocês podem utilizar o tablet de vocês, o computador ou o celular ...vocês que sabem ... pesquisar em vários sites ... e as informações vocês não podem copiar do site não ... tem que dizer o que entendeu (P2 - grifo nosso).

É possível perceber a preocupação de P2 sobre a maneira com que os alunos conduzirão suas pesquisas na *internet* e atentar para o cuidado de que os

alunos não apenas “copiem e colem” as informações que poderão encontrar, mas para a importância de serem usuários ativos diante das informações, de modo que selecionem aquelas que sejam verídicas e coerentes com os fatos. Assim, avaliamos que P2 tentou instigar os alunos a assumirem a postura de sujeitos que, situados socialmente, historicamente e, sobretudo, ideologicamente, fazem suas próprias análises e julgamentos sobre os conhecimentos que se apropriam.

A orientação dada por P2 sobre como os alunos deveriam proceder durante a pesquisa, fez-nos pensar acerca da dicotomia entre “pesquisar” e “procurar”. A definição do dicionário Aurélio para pesquisar é *1. Buscar com diligência; inquirir. 2. Informar-se a respeito de. 3. Fazer pesquisa.* A definição dada para procurar é *1. Esforçar-se por achar ou conseguir. 2. Pedir com instância. 3. Ir ao encontro de. 4. Empenhar-se por. 5. Indagar, inquirir. 6. Esforçar-se por encontrar ou por localizar.*

Inicialmente, os significados parecem muito aproximados. No entanto, algumas diferenças são bem perceptíveis, sobretudo, quando pensamos no significado desse termo correlacionando-o a ação. O ato de pesquisar requer do sujeito mais cuidado, dedicação e empenho, enquanto que o sentido de procurar nos remete a ir ao encontro de algo que está em algum lugar pronto para ser localizado. Dessa maneira, na experiência da pesquisa do gênero musical, pareceu-me que os alunos procuraram muito mais do que pesquisaram, pois não fizeram uso de um olhar atento, criterioso e analítico, mas reproduziram as informações disponibilizadas na *internet*.

Durante as aulas em que estavam previstas as apresentações dos gêneros e músicas trazidos pelos alunos, P2 antes de passar a palavra para os alunos, perguntava como as pesquisas/procuras haviam sido realizadas, se os alunos

tinham feito uso da *internet* e respostas como “mas é claro que sim né professora!” revelam que os alunos estão na rede. As aulas que sucederam foram para a realização das apresentações dos alunos.

A cada aula, um grupo de alunos apresentava o gênero musical escolhido e a música preferida. Uma situação em particular chamou nossa atenção: uma aluna trouxe uma música do cantor Justin Bieber. Entretanto, questionada por P2 sobre qual a motivação para a escolha da música, a aluna disse que por contar a história do divórcio dos pais do próprio artista, a canção a comovia e fazia refletir sobre a dificuldade que deveria ser passar por uma experiência como essa. Contudo, ao dizer que se tratava de uma música do cantor citado, alguns alunos apresentaram objeções em ouvi-la, justificando que não gostavam do artista devido ao mau exemplo que dava para o seu público.

### **Registro 2 do diário de campo das aulas de P2**

Eu vejo direto na televisão, na internet que ele só vive se envolvendo com coisa errada, com droga, bebendo aí e quebrando as coisas na rua (aluno).

O fato mencionado demonstra que os alunos estão imersos em uma cultura digital e não fazem uso da internet somente como veículo para diversão, mas como meio de informação, de aquisição de conhecimentos diversos e, cada vez mais, se posicionam diante do que aprendem. No entanto, os alunos parecem apresentar a face da censura, uma vez que reprovam as ações do artista em função daquilo que, para eles, são atitudes aceitáveis, mantendo preservada a sua própria face de sujeito socialmente correto e íntegro, mas que em alguma situação do seu cotidiano pode ter tido reações parecidas ou até mesmo iguais.

Sobre o trabalho com a música na sala de aula, encontramos respaldo em Pereira (2007, p. 48) para afirmar que a música deve ter seu espaço nesse contexto, pois se constitui “um importante elemento cultural, uma vez que se trata de uma manifestação individual, porém construída socialmente, que veicula os parâmetros e ideias de um tempo ou de um grupo”. Portanto, a escola não pode ignorar a possibilidade de se realizar um trabalho que envolva a música com seus diversos gêneros, ritmos, linguagens e ideologias, proporcionando, assim,

[...] um trabalho que parta das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático [...] de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados (ROJO, 2012, p. 8)

de modo que situações de aprendizagem pautadas na perspectiva dos multiletramentos sejam possíveis de acontecer em sala de aula. No entanto, desenvolver uma proposta de trabalho que considere todos os aspectos que envolvem a música e sua complexidade não é tarefa fácil.

