



EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

DANIELA FERREIRA LOBO

**OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: recursos pedagógicos ou objetos de ensino?**

São Carlos - SP
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

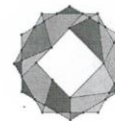
DANIELA FERREIRA LOBO

**OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: recursos pedagógicos ou objetos de ensino?**

Monografia apresentada como Trabalho de
Conclusão de Curso do curso de Especialização
em Educação e tecnologias: Design
Instrucional (Projeto e Desenho Pedagógico) da
Universidade Federal de São Carlos.

Orientador(a): Prof. Me. José Alessandro G. da
Silva

São Carlos - SP
2019



FOLHA DE APROVAÇÃO

Resultado da avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso de

Daniela Ferreira Lobo

Título original do Trabalho: OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para o curso de
Especialização em Educação e Tecnologias: Design
Instrucional (Projeto e Desenho Pedagógico) da Universidade
Federal de São Carlos, realizada sob orientação do Me. José
Alessandro G. da Silva.

Após análise criteriosa, a banca considerou o trabalho: APROVADO

Comentários (opcional):

São Carlos, 28 de setembro de 2019.

Composição da banca de avaliação:

Me. José Alessandro G. da Silva

Dr. Daniel Mill

Dr. Glauber Santiago

AGRADECIMENTO

Primeiramente quero agradecer a Deus, que esteve comigo ao longo de todo este percurso para garantir que minha meta fosse alcançada.

A esta Universidade eu deixo meu agradecimento profundo porque sempre encontrei incentivo e os meios necessários para alcançar meus objetivos.

A todos os professores e, principalmente ao meu orientador, que acompanharam meu percurso ao longo dos últimos meses, me guiaram nos momentos difíceis e me auxiliaram no que foi necessário, agradeço do fundo do meu coração.

Àqueles que se dispuseram a participar da pesquisa, dispondo de seu tempo e compartilhando suas experiências, agradeço imensamente, pois sem eles este trabalho não teria acontecido.

À minha família e a todos os meus amigos eu deixo uma palavra de gratidão por todo apoio, carinho e inspiração. Sem eles nada de bom teria acontecido.

A meu esposo, pela paciência, compreensão, apoio e auxílio durante todo o curso, um agradecimento especial.

A todas as pessoas que interferiram nesta minha grande viagem eu agradeço, porque de alguma forma influenciaram meu percurso.

RESUMO

Este trabalho é um relatório de pesquisa que tem como tema o Letramento Digital, em especial os estudos dos gêneros discursivos digitais presentes no cotidiano das pessoas. A monografia visou investigar como a presença das tecnologias digitais se fazem presentes nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente observando de que modo esses gêneros digitais são utilizados como objetos de ensino. Tendo como fundamento o conceito de multiletramentos de Rojo, em que o uso das tecnologias não é discutido sobre o ponto de vista dos recursos, mas como gêneros textuais/discursivos que devem ser trazidos às aulas como objetos de ensino, a pesquisa procura investigar a visão dos professores em relação ao uso das mídias digitais, a fim de verificar se as mídias digitais são trazidas à sala de aula como objetos de ensino que podem ser estudados do mesmo modo como são os demais gêneros textuais/discursivos impressos. Para realizar a pesquisa, foram entrevistados, por meio de questionários, um grupo amostral de professores da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, para que fosse possível observar como é a abordagem desses professores em relação ao uso de filmes, vídeos, animações, programas de rádio, e outras mídias e recursos da internet. A análise dos dados possibilitou observar o uso diverso de mídias digitais nas escolas com muitos objetivos diferentes, mas também muitos problemas a serem solucionados para que essas mídias sejam vistas da mesma forma que são as mídias impressas. Desse modo, o trabalho traz importantes reflexões para que as mídias digitais tenham espaço nas aulas de Língua Portuguesa para além de recursos tecnológicos e passem a ser vistos como gêneros discursivos e serem tratados nas aulas como tal.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Multiletramentos. Gêneros digitais. TDIC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases desta pesquisa de campo - p. 15

Gráfico 1 - Quais recursos tecnológicos você costuma usar em sala de aula? - p. 23

Gráfico 2 - Com quais objetivos você já usou programa de rádio ou podcast? - p. 25

Gráfico 3 - Com quais objetivos você já usou filmes (longas ou curtas)? - p. 26

Gráfico 4 - Com quais objetivos você já usou animações? - p. 28

Gráfico 5 - Com quais objetivos você já usou vídeo de internet (que não se enquadre nos itens anteriores)? - p. 30

Gráfico 6 - Em relação ao uso da internet, quais são os principais usos que você faz com os alunos? - p. 31

Gráfico 7 - Comparar informações em portais diferentes, a fim de observar como as informações são divulgadas e o que é omitido. - p. 33

Gráfico 8 - Permitir que o aluno compreenda os diferentes tipos de informações presentes na internet e possa distinguir fontes confiáveis de não-confiáveis. - p. 34

Gráfico 9 - Possibilitar que o aluno compare e contraste historicamente as publicações impressas, de massa e digitais. - p. 35

Gráfico 10 - Tratar de questões éticas, como o cyberbullying e o plágio. - p. 36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Respostas dos professores para a questão: Indique, se for necessário, alguma dificuldade que enfrente em usar algum desses recursos. - p. 24

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E EMBASAMENTO BIBLIOGRÁFICO	9
1.1 Objetivos	11
1.1.1 Objetivo Geral.....	11
1.1.2 Objetivos Específicos	11
1.2 Hipóteses	12
1.3 Justificativa.....	12
1.4 Estrutura da monografia	12
2 METODOLOGIA	13
2.1 Etapas	14
2.2 Onde os dados foram coletados.....	15
2.3 Os instrumentos de coleta de dados	15
2.3.1 Questionário para os professores.....	15
3 RESULTADOS.....	20
3.1 Apresentação e análise dos dados	20
4 CONCLUSÃO	36
4.1 Recomendações, sugestões e desdobramentos futuros.....	38
REFERÊNCIAS	39
APÊNDICE– Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	40

1 INTRODUÇÃO E EMBASAMENTO BIBLIOGRÁFICO

A leitura e a produção de textos na atualidade mudaram em relação às formas mais tradicionais presentes no século XX. Os textos impressos são cada vez menos frequentes na vida das pessoas: revistas e jornais quase não são encontrados nas bancas, livros digitais fazem companhia aos impressos, recados são enviados via celular. Em muitas situações discursivas, computadores e celulares têm substituído o papel e, dentro desse contexto, novos gêneros textuais surgem, outras linguagens (além da escrita) passam a ser usadas com mais frequência, várias mídias passam a fazer parte das construções de sentidos na vida das pessoas, assim como mudam os modos de leitura dos textos. Nessa perspectiva, procuramos investigar se essa mudança ocorrida na sociedade tem se refletido nas escolas, de modo mais específico nas aulas de língua portuguesa, dentro da perspectiva do letramento.

Para Soares (*apud* MAGNABOSCO, 2009, p. 57), o letramento pode ser entendido como “estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que desempenham, efetivamente, as práticas de leitura e de escrita, e participam de forma competente dos eventos de letramento”. Diante de uma sociedade em que as práticas de leitura e de escrita passam a ser mediadas por computadores, para se participar de maneira competente dos eventos de letramento, passa a ser necessário aprender como funcionam essas práticas de leitura e de escrita em novas mídias. Magnabosco (2009, p. 56) afirma que, diante das novas tecnologias, o professor deve utilizá-las não apenas como apoio metodológico, mas também como “uma forma de desenvolver no educando uma postura crítica diante do ato de ler e escrever”, de modo que capacite os alunos para as competências de uso dos textos impressos e dos textos digitais, além de proporcionar maior interesse no estudo da língua materna e resgatar um “destinatário real para as produções escolares”.

Nesse mesmo sentido, Rojo (2012) propõe uma pedagogia dos multiletramentos, que proporcionam o debate e a apropriação de multiplicidades de linguagens e multiplicidades de culturas. Para a autora, textos compostos por muitas linguagens exigem capacidades e práticas de compreensão e de produção de cada uma delas para criar significados. Para isso, os letramentos precisam considerar novas práticas de produção e novas práticas de análise crítica, que devem ser consideradas pela escola.

Percebe-se, assim, que se faz necessário incluir as tecnologias e mídias nas aulas de língua portuguesa não somente como recursos metodológicos ou como instrumentos tecnológicos que precisam ser aprendidos, mas a fim de levar os estudantes a ampliarem seus letramentos e usarem de maneira crítica as tecnologias.

Buzato (apud MILL e JORGE, 2013, p. 51-52) indica os benefícios de se participar de práticas letradas mediadas por computadores, pois elas permitem o desenvolvimento de habilidades para a construção de sentidos de textos multimodais ou multisemióticos, para compreender as regras que regem a comunicação, para localizar, avaliar, filtrar, selecionar.

Além dos tópicos apontados acima, Mill e Jorge (2013, p. 45) ainda alertam para a exclusão digital, pois, para eles, “desconhecer as tecnologias, a linguagem e a língua que lhe dão suporte ou não saber fazer uso delas significa, automaticamente, exclusão do mundo beneficiado pelas tecnologias digitais.” Desse modo, não se trata de levar a tecnologia para a sala de aula somente como um recurso pedagógico; trata-se, principalmente, de capacitar os alunos dos diversos níveis de escolaridade a usar de maneira crítica as tecnologias, sendo capazes de ler e compreender os textos e suas múltiplas linguagens, compreender os funcionamentos de hipertextos e hipermídias, além de produzir remixagens, realizar redistribuição de informações, qualificando a participação dos alunos nas práticas da web.

