

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

SHIRLEI WAGNER LOESER

**GÊNEROS DIGITAIS:
MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Porto Alegre
2015

SHIRLEI WAGNER LOESER

**GÊNEROS DIGITAIS:
MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Mídias na Educação, pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS.

Orientador(a): Raquel Usevicius Hahn

Porto Alegre
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof. Vladimir Pinheiro do Nascimento

Diretor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação: Prof. José Valdeni de Lima

Coordenadora do Curso de Especialização em Mídias na Educação: Profa. Liane Margarida Rockenbach Tarouco

“Como professores temos que acreditar na mudança, temos que saber que é possível, do contrário não estaríamos ensinando, pois a educação é um constante processo de modificação.”

Leo Buscaglia

Agradeço, com muito carinho:
ao meu companheiro, amigo, namorado de todos os dias,
por compreender o minha ausência e pelas palavras de motivação;
a minha família que sempre deposita em mim confiança,
mesmo distante ao longo deste período de estudos;
à professora, Raquel Usevicius Hahn, pela orientação e incentivo;
e a Deus que tornou tudo possível, mesmo diante das dificuldades.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, quanto ao trabalho com os gêneros textuais digitais e os recursos tecnológicos. Parte de uma conceituação de letramento, para apresentar a concepção atual de multiletramentos, abordada por Rojo. Apresenta uma visão geral sobre os gêneros textuais, formulada por Bakhtin, e especifica os gêneros textuais digitais emergentes, com base em Marcuschi. Trata da relação atual entre as tecnologias de informação e comunicação (TICs) e a escola, bem como da necessidade de uma prática pedagógica eficiente, que use os recursos tecnológicos, a fim de desenvolver competências pertinentes aos alunos de hoje. A pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa apresenta dados importantes para uma reflexão acerca da prática pedagógica que deve visar os multiletramentos e o trabalho com os gêneros textuais digitais e as TICs.

Palavras-chave: multiletramento; gêneros textuais digitais; tecnologias.

ABSTRACT

This work has as objective search into the pedagogical practice by Portuguese teachers, in terms of their work with digital textual genres and technological resources. It starts by a concept of literacy, to present the current view of multiliteracies, approached by Rojo. It presents an overview about textual genres, formulated by Bakhtin, and specifies the emerging digital textual genres, based on Marcuschi. It is about the current relationship between information and communication technologies (TICs) and the school, as well as the necessity of an efficient pedagogical practice using technological resources in order to develop relevant abilities to today's students. The research made with Portuguese teachers presents important data to reflect about the pedagogical practice that should aim the multiliteracies and the work with the digital textual genres and the TICs.

Keywords: multiliteracy; digital textual genres; technologies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Gêneros textuais emergentes na mídia virtual suas contrapartes em gêneros pré-existentes.....	18
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 LETRAMENTO	13
2.1 Multiletramentos	15
3 GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS.....	17
3.1 Gêneros textuais: visão geral	17
3.2 Gêneros digitais.....	19
4 TICS E ESCOLA.....	22
4.1 A formação do professor de língua materna.....	23
4.2 Mediação da aprendizagem por meio das TICS.....	23
5 METODOLOGIA.....	27
5.1 Indagação de pesquisa.....	27
5.2 Tipo de pesquisa	28
5.3 Análise da Pesquisa.....	31
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	42
APÊNDICE 1	44

1 INTRODUÇÃO

O desejo de trabalhar com os novos gêneros digitais, oriundos das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), despertou ao longo das atividades realizadas na disciplina de Prática Pedagógica em Ambiente Apoiado pela TIC, na qual ampliamos e aprofundamos nossos conhecimentos sobre diferentes ferramentas de comunicação – *chat*, fórum, videoconferência, *e-mail*, entre outros - que podem ser utilizadas como estratégias pedagógicas nas aulas de Língua de Portuguesa. Além disso, uma discussão sobre os diferentes letramentos, especialmente o letramento digital, se faz necessária no meio acadêmico, bem como a importância do uso das novas tecnologias no cotidiano escolar.

Diante disso, neste trabalho pretendemos investigar se os professores de Língua Portuguesa tiveram, em sua formação acadêmica, contato com os diferentes gêneros textuais digitais e se em sua prática pedagógica planejam atividades que abordam tais gêneros, bem como o uso de recursos tecnológicos. Neste sentido, o trabalho está dividido em quatro capítulos.