Compôr a letra de uma música não se resume a um sequenciamento de versos, mas exige um exame minucioso da melodia adequada, estilo, tonalidade e harmonia entre os instrumentos, por isso, é interessante que haja orientações direcionadas de alguém que tenha conhecimento da área. No entanto, o fato de não ter formação específica em música não pode impedir o professor de desenvolver em sala de aula atividades que envolvam a temática. Ele deve estar preparado para orientar seus alunos de modo que os direcionamentos dados sejam coerentes e encaminhem para um bom resultado final. Nesse caso, P2 não tinha formação em música, mas utilizou do senso comum para orientar seus alunos na composição da música.

O quadro a seguir (Quadro 7) apresenta a letra da música composta por um aluno. É válido destacar que a letra, a melodia, o ritmo e a escolha dos instrumentos adequados foram decisões dos alunos e P2 sugeriu que ficassem livres para criar já que grande parte dos alunos envolvidos no processo de composição eram músicos profissionais ou sabiam tocar algum instrumento.

**Quadro 7: letra de música composta por um aluno de P2 sobre a temática “água”**

**SEM ELA NÃO DÁ *pra* FICAR**

“Aprendi com a dor nada mais é o amor, que o encontro da águas.”

Em versos eu vou cantar como a forma de explicar,

Uma obra de beleza que atua na natureza.

**Sem ela não dá *pra* viver, sem ela não dá *pra* ficar,**

**Encontro mais lindo tão belo que é a água da natureza**

**Sem ela não dá *pra* viver, sem ela não dá *pra* ficar,**

**Encontro mais lindo tão belo que é a água da natureza.**

Não há encontro mais lindo do rio com o mar,

Eternamente puro que é a beleza da natureza,

Felicidade é se encontrar, arco-íris com o mar,

**Sem ela não dá *pra* viver, sem ela não dá *pra* ficar,**

**Encontro mais lindo tão belo que a água da natureza**

**Sem ela não dá *pra* viver, sem ela não dá *pra* ficar,**

**Encontro mais lindo tão belo que é a água da natureza.**

Fonte: composição de um aluno de P2

## **b) Protagonismo dos alunos x Distanciamento do professor**

Os alunos assumiram o papel de protagonistas no uso das tecnologias que chegaram à sala de aula enquanto que o professor, por sua vez, manteve-se distante, atuando como mero expectador das ações desses alunos. Tal constatação é evidenciada nas discussões que seguem.

Enviar a música para o celular de um colega via *bluetooth*, conectar o tablet às caixas de som por meio de um cabo USB, trocar a bateria da caixa de som pela bateria do celular, tudo isso são usos que requerem a competência técnica evidenciada por meio das práticas possibilitadas por P2. Em alguns momentos as caixas de som trazidas por P2 apresentavam problemas e, imediatamente, os alunos ofereciam ajuda e pensavam juntos em possíveis soluções.

### **Registro 3 do diário de campo das aulas de P2**

Ai gente deu problema aqui...parece que a caixa parou de funcionar...alguém sabe mexer? (P2 sobre a ausência de áudio nas caixas de som)

### **Registro 4 do diário de campo das aulas de P2**

Passa a música pro meu celular pelo bluetooth que o volume do meu é mais alto (aluno).

### **Registro 5 do diário de campo das aulas de P2**

Conecta o tablet com um cabo USB ali na caixa...eu tenho aqui toma (aluno).

Como propõe a pedagogia dos mutiletramentos, ao oferecer as direções necessárias para que situações de ensino/aprendizagem pautadas nessa perspectiva sejam promovidas, o professor deve contribuir para que o aluno tenha

a oportunidade de desenvolver suas competências técnicas e também práticas – no sentido de saber para que utilizar e não apenas como.

Os exemplos citados anteriormente evidenciam que a participação dos alunos no uso das tecnologias foi mais expressiva que a do professor. Embora P2 tenha permitido a autonomia dos alunos e os tenha motivado para a composição da música, o fato de não ter conhecimento sobre aspectos indispensáveis na área musical comprometeu o trabalho de P2. Tal fato nos mostra a necessidade da efetivação de ações interdisciplinares no trabalho pedagógico de modo que professores de diferentes áreas possam se envolver no trabalho de outros de forma a contribuir para a formação do aluno.

#### **Fragmento 1 da entrevista semi-estruturada de P2**

(o uso das TIC) motivou. Como a internet, o computador é o mundo deles então o fato deles terem que ir procurar uma música lá faz com que eles não tenham preguiça de procurar [...] (1min:12seg - grifo nosso)

Em sua fala, P2 admite que percebeu uma motivação maior de seus alunos quando tomaram conhecimento de que seria necessário utilizar o computador com acesso à *internet* para pesquisar, reconhecendo que a utilização dos recursos tecnológicos em diferentes contextos é uma realidade vivenciada pelos alunos que precisa ser não apenas considerada, mas oportunizada no contexto escolar.