Para realizar esse tipo de prática, Barbosa e Rovai (2012, p. 11) propõem o trabalho com gêneros discursivos diversos, “como quadrinhos, telenovelas, fanzines, e-zines, roteiros, animações, fanfics, vídeos, canções, programas de rádio etc.”, considerando que as práticas letradas façam uso de diferentes mídias, diversas linguagens e variadas culturas, ou seja, do multiletramento. As autoras afirmam, ainda, a importância de se tratar os textos dentro de seu contexto de produção, sua esfera de circulação, ou seja, suas características discursivas. Considerando isso, mais do que garantir o acesso a informações, a aprendizagem do manuseio de ferramentas e softwares, o uso de ambientes virtuais e o desenvolvimento de habilidades de leitura requeridos por esses ambientes, é preciso ensinar a tratar a informação, a avaliar sua fidedignidade e procedência, a lê-la criticamente e aproveitar o potencial interativo e proativo dessas novas mídias. (BARBOSA e ROVAI, 2012, P. 36)

Mediante o exposto, fica clara a necessidade de se trazer as tecnologias para a escola para além de seu uso como recurso pedagógico, tratando os diversos gêneros discursivos presentes no cotidiano da sociedade como práticas de letramento e instrumentos de reflexão e crítica. Assim, utilizar os gêneros discursivos como objetos de estudo nas aulas de língua portuguesa é uma prática que se faz necessária.

Sabe-se, no entanto, que nas escolas públicas as dificuldades se apresentam em diversas instâncias: faltam recursos, equipamentos nem sempre recebem manutenção adequada, a formação continuada de professores nem sempre é eficiente, entre tantos outros problemas que vemos e lemos com frequência nos noticiários.

Diante dessas questões, esta pesquisa pretendeu analisar, a partir de um grupo amostral, como professores de escolas públicas lidam com as tecnologias em sala de aula, se conseguem enxergar a necessidade de trazer os gêneros discursivos digitais para serem objetos de estudo e quais as principais dificuldades enfrentadas por eles durante estes processos. Mais especificamente, procurou-se responder à questão: como ocorre o uso de mídias digitais nas aulas de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto: os gêneros digitais são tratados como recursos pedagógicos ou como objetos de ensino?

1.1 Objetivos

A partir do exposto até aqui e a fim de responder à questão apresentada, apresentamos os objetivos que se pretendem com o trabalho em questão.

1.1.1 Objetivo Geral

Este trabalho tem como objetivo identificar se os professores de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto consideram alguma mídia digital como gênero discursivo a ser tratado como objeto de ensino e quais são consideradas recursos didáticos.

1.1.2 Objetivos Específicos

Na busca do objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram considerados:

1. Fazer um levantamento das mídias digitais usadas pelos professores em sala de aula.

2. Analisar quais mídias são consideradas gêneros discursivos e quais são usadas como recursos pedagógicos.
3. Entender qual é a visão dos professores em relação ao uso das mídias digitais em sala de aula.
4. Propor uma reflexão acerca da prática pedagógica em torno da cultura digital.

1.2 Hipóteses

Pressupõe-se que, devido às dificuldades enfrentadas pelos professores, em geral, especialmente em relação ao acesso a equipamentos, as tecnologias são usadas mais como recursos pedagógicos do que como objetos de ensino.

1.3 Justificativa

O estudo desse tema possibilitou a compreensão da visão que os professores de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto têm sobre o uso das mídias digitais como recursos pedagógicos e como objetos de ensino.

O levantamento desses dados pode contribuir na elaboração de reflexões acerca da prática pedagógica na área de Língua Portuguesa e de possíveis aprimoramentos dessa prática, especialmente para as formações continuadas desses professores.

1.4 Estrutura da monografia

Até o momento, esta monografia apresentou uma breve INTRODUÇÃO do tema, procurando mostrar como esse assunto vem sendo tratado pelos estudiosos da área de Língua Portuguesa, levantou algumas questões que se fazem pertinentes à Educação, expôs os objetivos da pesquisa, suas hipóteses e justificativas.

No item METODOLOGIA serão apresentados pressupostos teóricos sobre a metodologia utilizada bem como outros aspectos do tema. O item seguinte, RESULTADOS, apresentará os dados obtidos dos questionários, bem como a sua análise. A monografia finaliza com a CONCLUSÃO, onde são realizadas reflexões sobre a pesquisa como um todo e onde são feitas recomendações para o futuro. Após as referências é apresentado o apêndice, que pode ser útil para um melhor acompanhamento desta monografia.

2 METODOLOGIA

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 54), uma pesquisa pode ser classificada, segundo o seu procedimento, como: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa experimental, pesquisa ex-post-facto, levantamento, pesquisa de campo, estudo de caso, pesquisa ação e pesquisa participante. Para os mesmos autores, pesquisa de campo é “aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p.59). Neste sentido, a presente monografia se enquadra como uma pesquisa de campo, visto que buscamos observar como os professores participantes da coleta de dados utilizam as tecnologias nas aulas de língua portuguesa.

Além de ser uma pesquisa de campo, esta pesquisa é qualitativa, considerando a abordagem do problema. Conforme pode-se ver em Prodanov e Freitas, a pesquisa é qualitativa quando “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (2013, p. 70). Assim, a monografia se propõe a relacionar os usos de tecnologias pelos professores com suas motivações, intenções e dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Trata-se, também, de uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que se debruça em interesses locais (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 51) e com propósito descritivo, que, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 52), registra e descreve, sem interferir nos fatos observados, as características de determinada população ou fenômeno a partir de técnicas de coleta de dados.

Assim, a fim de responder à questão de pesquisa, foi feita, primeiramente, uma revisão bibliográfica sobre o uso das tecnologias em sala de aula, sobre os gêneros digitais na perspectiva discursiva para esse tema. Esse estudo pretendeu avaliar quais são as reflexões apontadas por alguns dos pesquisadores da área, como já foi brevemente apontado na introdução deste projeto.

Em seguida, esta pesquisa se propôs a coletar dados sobre o uso das tecnologias nas aulas de língua portuguesa, por meio de questionários digitais enviados por e-mail aos participantes. As pessoas participantes da pesquisa são professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, que foram convidados a

participar da pesquisa voluntária e anonimamente. Por fim, foi feita a análise desses dados para traçarmos algumas considerações sobre o uso dos usos das tecnologias pelos professores, comparativamente com as propostas que se apresentam atualmente sobre esse tema.

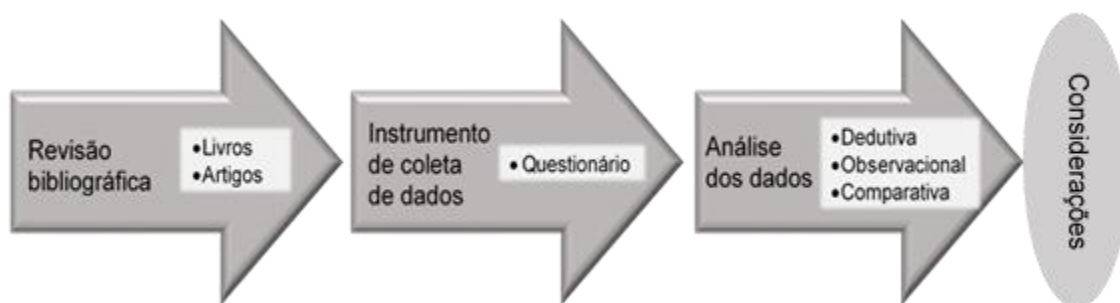


Figura 1 – Fases desta pesquisa de campo (Fonte: Elaborada pela autora)

2.1 Etapas

Em termos de atividades, esta pesquisa apresentou as seguintes etapas:

1. Revisão bibliográfica sobre gêneros discursivos, em especial os multimidiáticos e multimodais, e sobre o uso de tecnologias na sala de aula, em especial nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, serão realizados:
 - a) Estudo preliminar do tema por meio de reflexões realizadas anteriormente à pesquisa.
 - b) Busca por fontes de material (acervos digitais, livros previamente adquiridos).
 - c) Elaboração de fichamentos dos textos.
 - d) Elaboração de um quadro para estruturação da revisão bibliográfica no qual serão apontadas as principais correntes teóricas vigentes sobre a temática em questão.
 - e) Redação de um texto final sobre a literatura abordada.
2. Revisão bibliográfica sobre metodologia de pesquisa.
3. Elaboração de instrumento de coleta de dados (questionário).
4. Aplicação dos instrumentos de coleta de dados.
5. Tabulação e apresentação dos dados.
6. Análise e interpretação dos dados.
7. Elaboração de uma reflexão acerca do tema, com base nos dados apresentados.

8. Elaboração do relatório final de pesquisa e divulgação em congressos na área.

2.2 Onde os dados foram coletados

Para a pesquisa os dados foram coletados junto aos professores de Língua Portuguesa da rede pública municipal de ensino de Ribeirão Preto - SP. Os professores foram convidados a participar da pesquisa voluntaria e anonimamente. O questionário foi enviado por e-mail a 50 professores e coletado via formulário *on-line*. A análise dos dados foi realizada sobre a porcentagem de questionários respondidos.