Nos três primeiros capítulos, trazemos um estudo acerca dos referenciais que servirão de base para a discussão e análise da pesquisa. No primeiro capítulo, apresentamos o conceito de letramento, letramento digital e multiletramentos, de uma forma muito simples e objetiva, apoiados principalmente nos estudos de Kleiman, Gadotti e Rojo.

No segundo capítulo, apresentamos uma breve noção sobre os gêneros textuais, de acordo com Bakhtin e Marcuschi, para posteriormente, apresentarmos os gêneros textuais digitais. Ainda neste capítulo, elucidamos as particularidades dos gêneros textuais digitais, os quais são foco da presente pesquisa.

No terceiro capítulo, abordamos a relação atual entre as Tecnologias de Informação (TICs) e escola. Além disso, tratamos da necessidade do professor atual atuar como mediador diante do cenário das inovações tecnológicas, levando em consideração seus alunos que já estão envolvidos, desde pequenos, com as novas tecnologias. Ainda neste capítulo, trazemos discussões acerca da necessidade de uma formação acadêmica adequada as novas tecnologias, para que os professores possam de fato estar preparados para trabalhar com os novos recursos tecnológicos.

No quarto capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa, bem como a problemática abordada neste trabalho. Fazemos uma pesquisa com professores de Língua

Portuguesa, discutimos os dados, dialogando brevemente com as referências usadas nos capítulos anteriores.

Por fim, apresentamos as considerações finais que se lançam a continuidade da pesquisa e da necessidade de discutirmos ainda mais sobre os multiletramentos e gêneros textuais digitais na escola.

Neste sentido, acreditamos que este estudo é de extrema importância por abordar a necessidade de se discutir mais sobre o letramento digital no espaço escolar. Não somente isso, mas também fazer o professor de Língua Portuguesa refletir sobre seu papel relevante de preparar os alunos para os multiletramentos.

2 LETRAMENTO

A leitura e a escrita estão presentes há muito tempo em nossa sociedade e, através destes dois processos, as pessoas adquirem conhecimento e se comunicam. Contudo, esses processos têm passado por transformações significativas, especialmente o da escrita, por diferentes motivos: as inovações tecnológicas e midiáticas, os avanços nos setores industriais e, claro, as transformações da sociedade. Todas essas mudanças acarretaram novas formas de escrever e ler, por isso há necessidade de novos conceitos, como *o letramento*, para dar conta e explicar as novas práticas de escrita.

Estudos históricos indicam os diferentes usos de *letramento*, que variam de acordo com: as práticas sociais, valores e crenças e o contexto histórico em que os sujeitos que fazem uso da leitura e da escrita estão inseridos.

Em certo momento, a habilidade de escrever o próprio nome era a comprovação de letramento; hoje, em algumas partes do mundo, a habilidade de memorizar um texto sagrado é a principal demanda de letramento. O letramento não tem uma essência estática nem universal (SCRIBNER, 1984 apud SOARES, 1998, p.79).

Com a citação acima, é possível concluir que há diferentes conceitos para *letramento*, que vão variar de acordo com as condições históricas e sociais dos sujeitos que fazem uso da escrita.

Anteriormente, usava-se o termo analfabeto, para denominar as pessoas que não conheciam o código linguístico, nem sabiam fazer uso dele. Logo, o alfabetizado era aquele sujeito que reconhecia o código e sabia fazer uso dele, sendo capaz, por exemplo, de escrever o seu próprio nome, ler e escrever uma sentença simples. Contudo, sabemos que não basta ler e escrever apenas sentenças simples para compreender e dar conta dos novos usos da escrita.

Kleiman (2005) explica que Paulo Freire já utilizava o termo alfabetização de forma semelhante ao conceito de letramento, quando se referia ao uso sociocultural da escrita, a qual se modifica ao longo do tempo. Moacir Gadotti (1900), diretor do Instituto Paulo Freire, no texto “Alfabetização e Letramento: Como negar nossa história” também afirma que, para Freire, o significado de alfabetização era muito mais abrangente do que apenas ensinar a aprender a ler e a escrever.