O período em que observamos as aulas de P2 nos trouxe à reflexão o que disse Street (2010, p. 34) ao discorrer a respeito de algumas experiências vivenciadas em uma de suas viagens como pesquisador: “Há muito letramento acontecendo aí”. Os momentos de observações em sala de aula foram marcados pela interação, colaboração, de opiniões enunciadas, de experiências pessoais



traduzidas nas letras das músicas, de identidades reveladas a partir do gosto musical de cada aluno no qual os alunos assumiram a posição de protagonistas dos usos das tecnologias em sala de aula, ensinando aos demais colegas e, principalmente, ao professor, embora este tenha permitido que tais situações acontecessem.

### **3.3 Os usos das tecnologias em sala de aula à luz do olhar dos professores**

Durante as entrevistas semi-estruturadas realizadas com P1 e P2, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o olhar deles para as tecnologias digitais e o que pensam sobre os usos que fazem. Por meio desse diálogo, obtivemos informações relevantes que merecem ser consideradas.

O período de observação das aulas permitiu-nos ver situações de usos que oportunizaram práticas letradas digitais pautadas numa perspectiva dos multiletramentos em que as múltiplas linguagens foram mobilizadas e professores e alunos puderam mostrar suas habilidades e, até mesmo a falta delas com as tecnologias. Observamos também situações de usos nos quais os professores se utilizavam das tecnologias para explorar o conteúdo de forma menos convencional, oportunizando aos alunos o contato com outras linguagens ao trabalhar imagens em diferentes dimensões no contexto da sala de aula.

Os dados nos mostram a existência do uso das TIC em sala de aula. Os fragmentos abaixo revelam as razões motivadoras apontadas por P1 e P2 para que tais usos aconteçam.

### **Fragmento 6 da entrevista semi-estruturada de P1**

As tecnologias no caso é:: elas vieram pra auxiliar o professor é:: ... de certa forma tira aquela rotina da sala de aula do quadro e do livro somente né [...] (00:19seg).

### **Fragmento 2 da entrevista semi-estruturada de P2**

Primeiro porque é a realidade da gente hoje né ... a gente usa da hora que acorda a hora que dorme e como a gente trabalha com jovens então isso é uma maneira de:: de tá inserido no mundo deles ... a escola inserida no mundo deles [...] (00:11seg).

É possível perceber que ambos reconhecem a importância de “escola” e “realidade social do aluno” estar conectadas. A tecnologia e a internet fazem parte da vida social dos alunos e estão inseridas no cotidiano deles. Assim, o professor não pode desconsiderar esse fato. É preciso pensar em práticas de uso das TIC que promovam os multiletramentos no contexto escolar a fim de que os alunos reconheçam a sala de aula como um espaço de construção social do conhecimento.

Entretanto, uma das grandes preocupações quanto à inserção das tecnologias no cotidiano da sala de aula diz respeito a como prover um uso educativo de fato. Os professores sabem que devem fazer uso, sabem as razões pelas quais utilizar, no entanto, o “como” utilizar ainda é algo que os preocupa. *“Como fazer meu aluno ler utilizando a internet?”* ou *“Como planejar uma atividade à distância para que meu aluno escreva?”* ou ainda, *“O que fazer para que meus alunos participem de uma atividade utilizando a internet?”*, foram questionamentos que ouvimos dos professores nas interações que estabelecemos e que, imediatamente, fizeram-nos refletir sobre a formação que receberam ou recebem.

Para tanto, perguntamos se os professores se sentiam preparados para fazer uso das tecnologias no contexto escolar, mas ambos responderam que o domínio que possuem e as situações de ensino que possibilitaram usos de tecnologias não foram advindos de nenhuma formação da qual já puderam participar, mas dos usos que fazem no cotidiano, assumindo a postura de sujeito múltiplo que desempenha diversas tarefas em diferentes contextos sociais que exercem total influência em todas as áreas da vida.

#### **Fragmento 7 da entrevista semi-estruturada de P1**

[...]não serviu né mas como eu já tinha o conhecimento em casa né ... essa questão de conseguir usar as tecnologias a internet ... então é:: pra mim já já bastava isso mas o curso em si que eu fiz ele era muito introdutório e não chegou a trazer nada de:: não acrescentou nada (17min:42seg).

#### **Fragmento 3 da entrevista semi-estruturada de P2**

Eu acho que ... que eu me sinto não como profissional preparada mas como pessoa por eu usar né ... porque hoje em dia você não consegue ficar fora disso não tem como voc/a gente pega o celular o despertador já é o celular e você escolhe a música que você vai acordar ... então como pessoa eu me sinto preparada mas como profissional assim eu não [...] (04min:17seg).

A opinião de ambos nos revela que a competência técnica para o uso das TIC e o planejamento das aulas, integrando-as, não foram aprendidos em um curso de formação específico. Os usos feitos em sala de aula são reflexos daqueles que os professores fazem cotidianamente na vida social. Assim, é possível perceber que os usos das tecnologias feitos pelos professores em sua vida pessoal/social influenciam diretamente nos usos que eles fazem na sala de aula, enfatizando a condição de sujeito que na sala de aula é professor, embora fora dela seja um cidadão como outro qualquer, mas que é capaz de observar que

as múltiplas tarefas que desempenha exercem influência em sua vida pessoal, social e profissional, não podendo ser dissociadas.