2.3 Os instrumentos de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados usado nesta pesquisa foi um questionário para os professores, em que foram apresentadas algumas perguntas objetivas sobre possíveis recursos tecnológicos e mídias usados em sala de aula, bem como os objetivos que pretendem com esses usos e possíveis dificuldades para usar alguns deles. Foram elaboradas questões sobre filmes e vídeos, animações, rádio e podcast. Os usos diversos da internet também foram abordados nas questões. A fim de obter mais informações, alguns espaços foram destinados para que o professor pudesse se explicar em relação a alguma situação não prevista pelo questionário.

2.3.1 Questionário para os professores

Este questionário foi elaborado para buscar entender como os professores fazem uso de mídias digitais nas aulas de Língua Portuguesa.

Questões:

1. Qual é a sua situação contratual na rede municipal de ensino?
 - Efetivo
 - Contratado

2. Quais recursos tecnológicos você costuma usar em sala de aula?
 - TV (canais abertos ou pagos)
 - DVD, Blu-ray ou outro reproduutor de vídeo
 - Rádio

- Tocador de música
- Computador (PC ou notebook)
- Projetor de multimídia
- Sala de informática

3. Indique, se for necessário, alguma dificuldade que enfrente em usar algum desses recursos.

4. Em relação às mídias abaixo, assinale com qual(is) objetivo(s) você já as utilizou.

4.1. Filme
(longa ou curta)

- ilustrar um conteúdo dado em sala de aula.
- promover um debate sobre o tema do filme.
- analisar o enredo do filme, a fim de observar seus elementos narrativos.
- comparar um filme com sua versão escrita.
- fazer uma análise dos recursos cinematográficos utilizados para criar efeitos de sentido.
- propor a produção de um filme aos alunos.
- nunca utilizei.
- utilizei com outro objetivo.

4.2. Animação

- ilustrar um conteúdo dado em sala de aula.
- promover um debate sobre o tema da animação.
- analisar o enredo da animação, a fim de observar seus elementos narrativos.
- comparar a animação com sua versão escrita.
- fazer uma análise dos recursos de animação utilizados para criar efeitos de sentido.
- propor a produção de animação aos alunos.
- nunca utilizei.
- utilizei com outro objetivo.

4.3. Vídeo de internet

- ilustrar um conteúdo dado em sala de aula.
- apresentar uma videoaula.

- (que não se enquadre nos itens anteriores)
- promover um debate sobre o tema do vídeo.
 - promover um debate sobre as reações do público sobre o vídeo, presentes nos comentários.
 - propor a produção de vídeo aos alunos.
 - nunca utilizei.
 - utilizei com outro objetivo.

4.4. Programa de rádio ou podcast

- ouvir notícia, reportagem e/ou entrevista cujo tema seja de interesse para a aula.
- analisar as diferenças entre texto escrito e texto oral.
- propor a produção de podcast aos alunos.
- propor a produção de um programa de rádio.
- nunca utilizei.
- utilizei com outro objetivo.

5. Em relação ao uso da internet, quais são os principais usos que você faz com os alunos?

- Fazer pesquisa na internet.
- Fazer uso de e-mail.
- Assistir a vídeos.
- Ler notícias e/ou reportagens.
- Comparar notícias publicadas em sites diferentes.
- Usar jogos online.
- Utilizar redes sociais para promover debates.
- Realizar trabalhos colaborativos.
- Utilizar sites, blogs ou redes sociais para divulgar fotos de trabalhos dos alunos.
- Utilizar sites ou blogs para divulgar textos, músicas e vídeos selecionados pelos alunos.
- Utilizar sites, blogs ou redes sociais para divulgar produções de textos escritos dos alunos.
- Utilizar sites, blogs ou redes sociais para divulgar produções de vídeos dos alunos.

6. Das propostas abaixo, indique qual o nível de importância que você dá a cada uma.

a. Comparar informações em portais diferentes, a fim de observar como as informações são divulgadas e o que é omitido.

- Acho muito importante e procuro inserir em minhas aulas.
- Acho importante, mas ainda não tive oportunidade de realizar.
- Acho pouco importante e comento quando surge uma oportunidade.
- Não acho importante.

b. Permitir que o aluno compreenda os diferentes tipos de informações presentes na internet e possa distinguir fontes confiáveis de não-confiáveis.

- Acho muito importante e procuro inserir em minhas aulas.
- Acho importante, mas ainda não tive oportunidade de realizar.
- Acho pouco importante e comento quando surge uma oportunidade.
- Não acho importante.

c. Possibilitar que o aluno compare e contraste historicamente as publicações impressas, de massa e digitais.

- Acho muito importante e procuro inserir em minhas aulas.
- Acho importante, mas ainda não tive oportunidade de realizar.
- Acho pouco importante e comento quando surge uma oportunidade.
- Não acho importante.

d. Tratar de questões éticas, como o cyberbullying e o plágio.

- Acho muito importante e procuro inserir em minhas aulas.
- Acho importante, mas ainda não tive oportunidade de realizar.
- Acho pouco importante e comento quando surge uma oportunidade.
- Não acho importante.

7. Deixe algum comentário ou observação que deseje.

3 RESULTADOS

Para a pesquisa que deu origem a este relatório foi realizada a aplicação dos instrumentos de coleta de dados em março de 2019, por meio de formulário elaborado no Google Drive¹, a partir das perguntas que já estavam elaboradas, e enviado por e-mail para 50 professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto. Dos questionários enviados, obtivemos 11 respostas, o que representa 22% dos professores da rede em questão. O retorno das respostas representou 22% do total de questionários enviados. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que está no Apêndice desta monografia, foi elaborado e encaminhado aos participantes junto do questionário, solicitando autorização para utilizar os dados para a pesquisa. Já em abril os dados foram tabulados, interpretados e analisados, a fim de que este relatório pudesse ser escrito.

3.1 Apresentação e análise dos dados

A estrutura do questionário, para a análise, pode ser considerada em três partes: a primeira, construída em duas perguntas, que abordou os recursos tecnológicos usados pelos professores e as dificuldades enfrentadas para usá-los; a segunda, formada por quatro itens, procurou identificar os objetivos no uso das mídias digitais (filmes, animações, vídeos, rádio e podcasts); a terceira, elaborada em duas questões, sendo que a segunda tem quatro itens, investigou os usos da internet na sala de aula.

As mídias foram escolhidas para esse questionário considerando o conceito de letramento e, mais especificamente, de multiletramentos, proposto por Rojo (2012), em que a autora aponta a necessidade de que a escola permita a apropriação de textos multimodais e multimidiáticos, a fim de que os estudantes tenham seus letramentos ampliados para as variedades de gêneros discursivos que circulam nos meios digitais. A autora afirma que

Esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, tweets, posts, ezines, fanclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar. São modos de significar e configurações, como disse Beaudoin, que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do

¹ <https://docs.google.com/forms/d/1wf8xQFNvn9N-HGQvjlfN9ePiTOVm1-Ph4bJij2xPvlo/edit>

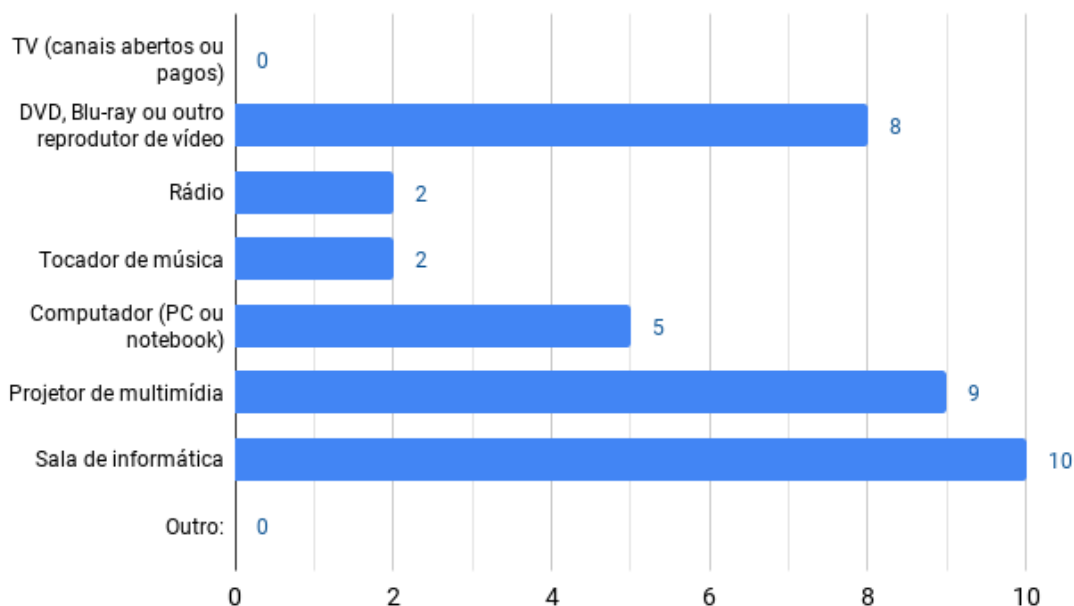
texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram, hoje, também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2013, p. 20)

Ao longo da análise, as respostas dadas pelos participantes foram observadas a partir desse conceito, a fim de que fosse possível indicar como os docentes entrevistados possibilitam que tal apropriação aconteça para seus alunos. Durante a análise, entretanto, algumas questões não previstas pelo questionário foram surgindo e também serão apontadas, possibilitando futuras pesquisas sobre o mesmo tema.

Em um primeiro momento, o objetivo era verificar os equipamentos mais usados nas escolas pelos professores de português e as dificuldades encontradas em utilizá-los, para, em seguida, tentar compreender os objetivos que os levavam a usar esses recursos. Desse modo, a primeira das questões apresentada no questionário abordava os recursos usados pelos professores em suas aulas.

Entre os recursos tecnológicos utilizados pelos professores, os mais citados foram a sala de informática, o projetor de multimídia e os reprodutores de vídeo (DVD, Blueuray etc), como é possível observar no gráfico abaixo. Essas respostas nos indicam uma tentativa de inserir os equipamentos mais modernos e versáteis no cotidiano das escolas (como a sala de informática e o projetor de multimídia), mas ao mesmo tempo a permanência daqueles que se tornaram comuns ao longo dos anos (como o DVD).

Gráfico 1 – Quais recursos tecnológicos você costuma usar em sala de aula?
(Fonte: elaborado pela autora)



Por outro lado, podemos observar nesse gráfico também que o tocador de música e o rádio, que já foram muito usados, estão deixando de ser usados. O rádio, apesar de ainda fazer parte do cotidiano de muitas pessoas e já ter trazido à educação muitas possibilidades, parece não estar sendo visto mais como recurso para a sala de aula, talvez por poder ser, pelo menos em parte, substituído pelos computadores e celulares.

Do mesmo modo, o uso da TV, que não foi apontado nas respostas, provavelmente vem sendo substituído por novas formas de transmissão, por meio da internet. É certo que o controle que o professor tem sobre essas ferramentas (o rádio e a TV) é quase nulo, dependendo de gravação do programa desejado para levar à sala de aula no momento certo. Desse modo, o uso das suas versões na internet facilita o trabalho do professor.

Cabem aqui, entretanto, algumas reflexões: a TV e o rádio deixaram de ser usados porque foram substituídos pelas versões on-line dos programas ou eles simplesmente não são usados em nenhuma versão? Essa é uma escolha consciente dos professores, tentando acompanhar as tendências do que ocorre na sociedade? Tentaremos responder a essas questões mais abaixo, quando tratarmos das mídias em áudio.

Já o uso dos computadores representa quase 50% das respostas; no entanto, todos os respondentes que marcaram essa opção também marcaram o projetor de multimídia, o que pode representar o uso conjugado.

Para esse primeiro momento, o que essas respostas indicam é a determinação dos professores em usar as tecnologias nas suas salas de aula. Sabemos, entretanto, que problemas acontecem, especialmente quando se trata de equipamentos eletrônicos. Desse modo, na questão seguinte os professores participantes da pesquisa puderam, então, expor as dificuldades por eles enfrentadas no uso dos recursos. As duas dificuldades mais apontadas foram a dificuldade em ter acesso aos recursos e a falta de manutenção dos equipamentos, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 1 – Respostas dos professores para a questão: Indique, se for necessário, alguma dificuldade que enfrente em usar algum desses recursos.
(Fonte: elaborado pela autora, grifos nossos)

A maior dificuldade é contar com tais recursos.
Geralmente, a dificuldade está relacionada a disponibilidade desses recursos na escola e a possibilidade de acomodar todos os alunos em um só ambiente como o da informática.
Os recursos são poucos para escola toda
As salas [de informática] muitas vezes não são equipadas e não há monitor.
A grande dificuldade da sala de informática é a quantidade de computadores em relação à quantidade de alunos. Já na sala de aula a dificuldade maior é montar a aparelhagem em relação ao tempo de aula.
As vezes alguns computadores não estão funcionando e atrapalhando o desenvolvimento da aula.
Manutenção e aparelhos danificados .
Há sempre muitos problemas até montar tais recursos: tomadas que não funcionam , cabos de som com defeito, caixas de som ruins ou danificadas, etc.

Essas dificuldades apontadas fogem um pouco ao controle do professor, pois caberia à gestão tanto da escola quanto dos governos manterem os equipamentos em funcionamento e em quantidade suficiente. No entanto, planejamentos mais bem elaborados e em diálogo com o grupo gestor poderiam criar situações em que primeiro fosse verificado o funcionamento dos aparelhos e a necessidade de seu funcionamento pudesse ser apontada para que o andamento das aulas não seja interrompido por problemas técnicos.

Trazer os equipamentos para as aulas, entretanto, não significa alterar a dinâmica das aulas. Desse modo, as perguntas seguintes procuraram investigar os objetivos com que cada uma das mídias pensadas inicialmente é usada por esses docentes.

Em relação ao uso do rádio e dos podcasts a alternativa mais citada foi a opção “nunca utilizei” (ver gráfico 2), o que reforça a ideia já apontada anteriormente, de que o rádio não está sendo visto como um recurso educacional nem como possibilidade de gêneros discursivos a serem trazidos como objeto de ensino. O uso dos podcasts, entretanto, poderia ser vislumbrado como o novo formato das mídias em áudio, que vem para completar o serviço prestado pelas rádios, no ambiente da web.

Dois professores apontaram que já usaram essas mídias e indicaram vários objetivos distintos para elas, desde ouvir uma notícia, comparar a linguagem oral e a escrita e propor a produção de podcast.

Gráfico 2 – Com quais objetivos você já usou programa de rádio ou podcast?
(Fonte: elaborado pela autora)



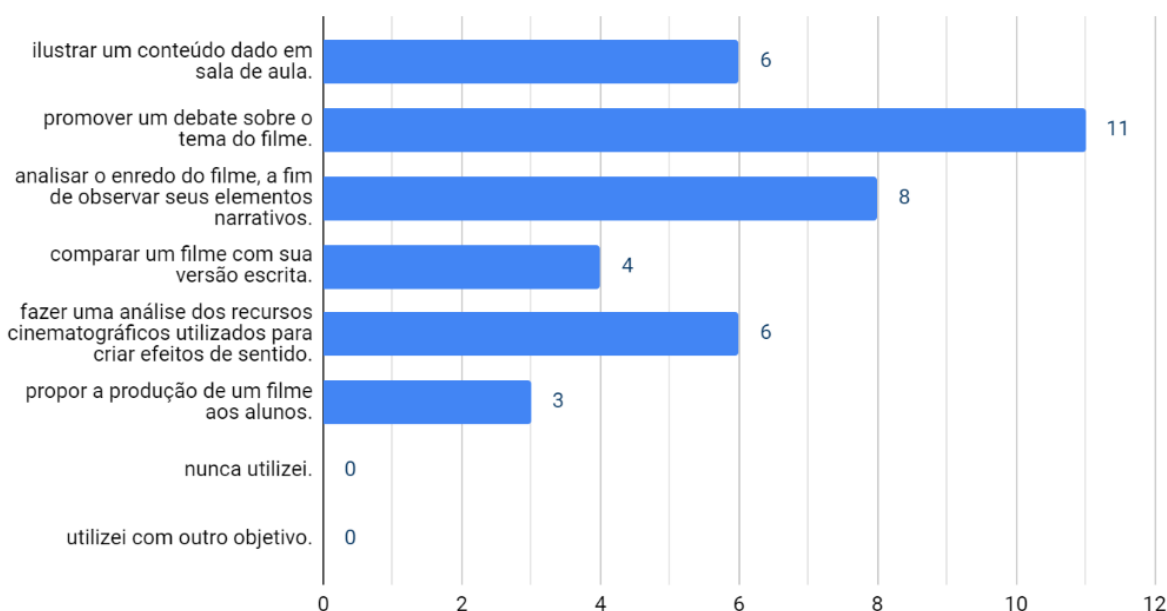
Apesar de ser uma representatividade baixa, observamos com essas respostas, que os poucos docentes que perceberam nessas mídias a potencialidade, conseguiram explorar não apenas seus conteúdos, mas também iniciar o estudo das mídias em áudio a partir de suas características específicas, proporcionando a ampliação do letramento de seus alunos.

Faz-se importante registrar que os dois professores que indicaram fazer uso do rádio como equipamento (gráfico 1) não indicaram ter trabalhado com programa de rádio

ou podcast, o que nos leva a duas questões: (1) é possível ter havido uma falha na comunicação, fazendo com que o professor não compreendesse sobre qual aparelho estava sendo referido, levando-o a marcar um equipamento mas se referir a outro e (2) os professores que já usaram mídia em áudio o fizeram por meio da internet, o que pode perfeitamente ser compreendido, uma vez que o controle sobre o acesso ao conteúdo desejado é mais simples de se realizar do que por meio do rádio, que precisaria ter seu conteúdo gravado para ser levado à aula.

Já em relação a filmes e animações, todos os professores apontaram o uso, com objetivos bem variados, como é possível ver nos gráficos 3 e 4. O uso dessas mídias como forma de iniciar um debate sobre um tema específico é um uso bem frequente nas escolas há bastante tempo e aqui ele permanece em unanimidade tanto para os filmes quanto para as animações.