É possível identificar no dizer dos professores a sensação de fragilidade nos cursos de formação de professor voltados para o uso das tecnologias na escola.

#### **Fragmento 8 da entrevista semi-estruturada de P1**

[...] ele ((o curso de formação continuada)) nivela por baixo todos os alunos ... então eles vão pegar pessoas que não sabem nem ligar um computador por exemplo ... então eles começam a partir daí então como ele nivela muito pelo:: pelo os que menos sabem digamos assim ... eles nivelam como se fossem leigos mesmo então se torna monótono se torna cansativo e:: ... tudo que você aprende ali você já sabe (18min:46seg).

#### **Fragmento 4 da entrevista semiestruturada de P2**

[...] teve o do tablet que ainda tá em andamento ... mas a gente ainda tá aprendendo a usar o tablet conhecer ele não usar ele em sala de aula ... a gente tá aprendendo a usar o tablet coisa que eu já sabia e eu nem assisto as aulas pra falar a verdade (04min:47seg).

Nos depoimentos de P1 e P2 conseguimos identificar que ambos afirmam possuir competência técnica para o uso das TIC em sala de aula, fato comprovado no período de observação das aulas. No entanto, as formações continuadas das quais participaram pareceram não contribuir satisfatoriamente para a prática docente. P1 afirma que os cursos de formação para uso das tecnologias digitais em sala de aula tendem a “nivelar” os alunos como se todos tivessem o mesmo nível de conhecimento.

De acordo com os professores, os cursos de formação para o uso de tecnologias em sala de aula é composto tanto por alunos que ainda não sabem ligar o computador como com outros que já possuem domínio técnico. O professor formador parte do pressuposto de que todos estão em uma fase inicial

de uso das tecnologias e essa não é uma realidade que se aplica a P1 que, conforme afirma e tivemos a oportunidade de constatar, já possui certo domínio de algumas tecnologias e sente a necessidade de orientações voltadas para “como” inseri-las em propostas de atividades que tenham sentido para o aluno e que contribuam para sua formação.

Do mesmo modo, P2 acredita que pelo fato de possuir o domínio técnico das tecnologias não precisa assistir às aulas do curso de formação, uma vez que espera orientações sobre como utilizá-las em sala de aula e não sobre como ligar, desligar, manusear o mouse e conhecer a utilidade do teclado que são os conteúdos dessas aulas.

É possível perceber que a busca dos professores pelo “como fazer” usos pedagógicos das tecnologias é um aspecto relevante e necessário da formação docente. Os professores parecem participar da formação continuada esperando encontrar respostas prontas sobre o que desenvolver em suas salas de aula quando, na verdade, as formações servem para salientar que é possível fazer, mas que o professor precisa colocar em prática sua capacidade investigativa e criativa pesquisando situações de ensino que, aliadas as tecnologias, sejam postas em prática e possibilitem o aprendizado dos alunos.

A proposta do PROINFO Integrado contempla a formação técnica e pedagógica do professor. Contudo, não é isso que a prática enunciada por P1 e P2 revela. Os docentes que receberam as orientações reclamam que o professor formador enfatiza a competência técnica em detrimento de sugestões de atividades em que as TIC apareçam para contribuir com a aprendizagem do aluno e não atentam para a possibilidade de fazer uso de recursos já integrados ao seu cotidiano para a realização de desafios escolares.

Questionados sobre a possibilidade de efetiva inserção das tecnologias no espaço da sala de aula, os professores afirmam que nos dias de hoje as condições para que isso aconteça são maiores, mas há muito para ser feito e repensado.

#### **Fragmento 9 entrevista semi-estruturada de P1**

Eu vejo que existe uma procura maior hoje em dia né ... os docentes estão mais preocupados com essa questão das mídias né até porque: ... é uma exigência hoje talvez do próprio aluno ... o aluno el/indiretamente ele pede isso né ... no comportamento dele ele muitas vezes mostra que não tá satisfeito com aquela aula tradicional [...] indiretamente o aluno pede isso e o professor ele tá começando a buscar isso também a se preocupar em levar essas mídias ... em fazer uso dessas mídias (23min31seg).

#### **Fragmento 5 da entrevista semi-estruturada de P2**

Eu acho que de maneira geral sim ... a gente tem a liberdade de fazer [...] não tem recursos do jeito que a gente sonha né mas assim comparando/eu trabalho em outra escola pública né e como eu vejo por aí outras é como se comparando com essas outras ela dá essas coisas limitadas mas dá e aí se a gente quiser a gente faz ... o professor faz dentro das limitações [...] (09min:01seg).

A opinião de P1 e P2 nos revela que ambos acreditam que a escola não está apática quanto à inserção das tecnologias no cotidiano da sala de aula e também para o que acontece fora dela. Os professores reconhecem que o uso das TIC é uma “exigência” dos alunos. Isso fica claro no “comportamento” desses alunos, pois “indiretamente”, pedem que o professor não apenas faça uso, mas possibilite que esse uso também seja feito por eles. Professor e alunos parecem reconhecer que saber operar com as tecnologias, saber utilizá-las em diferentes espaços e com finalidades diversas não é somente uma demanda, mas uma necessidade inerente à sociedade e que deve ser contemplada dentro do contexto escolar.

Ao retomarmos o mapa dos multiletramentos (ver página 41) é possível verificar que os usos feitos por P1 se aproxima mais da proposta de formar um usuário funcional, capaz de criar sentidos. De analisar criticamente aquilo que aprende e, ainda, transformar o que foi aprendido para utilizar de diferentes modos. Já P2 parece não encaminhar suas ações em sala de aula nessa direção, pois a aparente falta da competência técnica necessária para operar com as tecnologias o impediu de orientar os alunos para práticas multiletradas. No entanto, os alunos de P2 assumiram o protagonismo na sala de aula e puderam apresentar suas habilidades, mostrando-nos que as tecnologias fazem parte do seu cotidiano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias estão ocupando espaço cada vez maior em nossa sociedade e ampliam as possibilidades de interação, colaboração, bem como de acesso à informação e comunicação. Assim, oportunizam aos sujeitos usuários inúmeras situações de práticas multiletradas que contemplam uma variedade de textos em diversos formatos. Logo, é necessário que a escola, como principal agência do letramento, repense seus modos de fazer educação, de modo que passe a considerar as tecnologias como aliadas no processo de ensino/aprendizagem e na formação de sujeitos multiletrados.

Pensar em multiletramentos implica considerar uma sociedade heterogênea, imersa em uma cultura repleta de multiplicidade quanto à cor, raça, valores e costumes, considerando as múltiplas possibilidades de acesso a informação, comunicação e interação proporcionadas pelas tecnologias.

Vislumbrar a escola inserida nesse contexto significa planejar ações que possibilitem ao professor e aos alunos vivenciar cotidianamente no contexto de sala de aula situações que viabilizem o contato com múltiplas linguagens, pois não se trata mais de linguagem, no singular, mas de linguagens, considerando sua multiplicidade que ultrapassa os limites do texto escrito e alcança as imagens, sons, ícones gráficos e o hipertexto.

À luz dessas reflexões, começamos a pensar sobre os possíveis usos feitos das tecnologias nas situações didáticas do cotidiano da sala de aula, bem como nas contribuições que poderiam oferecer para o processo de ensino/aprendizagem.



Por meio do conjunto de dados coletados foi possível identificar a predominância de dois tipos de usos das tecnologias. O primeiro deles foram os *usos cotidianos*. Conforme explicitado, P1 e P2 afirmam fazer uso de tecnologias em sua vida pessoal/social para as mais diversas finalidades, dentre elas, enviar e responder e-mails, participar de redes sociais, pesquisar propostas de atividades e recursos para a apresentação do conteúdo. É importante destacar que esses usos estão intimamente relacionados aos usos feitos em sala de aula e envolveram os alunos que foram chamados a utilizarem as tecnologias de formas diferentes em P1 e P2.

O segundo tipo de uso identificado, ao qual chamamos de *usos escolares*, se refere aqueles feitos no contexto da sala de aula por professores e alunos. A fim de responder ao que nos propomos, nosso interesse se voltou para os usos evidenciados em sala de aula. Para tanto, decidimos organizá-los em dois grupos de análise, considerando que são feitos para atender a duas finalidades: *usos para fins discursivos* e *usos para fins didáticos*.

Conforme vimos, P1, professor de Biologia, desenvolveu em sua sala de aula algumas propostas de atividades que possibilitaram não apenas o uso de tecnologias, mas também a participação dos alunos nas discussões realizadas, a exemplo da exibição dos filmes para discutir a temática sexo, sexualidade e drogas. Foi possível constatar que os alunos pareceram se identificar e estabelecer relações com as personagens do filme. Durante as discussões que aconteciam ao final de cada exibição, os alunos enunciavam suas opiniões, questionavam professor e colegas e discordavam ou concordavam de alguns posicionamentos.

É possível perceber, ainda, que o discurso dos alunos não foi bem elaborado e amadurecido no sentido de apresentar mais criticidade como se espera de um sujeito multiletrado. No entanto, a proposta de P1 para abordar a temática oportunizou o envolvimento dos alunos que puderam apresentar suas opiniões, mesmo que imaturas, a respeito do tema discutido.

Outra proposta de P1 que evidenciou a finalidade discursiva nos usos das tecnologias feitos em sala de aula foi a atividade experimental. Para desenvolver o experimento com os alunos, P1 sugeriu que fosse utilizado o aparelho de celular ou câmera fotográfica com o intuito de registrar as mudanças que aconteciam diariamente e sugeriu, ainda, a apresentação das observações e conclusões para os demais alunos. Nessa proposta, a motivação dos alunos para participar ficou evidenciada, pois teriam a oportunidade de utilizar tecnologias tão presentes em suas vidas, como o aparelho de celular, para registrar uma atividade que exigia o olhar atento e criterioso de todos que estavam envolvidos. Os alunos puderam compartilhar experiências, interagir uns com outros e aprender de maneira colaborativa, tendo como suporte as tecnologias.