Gráfico 3 – Com quais objetivos você já usou filmes (longas ou curtas)?
(Fonte: elaborado pela autora)



O uso dos filmes como ilustração ou como mote para iniciar o debate sobre um tema revela o uso dos filmes como recursos para tratar um conteúdo específico, mas não o seu uso a fim de compreender o seu funcionamento enquanto gênero discursivo. Já a análise do enredo e sua estrutura narrativa (objetivo apontado por mais de 70% dos docentes) pode principiar esse tipo de estudo, mas torna-se insuficiente se não

considerar os demais elementos constitutivos do audiovisual (apontado por cerca de 50% dos docentes). Comparar um filme com sua versão escrita é uma forma de explorar os recursos do cinema em contraposição com os recursos da linguagem escrita. Dos quatro professores que apontaram esse objetivo de comparação de linguagens apenas um não apontou a análise dos recursos audiovisuais.

Esse quadro apontado no parágrafo acima nos revela que os filmes já são vistos pelos professores dentro do que espera Rojo (2012, p. 22), que aponta o multiletramento como um desafio colocado para as práticas escolares de leitura e escrita, que não podem mais ficar restritas aos impressos. Ela aponta que esses letramentos devem considerar a multiplicidade de linguagens e a multiplicidade cultural presentes nos textos em circulação, que se fazem presentes especialmente nas mídias digitais.

No mesmo sentido, Pimenta (2016) aponta que a Educação Audiovisual colabora para a aprendizagem, uma vez que as imagens e os sons são elementos concretos que colaboram para a formação de uma visão de mundo. Miranda, Coppola e Rigotti apontam que

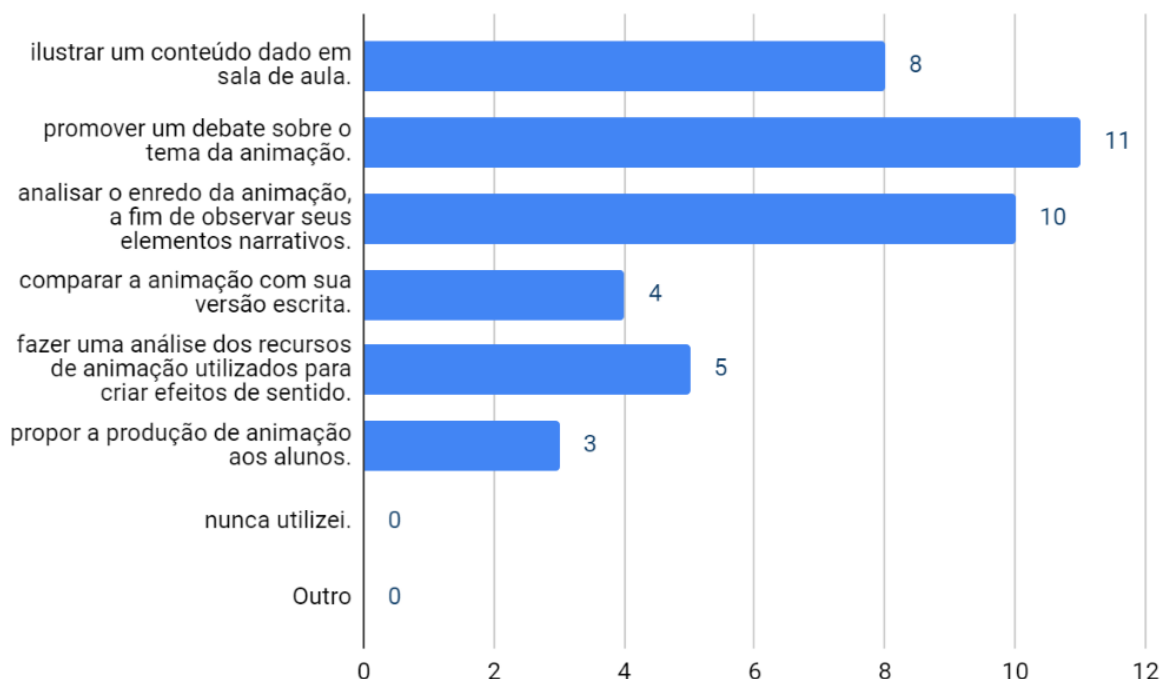
O estudo das técnicas sobre a composição imagética nos ensina ou talvez nos faça lembrar que o audiovisual é um conhecimento a ser compreendido e interpretado e não apenas uma ilustração ou exemplo a serviço de um conteúdo a ser ensinado (apud PIMENTA, 2016).

Assim, ao escolherem abordar os elementos não verbais dos filmes, os professores estão considerando-os como um todo, um texto multissemiótico que precisa ser lido considerando todas as linguagens que o compõe. Ou seja, consideram-no como um gênero discursivo e é trazido para a aula como objeto de ensino que precisa ser compreendido em todas as suas semioses.

Em relação à proposta de produção de filmes, dos três professores que apontaram esse um objetivo para os filmes, dois deles não apontaram ter feito análise dos recursos audiovisuais. Dentro da perspectiva de que é necessário conhecer os recursos de um gênero para produzi-lo, propor a produção de um filme sem haver um trabalho sistematizado com o gênero discursivo, que incluiria o conhecimento dos recursos do audiovisual, torna a produção apenas intuitiva, sem que haja embasamento mesmo para uma avaliação completa do resultado obtido.

No caso das animações, os resultados foram bem semelhantes aos vistos em relação aos filmes, ou seja, as animações são bastante usadas para ilustrar um conteúdo ou debater um tema, vista, portanto, na maioria das vezes, como recurso pedagógico.

Gráfico 4 – Com quais objetivos você já usou animações?
(Fonte: elaborado pela autora)



Pimenta (2016) acredita na figura do professor como mediador para trilhar o olhar do aluno a criar sentidos nas imagens. Desse modo, ele conclui que

O educador, nesse contexto, não objetiva fazer do aluno um tipo de jornalista mirim, ou aprendiz de apresentador televisivo, mas se utiliza desses recursos para ensiná-lo a problematizar o poder midiático do ponto de vista estético e político como montagens do discurso e da cena, bem como dos artifícios empregados para dar-lhes sentido.

Considerando o autor, a leitura de filmes e animações, assim como a produção destes gêneros, precisa ser orientado, dirigido, considerando mais do que somente a narrativa.

As animações são menos usadas como gênero discursivo do que como recurso tecnológico, ficando esse estudo mais enfatizado na análise narrativa, conteúdo bastante comum nas aulas de língua portuguesa. Apesar de não ser um uso recorrente, o estudo das animações como gêneros discursivos acontece nas aulas de português, por meio da

análise das linguagens da animação e da comparação com os textos escritos, trabalho que colabora para uma compreensão mais ampla desse gênero e ampliando os letramentos dos estudantes.

Sobre a produção de animações, dos três professores que indicaram esse um objetivo para suas aulas com animações, dois revelaram também fazer a análise dos elementos audiovisuais, o que mostra uma produção focada no gênero e não apenas uma atividade intuitiva.

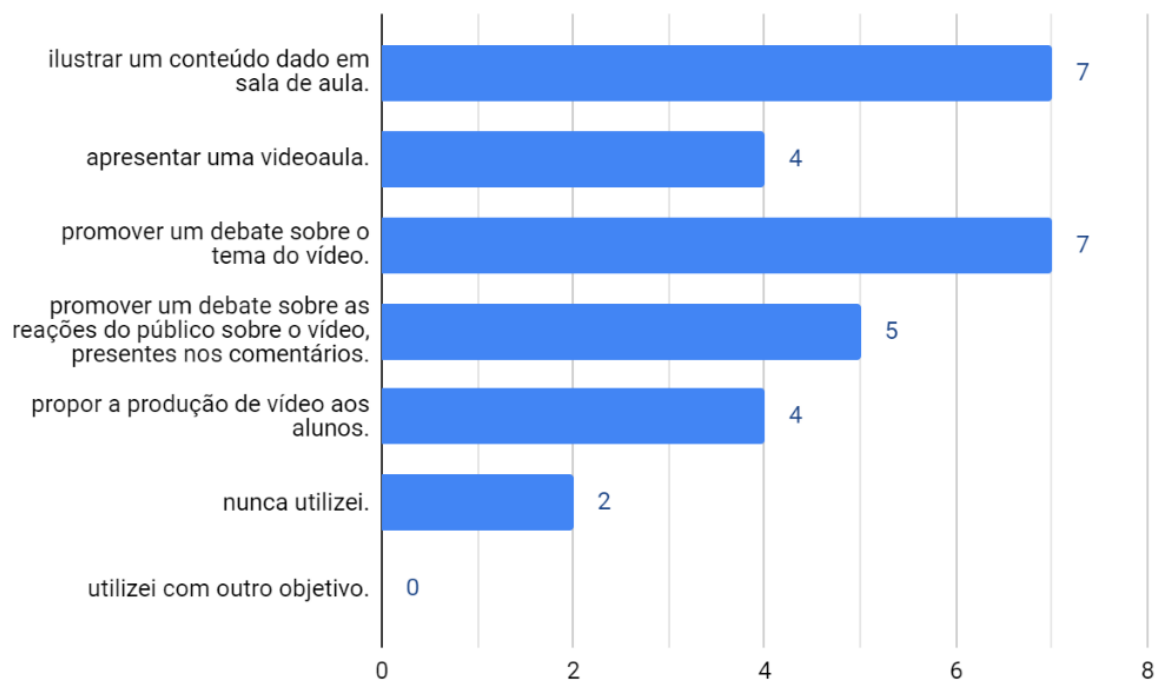
Dentro dessa temática, Rojo e Barbosa (2015, p.112) apontam que

na leitura, produção e análise de enunciados/textos contemporâneos, tanto em termos de tema, como de forma composicional e de estilos – pois há também formas de composição e estilos em imagens, musicais, etc. -, precisamos levar em conta as características multimodais ou multissemióticas desses para a construção dos sentidos (temas).

Isso nos leva a considerar que as escolhas dos professores, mesmo que não seja da maioria, aponta para esse tipo de abordagem, considerando tanto filmes como animações como gêneros de múltiplas linguagens que precisam ser entendidos como tal.

Em relação a outros tipos de vídeos, o uso é bem menos expressivo (ver gráfico 5). Dois dos professores nunca usaram e, dos que usaram, houve 27 apontamentos (contra 38 dos filmes e 41 para as animações). Possivelmente essa diferença esteja relacionada ao uso mais sistematizado dos filmes há muito tempo, o que torna a prática facilmente adaptável às animações, também usadas há algum tempo.

Gráfico 5 – Com quais objetivos você já usou vídeo de internet (que não se enquadre nos itens anteriores)?
(Fonte: elaborado pela autora)



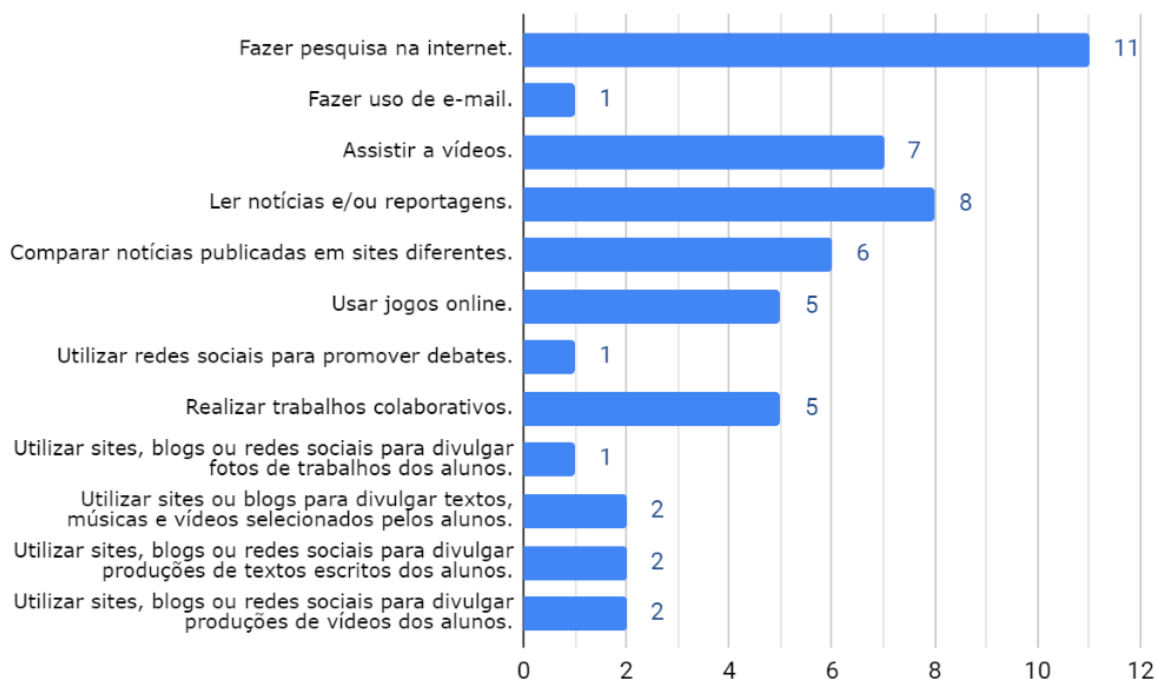
Entre os objetivos mais recorrentes de usos de vídeos de internet estão - mais uma vez - ilustrar conteúdos e promover debate sobre um tema (com mais de 60% cada um), mostrando o uso dos vídeos como recursos tecnológicos. Para complementar essa visão, há ainda quatro indicações (cerca de 36%) para apresentação de videoaula.

Apesar de menos usados, os vídeos de internet são explorados significativamente (cerca de 45%) em relação à recepção (promover um debate sobre as reações do público, presentes nos comentários), parte da análise do discurso. Essa abordagem se faz necessária para a compreensão das circunstâncias de produção e de recepção dos textos, para que se entenda como os significados podem ser construídos historicamente.

Na questão seguinte, todos os entrevistados indicaram usar a internet com objetivos distintos, como mostra o gráfico 6, abaixo.

Gráfico 6 – Em relação ao uso da internet, quais são os principais usos que você faz com os alunos?

(Fonte: elaborado pela autora)



O objetivo mais indicado foi a realização de pesquisa, indicado por todos os entrevistados. A pesquisa demanda atitude protagonista, mas para promover essa atitude, é necessário o direcionamento do professor, para que o aluno possa compreender o funcionamento da internet, selecionar as informações mais confiáveis para o objetivo em questão.

Braga (2010, p.183-184) aponta que a quebra de linearidade dos hipertextos exige dos leitores explorar os diversos links e construir uma conexão entre eles, podendo levar os iniciantes a se perderem no mar de informações. Assim, de acordo com ela, “leitores novatos necessitam de orientação na sua leitura e também de um número mais restrito de opções para serem capazes de fazer escolhas”. Desse modo, a presença do professor para orientar e guiar o aluno na leitura dos textos e na navegação das páginas se faz fundamental para esse processo.

Outros objetivos apontados pelos entrevistados são relacionados a atividades mais passivas, como assistir a vídeos (63%), ler notícias ou reportagens (72%), principalmente se o uso das plataformas for restrito à mudança de mídia escrita para as digitais sem a discussão sobre os novos modos de leitura, a importância dos hiperlinks para a composição textual. A passividade diante dos textos relembra a dinâmica dos

textos impressos, em que autor e receptor estão distantes no tempo e no espaço, não podendo haver interações entre eles.

A fim de considerar as produções características da Web 2.0, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 21) apontam alguns letramentos importantes dentro do que consideram como letramentos digitais relacionados à conexão que nos importam aqui: o letramento em rede e o letramento participativo. Para eles, o letramento em rede proporciona “a customização individual da aprendizagem, quebrando barreiras entre a sala de aula e o mundo” (p. 46). Já o letramento participativo é apontado pelos autores como um transbordamento do letramento em rede, pois quanto mais se está conectado em rede, mais a participação vai acontecendo, de modo a tornar o letramento digital significativo e relevante.

Assim, as propostas ativas são mais relevantes para o letramento digital e precisam ser consideradas quando consideramos os multiletramentos. Desta forma, a despeito dos apontamentos já observados como passivos, alguns objetivos indicados mostram que há também situações mais ativas, como comparar notícias publicadas em sites diferentes (54%), usar jogos on-line (45%), realizar trabalhos colaborativos (45%), apontando para uma preocupação com os letramentos digitais.

A proposta de realização de trabalhos colaborativos, de modo especial, é bastante relevante para a construção desses letramentos, pois, de acordo com os mesmos autores,

Nesse processo, os estudantes podem desenvolver habilidades duradouras, aprendendo não apenas o valor de contribuir com seu ‘saldo cognitivo’ (Shirky, 2010a) para projetos coletivos, mas também de transmitir seus sentidos a diversos públicos e responder a seus feedbacks. (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016, p. 49).

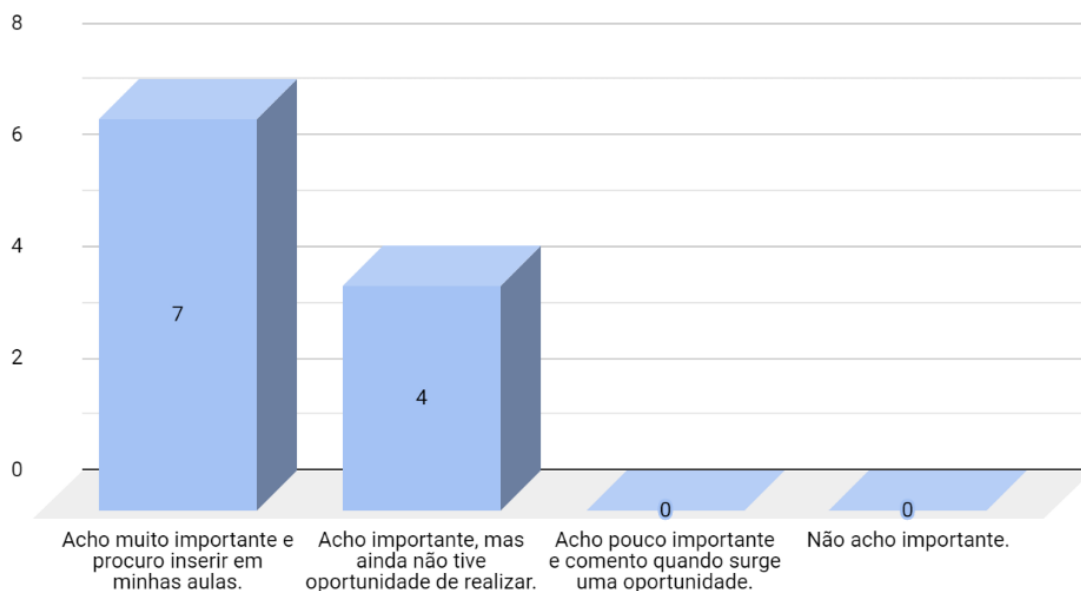
Ainda relacionado ao uso da internet, os docentes foram questionados sobre a importância dada por eles sobre algumas questões consideradas relevantes para a compreensão do funcionamento da web 2.0 com fins a um letramento mais amplo.