Os usos das tecnologias realizados em sala de aula para fins discursivos possibilitaram o envolvimento não apenas do professor, mas também dos alunos que puderam opinar, concordar ou discordar, questionar, interagir e colaborar para o aprendizado efetivo, além de utilizarem as tecnologias para realizarem uma proposta de atividade do professor. Ficou evidenciado que a motivação dos alunos para participar de atividades em que o uso de tecnologias se fez necessária foi maior. No entanto, os posicionamentos dos alunos ainda pareceram imaturos e pouco críticos.

Na perspectiva dos multiletramentos, ser um sujeito multiletrado não implica apenas saber utilizar as tecnologias, mas também ser capaz de analisar criticamente aquilo que se aprende e, assim, posicionar-se com a mesma criticidade quando questionado ou convidado a apresentar sua opinião sobre algo.

A segunda categoria para o uso das tecnologias classificamos de *usos para fins didáticos*. Destacamos a utilização do projetor multimídia nas aulas de P1, professor de Biologia, para a apresentação de imagens referentes ao conteúdo trabalhado, bem como do *software* P3D. A proposta do professor de trazer imagens para complementar a discussão pareceu favorecer a compreensão pelos alunos e promover o aprendizado dos mesmos, uma vez que puderam relacionar o conteúdo estudado com situações do seu cotidiano, a exemplo da situação em que puderam reconhecer o Pinheiro quando P1 fez a relação com os filmes da saga Crepúsculo, investindo em aspectos da experiência do sujeito e a referenciação de objetos.

Salientamos, também, a proposta de P2 para trabalhar com a música na sala de aula. Foi possível perceber que, nesse caso, os alunos assumiram o protagonismo dos usos, de modo que em diversos momentos o professor aprendia com eles a utilizar as tecnologias que trazia para sala de aula, assumindo o papel de expectador frente a postura ativa dos alunos frente às tecnologias.

Assim, os usos das tecnologias, para fins didáticos, contribuíram não apenas para o planejamento do professor, mas principalmente, para evidenciar o conhecimento e o domínio que os alunos possuem das tecnologias, assim como a suposta fragilidade do professor para manusear os recursos tecnológicos e

pensar em propostas de atividades que tenham o apoio das tecnologias em suas execuções.

Os professores parecem reconhecer a importância de utilizar as tecnologias na sala de aula, mas, aparentemente, não as exploram em sua potencialidade por acharem que não possuem formação adequada para fazerem usos que tenham sentido para os alunos e que contribuam para a formação de um sujeito multiletrado.

A aparente fragilidade identificada e apontada por P1 e P2 nos leva a refletir sobre a importância da formação de professores para o uso das tecnologias no contexto da sala de aula, bem como sobre a reformulação do conceito que os professores possuem de formação continuada. É preciso entender esse momento como uma possibilidade de aprimoramento do fazer docente, não como um espaço no qual o professor encontrará “receitas prontas” para sua prática pedagógica.

Pensar sobre a inserção das tecnologias no espaço escolar e todas as implicações de seus usos, tanto pelo professor quanto pelos alunos, para o processo de ensino/aprendizagem, requer mais atenção dos pesquisadores interessados nessas áreas. A cada pesquisa novas questões vão surgindo e com elas a necessidade de possíveis respostas.

Este estudo trouxe-nos algumas respostas ao que nos perguntamos inicialmente. Mostrou-nos que as tecnologias estão presentes na sala de aula, sendo utilizadas por professores e alunos na vida pessoal/social (usos cotidianos) e na escola (usos escolares) para finalidades diversas. Além disso, relatou-nos algumas contribuições que podem oferecer para a prática docente, desde que seus usos sejam planejados de maneira sistematizada, exigindo um professor que

saiba mediar o processo de trabalho com as potencialidades das TIC e as múltiplas linguagens que podem vir a ser enriquecidas por meio delas, além de provocar uma discussão crítica sobre a formação que os professores recebem para o uso dessas tecnologias em sala de aula, de modo que novas pesquisas possam ser realizadas e respondam possíveis questões que foram suscitadas ao longo desse trabalho.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, Goiás, v. 05, n. 01, p. 99-114, jan/jul. 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAGA, Denise B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRAGA, Denise B. Prefácio. In: GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010, p. 5-11.
- CAZDEN, Courtney *et al.* **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; ProQuest Psychology Journals, 1996, p. 60.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: an international journal**, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- COSCARELLI, Carla Viana.; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos e possibilidades pedagógicas**. 2. ed, Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- COSCARELLI, Carla Viana. A cultura escrita em sala de aula (em tempos digitais) In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 513-526.
- DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DESLAURIRES, Jean-Pierre; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DIONÍSIO Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación. *In*: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza II**. Barcelona – Buenos Aires: Paidós, 1989, p. 195 – 299.