De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 120), o jornalismo 3.0 reconfigurou o modo de se veicular as notícias, pois, ao mesmo tempo, grandes empresas e trabalhos independentes convivem e, se por um lado, a ausência do editor fazendo cortes pode ser bom, por outro lado, a credibilidade fica perdida. Um problema apontado pela autora nesse contexto é o fenômeno da redistribuição ou apropriação anônima. Para ela, é

necessário atitude crítica diante dessa situação a fim de que a informação seja, de fato, vista de modo mais amplo.

Os itens que seguem procuram investigar como os professores entendem a importância dessas questões ao navegar pela internet e se isso é levado à prática pedagógica. O primeiro item versava sobre a comparação de informações em portais diferentes. A resposta foi semelhante ao que havia sido observado na questão anterior em relação a “comparar notícias em sites diferentes”, mostrando sete apontamentos como “muito importante e usado na aula” (mais de 63,6%) e quatro como “importante, mas faltou oportunidade de realizar” (36,4%), como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 7 - Comparar informações em portais diferentes, a fim de observar como as informações são divulgadas e o que é omitido.
(Fonte: elaborado pela autora)

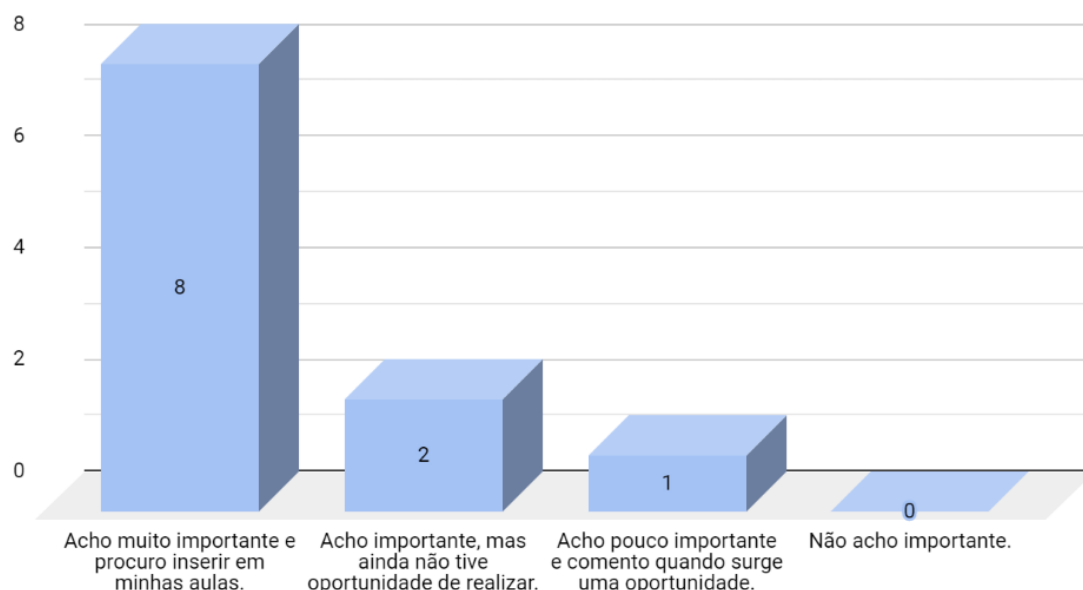


Essas respostas mostram que os professores reconhecem essa característica da internet como fato importante para a construção dos letramentos, mas que alguns não colocaram em prática ainda, mas o farão se tiverem a oportunidade. Uma questão fica sem resposta, por enquanto: o que faltou para oportunizar esse tipo de atividade? A defasagem nos equipamentos pode ter influenciado essa situação?

No item seguinte foi perguntado sobre a importância de compreender os tipos de informação e distinguir fontes confiáveis e não-confiáveis. Essa questão passa por atividades bem amplas, desde o conhecimento de gêneros diferentes presentes na

internet, dos diferentes tipos de portais, a intenção de cada um e está diretamente relacionada à questão anterior, pois é preciso compreender que as informações podem ser diferentes nos diversos sites e saber comparar. Como observamos no gráfico abaixo, assim como no item anterior, esse também apontou que os professores consideram a confiabilidade da informação importante de ser aprendida.

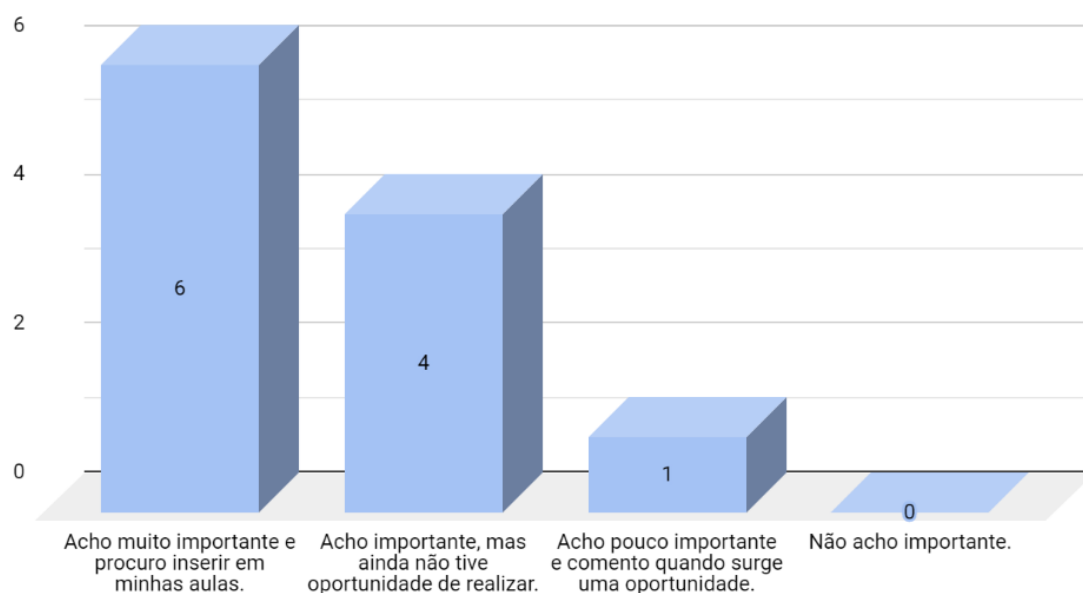
Gráfico 8 - Permitir que o aluno compreenda os diferentes tipos de informações presentes na internet e possa distinguir fontes confiáveis de não-confiáveis.
(Fonte: elaborado pela autora)



A indicação de que apenas um professor não acha importante essa questão demonstra uma atitude crítica desses docentes em relação à web e revela uma preocupação em relação à formação dos alunos de forma mais ampla e complexa.

No item seguinte, o assunto tratado era a importância de compreender como, historicamente, se distinguem as publicações impressas, de massa e digitais. De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 141), os gêneros discursivos podem ser organizados por esferas de circulação de discursos e “uma das atividades de interesse para a escola seria contrastar historicamente o funcionamento dessas esferas na cultura do impresso, na cultura de massa e na cultura digital ou cibercultura”, pois essas esferas mudam seu funcionamento, sua ética ao longo do tempo.

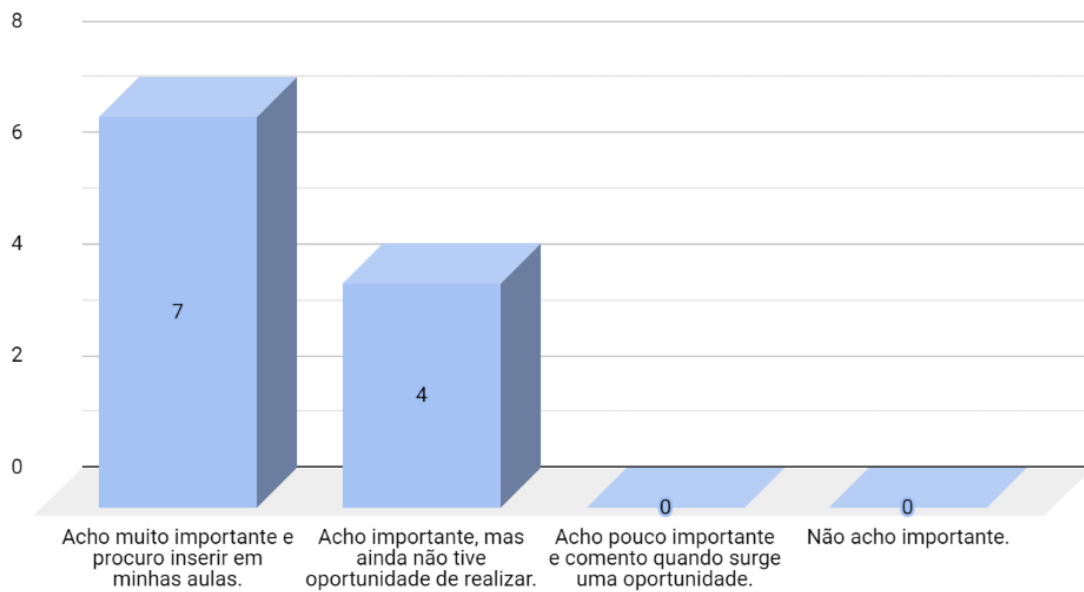
Gráfico 9 - Possibilitar que o aluno compare e contraste historicamente as publicações impressas, de massa e digitais.
(Fonte: elaborado pela autora)



Essa importância, como se observa no gráfico acima, é reconhecida pela grande maioria dos professores entrevistados, apontando mais uma vez a preocupação dos docentes em contemplar questões mais amplas em relação ao funcionamento da rede, proporcionando, dessa forma, atitudes mais críticas dos educandos durante a navegação.