FIORIN, José Luiz. *In*: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREITAS, Maria Teresa de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. São Paulo: Scielo Brasil, 2002. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200002&script=sci_arttext). Acesso em 3 de julho de 2013.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 95-124.

JACCOUD Milène; MAYER Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.254-294.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Angela. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B. *et al.* Projetos de letramento no Ensino Médio. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 69-83.

MARCUSCHI, Luiz Antônio . Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANZINI, Eduardo José. **Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de Pós-Graduação em Educação**. Revista Percurso – NEMO. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, José Manuel *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 11-72.

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

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEREIRA, Paula Graciano. **Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de le**: as crenças e a prática de dois professores de inglês. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia – Goiás, 2007.

PRADO, Maria Elisabatte B. B. e ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini. Estratégias em Educação a Distância: a plasticidade na prática pedagógica do professor. *In*: VALENTE, J. A. e ALMEIDA, M. E. B. **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 131-148.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

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

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

SANTOS, Marisilvia dos *et al.* **Imigrantes e nativos digitais**: um dilema ou desafio na educação? *In*: Congresso Nacional de Educação, X, 2011, Curitiba.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.

Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302002008100008n=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008100008n=pt&nrm=iso)>. Acesso em 30 de Junho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



SOUZA, Ana Lúcia S. et al. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas.

*In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. *In*: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

\_\_\_\_\_. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in comparative education**, New York, v. 05, n. 02, p. 77-91. 2003.

TEIXEIRA, Denise de O.; MOURA, Eduardo. Chapeuzinho Vermelho na cibercultura: por uma educação linguística com multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 55-73.

VELLOSO, Maria Jacy Maia. **Letramento digital na escola**: um estudo sobre a apropriação das interfaces da *Web 2.0*. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010

.VÓVIO, C. L. & SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. *In*: KLEIMAN, A. B. & MATENCIO, M. de L. M. (orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, (Coleção Idéias Sobre Língua), 2005. p. 41-64.

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

# Apêndices

• APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### **Pesquisa: *A atuação docente no trabalho com os letramentos digitais***

*Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “A atuação docente no trabalho com os letramentos digitais”. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se você decidir retirar seu consentimento em qualquer fase da realização da pesquisa, você não será penalizado(a) ou prejudicado(a) por essa atitude.*

---

Eu, \_\_\_\_\_ residente e domiciliado  
na

---

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (nacionalidade), \_\_\_\_\_ (anos), \_\_\_\_\_ (estado civil) portador da cédula de identidade, RG \_\_\_\_\_ abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) da pesquisa “***A atuação docente no trabalho com os letramentos digitais***”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rossana Delmar de Lima Arcoverde, cujo objetivo geral é investigar o que o professor tem feito para oportunizar situações de práticas sociais de leitura e escrita digital em contexto escolar.

Tenho conhecimento de que a pesquisadora Lorena Guimarães Assis, cujo e-mail e telefone são respectivamente, mestradolorena@gmail.com e (83)9623-6043, estará à minha

disposição para que a qualquer momento eu entre em contato com a mesma para tirar possíveis dúvidas quanto à pesquisa e/ou a minha participação.

Estou ciente que:

- I) A pesquisadora Lorena Guimarães Assis assistirá algumas aulas ministradas por mim no Colégio Estadual Doutor Elpídio de Almeida e os depoimentos que possivelmente darei em sala de aula serão usados com o meu consentimento.
- II) Serão utilizadas por Lorena Guimarães Assis, com o meu consentimento, as seguintes fontes de dados: questionário por mim respondido com informações a meu respeito; imagens do desenvolvimento de atividades realizadas no contexto escolar e digital; as gravações em áudio de aulas observadas pela pesquisadora, bem como as informações obtidas nas entrevistas reflexivas também gravadas em áudio;
- III) Os dados adquiridos no decorrer da coleta poderão ser publicados, desde que não se faça nenhum tipo de identificação pessoal;
- IV) Os resultados da pesquisa serão socializados no meio acadêmico pela pesquisadora que preservará minha identificação e usará um código (ex.: P1, P2...) para se referir aos dados que forneci. Apenas a pesquisadora e sua orientadora poderão identificar os meus dados.
- V) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas e que autorizo a divulgação dos

dados que fornecerei, bem como atesto que recebi cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Aproveitamos, por fim, para reiterar nosso compromisso em relação ao tratamento respeitoso que será dado as informações coletadas nesta pesquisa.

Campina Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Nome do participante

---

Assinatura do participante

---

Assinatura da pesquisadora

---

Assinatura da orientadora

• APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



**“A atuação docente no trabalho com os letramentos digitais”**

**Questionário**

Prezado(a) professor(a),

Solicitamos sua colaboração para responder este questionário, cujo objetivo principal é de conhecer suas práticas sociais de leitura e escrita mediadas pelo computador e internet. Vale ressaltar que este instrumento faz parte da pesquisa “*A atuação docente no trabalho com os letramentos digitais*” sob a responsabilidade da mestranda Lorena Guimarães Assis e da Profa Dra Rossana Delmar de Lima Arcoverde. Sua atenção às questões propostas é de suma importância para que todos os itens possam ser devidamente respondidos. Solicitamos que seja feita sua identificação, porém todas as informações serão mantidas em completo sigilo e serão fundamentais para o bom andamento de nossa pesquisa.

Desde já agradecemos sua paciência e disponibilidade.

Pesquisadora: Lorena Guimarães Assis

E-mail: [mestradolorena@gmail.com](mailto:mestradolorena@gmail.com)

Telefone para contato: (83) 9623-6043

**PARTE I – Identificação**

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_ anos      3. Sexo: ( ) Feminino      ( ) Masculino

4. Curso superior: \_\_\_\_\_

5. Outra titulação acadêmica: ( ) Sim ( ) Não

Especifique: \_\_\_\_\_

6. Número de escolas em que trabalha: \_\_\_\_\_

7. Leciona para quantas turmas nesta instituição de ensino: \_\_\_\_\_

8. Nesta escola, atua em qual macrocampo proposto pelo ProEMI:

( ) Acompanhamento Pedagógico

( ) Iniciação Científica e Pesquisa

( ) Cultura Corporal

( ) Cultura e Artes

( ) Comunicação e uso de Mídias

( ) Cultura Digital

( ) Participação Estudantil

( ) Leitura e Letramento

9. Fez curso de informática: ( ) Sim ( ) Não

10. Participou de algum curso de formação de professores voltado para o uso das tecnologias digitais em sala de aula: ( ) Sim ( ) Não

**Caso sua resposta seja sim, responda a questão 10.**

11. Numa escala de 0 a 10, mesure a relevância dessa formação para o seu

trabalho em sala de aula (marque com um **x**):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## PARTE II – Práticas com tecnologias digitais

**12.** Possui computador em casa: ( ) Sim ( ) Não

**13.** Tem acesso a internet em casa: ( ) Sim ( ) Não

**14.** Frequência com que acessa a *internet*:

( ) Todos os dias da semana

( ) Alguns dias na semana

( ) Raramente

( ) Não acesso

**15.** Faz uso de programas básicos como *Word, Excel, Power Point*:

( ) Com frequência

( ) Algumas vezes

( ) Raramente

( ) Não utilizo

Caso utilize outros programas, especifique:

---

---

**16.** Acessa a internet para:



- ( ) Verificar/Escrever/Enviar *e-mail*
- ( ) Realizar pesquisas acadêmicas
- ( ) Pesquisar recursos a serem utilizados em sala de aula
- ( ) Ler notícias

- ( ) Fazer *downloads*
- ( ) Ouvir músicas *online*
- ( ) Assistir vídeos no *Youtube*
- ( ) Fazer compras *online*
- ( ) Postar vídeos
- ( ) Ler *blogs*
- ( ) Participar de jogos *online*
- ( ) Postar fotos
- ( ) Outros

Especifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**17.** Faz parte de redes sociais como:

- ( ) *Facebook*
- ( ) *Twitter*
- ( ) *MySpace*
- ( ) *Linkedin*
- ( ) *Instagram*

*Orkut*

Outras

Especifique: \_\_\_\_\_

### **PARTE III – Usos das tecnologias digitais em sala de aula**

**18.** Faz uso de recursos tecnológicos como:

Projetor Multimídia (Data show)

Televisão

Aparelho DVD

*Tablets*

*Micro System*

Computador

Outros

Especifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**19.** Com que frequência leva os alunos ao laboratório de informática da escola:

Sempre

De vez em quando

Raramente

Não levo

**20.** Que tipo de atividade você costuma propor para seus alunos que seja necessário o uso do computador/*internet*?

---

---

---

---

**21.** Em sua opinião, as atividades de leitura e escrita em contexto digital podem contribuir para a formação do aluno? Justifique.

---

---

---

---

**22.** Você acredita que pode colaborar com o letramento digital dos alunos? Justifique.

---

---

---

---

**AGRADECEMOS SUA CONTRIBUIÇÃO!**

• **APÊNDICE C**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



**Pesquisa: A atuação docente no trabalho com os letramentos digitais**

Lorena Guimarães Assis (Pesquisadora)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rossana Delmar de Lima Arcoverde (Pesquisadora)

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

1. Por que você usa tecnologias em sala de aula?
2. O que o/a motiva a fazer esses usos?
3. Você considera que esses usos ajudam a ampliar as práticas de leitura e escrita dos alunos, em especial, no contexto digital? Por quê?
4. Você observa alguma mudança significativa em suas aulas e, sobretudo, no desenvolvimento de seus alunos com o uso que você faz das tecnologias digitais em sala de aula?
5. Você se sente preparado para fazer esses usos?
6. Como você planeja esses usos?