Em seguida e por fim, ficaram as questões éticas, incluindo o cyberbullying e o plágio. Essa questão mostra-se importante para todos os docentes, como pode ser observado no gráfico abaixo.

Gráfico 10 - Tratar de questões éticas, como o cyberbullying e o plágio.
(Fonte: elaborado pela autora)



Junto das questões anteriores, abordar questões éticas na internet é bastante importante, principalmente para que se entenda que a invisibilidade proporcionada pela mediação da máquina não torna menos nocivos os efeitos das ações realizadas.

4 CONCLUSÃO

Nesta parte do trabalho, traremos algumas considerações a partir do observado até o momento, a fim de elaborarmos algumas conclusões. Retomando nossa questão de pesquisa, como os professores encaram as mídias digitais - se como ferramentas pedagógicas ou como gêneros digitais que devem ser explorados nas aulas de português como objetos de ensino - de modo geral, pelo observado ao longo da análise dos dados, podemos concluir que os professores estão no caminho para tratarem como gêneros textuais/discursivos aqueles textos multimodais muito comuns nos nossos cotidianos. Os dados obtidos durante a pesquisa foram bastante valiosos para esse trabalho, uma vez que mostraram visões bem diversas do uso das mídias nas aulas de Língua Portuguesa e indicaram percursos variados e possíveis de serem levados aos alunos.

Os objetivos com a pesquisa eram: fazer um levantamento das mídias digitais usadas pelos professores em sala de aula, analisar quais mídias são consideradas gêneros discursivos e quais são usadas como recursos pedagógicos, entender qual é a visão dos professores em relação ao uso das mídias digitais em sala de aula e propor uma reflexão acerca da prática pedagógica em torno da cultura digital.

Observamos que algumas mídias, como filmes e animações, já são bastante exploradas pelos professores, que usam as mídias para diversos objetivos, inclusive aqueles relacionados à análise dos próprios elementos constituintes dessas mídias, o que faz delas gêneros textuais/discursivos tratados como objetos de ensino próprios da disciplina Língua Portuguesa. Essas mídias são também usadas como recursos pedagógicos, usados com outros fins, o que não é um problema nem um impedimento para que as duas abordagens sejam usadas, já que um uso não impede nem anula o outro.

Entretanto, observamos também que algumas mídias são pouco usadas ou quase nada, como é o caso dos podcasts e programas de rádio. Tal observação pode nos indicar que algumas mídias podem não fazer parte do cotidiano dos professores ou não são vistos como recurso tão valioso quanto visto em outras mídias. Percebemos também que redes sociais e e-mail são pouco explorados, possivelmente por não serem vistos com potencial para o ensino, desconsiderando a cultura digital tão presente na vida dos nossos adolescentes e jovens.

De modo geral, observa-se que o uso das tecnologias está, de alguma forma, presente nas salas de aula de Língua Portuguesa. Em muitos de seus usos, ela ainda retoma as atividades mais tradicionais, trazendo pouca “novidade”, apesar do uso da tecnologia. Muitas vezes, o uso do recurso é mero instrumento para o trabalho com um conteúdo específico. No entanto, podemos vislumbrar várias ações que trazem a tecnologia para tratar os textos em sua complexidade, considerando os novos gêneros discursivos com suas múltiplas linguagens. Vislumbramos também ações que podem promover o protagonismo juvenil nos estudantes e levando-os a serem leitores multiletrados.

Rojo e Barbosa (2015, p. 135) apontam que

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. Respondendo às questões anteriores, para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais.

Assim, apesar dos vislumbres já apontados, grande é o caminho ainda para que a escola possa, de fato, refletir criticamente as demandas sociais. Dessa forma, reiteramos parcialmente a hipótese inicial desta pesquisa, em que apresentamos a possibilidade de que as dificuldades quanto ao acesso a equipamentos seria um obstáculo para os professores realizarem um trabalho adequado com os estudantes. Poderíamos dizer que, apesar das dificuldades no acesso a equipamentos adequados, os professores procuram realizar atividades que considerem a tecnologia e procuram trazer gêneros digitais para serem estudados como objetos de ensino.

A ampliação desse esforço é necessária e possível, para que a tecnologia não seja uma estranha à escola e esta possa, de fato, ter as demandas sociais refletidas em seu cotidiano. Para isso, os esforços coletivos de professores, gestores e Estado precisam ser contínuos a fim de que a escola possa estar equipada de forma adequada e a formação continuada dos professores possa ser realizada também para esse fim.

As análises e conclusões aqui apontadas não têm a pretensão de avaliar ou julgar o trabalho dos professores, uma vez que cada um trabalha com realidades cotidianas diferentes. Pretendeu-se apenas trazer uma reflexão sobre as dinâmicas nas aulas de Língua Portuguesa considerando o uso das tecnologias, a fim de que os professores possam repensar suas práticas, ampliar o uso das tecnologias em suas aulas e

considerar que os gêneros digitais também precisam ter lugar nas escolas. Essa reflexão também traz à tona a importância do investimento não apenas nos equipamentos, mas também na formação continuada dos professores, com vistas também no letramento digital desses profissionais.

4.1 Recomendações, sugestões e desdobramentos futuros

Este trabalho proporcionou ampliar os conhecimentos sobre as práticas que envolvem o uso das tecnologias, além de poder levantar algumas outras questões que não haviam sido pensadas no início da pesquisa. Ficam aqui registradas algumas dessas inquietações como recomendação para futuras pesquisas. Saber os motivos que levam os professores a usarem uma ou outra mídia com maior frequência é uma questão que o uso do questionário limitou a investigação. Do mesmo modo, conhecer as condições de organização das escolas para o uso dos equipamentos também seria interessante explorar para o aprofundamento das questões apontadas neste trabalho.

Outro tema importante que poderia advir dessa pesquisa seria a investigação de como se dá a formação continuada dos professores e como o seu aprendizado em relação às tecnologias acontece.

Esses são alguns temas que ficam sugeridos para que outros pesquisadores se aventurem e para que nossas escolas se tornem cada vez mais próximas de tornarem seus estudantes letrados em diversos gêneros, inclusive os digitais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. P. e ROVAL, C. F. **Gêneros do discurso na escola**: discutindo princípios e práticas. São Paulo: FTD, 2012.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodernidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, A. C. e XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010. 150 p.

DUDENEY, G., HOCKLY, N., PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. MARCIONILO, M. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 351 p.

MAGNABOSCO, G. G. **Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever?** Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009, p. 49-63.

MILL, D.; JORGE, G. Sociedades grafocêntricas digitais e educação: sobre letramento, cognição e processos de inclusão na contemporaneidade. In: MILL, D. (Org.). **Escritos sobre educação**: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013.

PIMENTA, Alan Victor. **Aplicações Pedagógicas do Audiovisual**. Curso de Especialização em Educação e Tecnologias, módulo Aplicações Pedagógicas do Audiovisual. Grupo Horizonte, parceria com a Secretaria de Educação a distância (SEaD-UFSCar), São Carlos-SP, 2016. Disponível em: <https://ava.ead.ufscar.br/mod/book/view.php?id=432227>. Acesso em: 13/04/2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013, 277 p.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R. e MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, 215 p.

ROJO, R. e BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015, 152 p.

APÊNDICE– Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Ilustre participante:

Eu sou estudante do Curso de especialização em Educação e Tecnologias da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) e estou realizando uma pesquisa sob a supervisão geral dos professores Dr. Daniel Mill e Dr. Glauber Lúcio Alves Santiago que servirá de base para a elaboração de meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). A pesquisa que estou realizando intitula-se "Os gêneros discursivos digitais nas aulas de Língua Portuguesa: recursos pedagógicos ou objeto de ensino" e tem como objetivo principal identificar se os professores de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto consideram alguma mídia digital como gênero discursivo a ser tratado como objeto de ensino e quais são consideradas recursos didáticos.

Sua participação envolve responder a um questionário de 10 questões, numeradas de 1 a 7, com um tempo estimado de 10 minutos para a sua realização.

Informo que a sua participação nesse estudo é voluntária e, em qualquer momento, conforme sua decisão, você pode deixar de participar. Sem nenhum dano à sua pessoa.

Informo ainda que sua identidade será mantida no mais absoluto sigilo na publicação dos resultados desta pesquisa.

Não existe nenhum benefício ou malefício observado em participar ou não desta pesquisa. Porém, sua participação certamente irá ser importante para a realização desta pesquisa, e para a compreensão do fenômeno estudado.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador pelo e-mail danielalobo76@gmail.com ou pelo telefone (16) 99245-4957.

Atenciosamente,

Daniela Ferreira Lobo

Ribeirão Preto, 25 de março de 2019

- ☐ Consinto em participar deste estudo e declaro estar ciente deste termo de consentimento.