A concepção de Freire acerca da alfabetização, apresentada por Kleimam (2005) e Gadotti (1900), é muito atual, uma vez que espera do sujeito, não só o domínio do código escrito, mas a prática dele em situações reais de comunicação na sociedade, sendo crítico e questionador de sua própria prática linguística e de seus interlocutores.

O termo alfabetização tem, neste sentido, outro significado e importância na atualidade, ainda mais se levarmos em conta que a prática da escrita na sociedade brasileira passou a ter outra valoração, devido às mudanças nas políticas públicas de educação, após se garantir o acesso à educação de qualidade (BRASIL, 1996).

O fato é que, devido as grandes transformações na sociedade, especialmente as geradas pelos avanços tecnológicos e midiáticos, exige-se dos ditos “letrados” habilidades ainda mais completas e complexas no que tange ler e escrever. Novos textos e novos veículos de comunicação, os quais utilizam diferentes linguagens, apontam novas formas de ler e de escrever, de acordo com as necessidades comunicativas atuais.

No entanto, a escola, ainda nos moldes tradicionais, desconsidera, muitas vezes, as situações atuais de comunicação, por considerá-las inadequadas e desnecessárias ao processo de ensino-aprendizagem. Ao fazer isso, a escola acaba, muitas vezes, desconsiderando o que o educando já sabe, ao invés de aproveitar esse conhecimento, muito comum as crianças e jovens de hoje, para ensiná-los a de fato serem críticos e questionadores dessas práticas novas.

De acordo com Rojo (2012), um grupo de pesquisadores dos letramentos¹, de Nova Londres, em seus estudos já discutiam os letramentos oriundos das tecnologias digitais, bem como das diferentes culturas encontradas na sociedade. Já se questionavam o que é de fato uma educação significativa para os diferentes grupos sociais, como: mulheres, indígenas, falantes de dialetos, etc., mais do que isso, o que é importante à juventude, nossas crianças, adolescentes e jovens, uma vez que frequentam as escolas tradicionais, as quais desconsideram todo o aparato tecnológico e os novos letramentos emergentes dele.

Diante desses questionamentos, o grupo chegou a um novo conceito - multiletramentos - originário dos novos letramentos que apresentam características culturais e sociais e também ao modo como são veiculados. Para melhor entender os multiletramentos, consideramos importante aprofundar o conceito, trazendo a seguir a concepção de estudiosos.

¹ Devido a necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos*, um grupo de pesquisadores, dentre eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata, reuniram-se por uma semana, no ano de 1996, para discutir sobre uma pedagogia que levasse em consideração os novos letramentos emergentes na sociedade atual (ROJO, 2012).

2.1 Multiletramentos

O conceito de multiletramento, cunhado pelo grupo de pesquisadores de Nova Londres, já em 1996, (ROJO, 2012), aponta que as práticas de letramento atuais são permeadas por dois tipos de “multi”: multimodalidade, que seria o uso de diferentes linguagens e sentidos, bem como as mídias e veículos de comunicação, e também a multiculturalidade, a qual contempla o plural de culturas dos interlocutores nos contextos de comunicação, tanto escrito como oral. Esses dois conceitos de “multi” estão muito presentes nos textos que emergiram das tecnologias digitais, já que cada vez mais fazem uso de imagens, animações, áudio, vídeo, entre outros, para compor a significação do texto, além de levar em consideração a diversidade cultural.

O multiletramento, neste sentido, é uma evolução do conceito de letramento, especificamente do letramento digital, e surgiu da necessidade de novas práticas de ler e compreender os novos textos que fazem uso de diferentes linguagens e de diferentes meios de circulação cultural. De acordo com Rojo (2012), são necessárias novas habilidades de produção com o uso das novas ferramentas disponíveis, bem como de compreensão, que deve ser mais crítica e questionadora para com os novos textos. Logo a necessidade de multiletramentos.

Destacamos a necessidade da escola também levar em consideração estas novas habilidades, bem como abordar esses novos textos que exigem dos alunos os multiletramentos, não ficando a margem das inovações e desconsiderando o que os educandos vivenciam nas suas práticas do cotidiano. Isto é, sabe-se que os alunos da atualidade são nativos² e têm grande facilidade com as novas ferramentas tecnológicas, as quais muitos têm fácil acesso. No entanto, as características das crianças, adolescentes e jovens, da atualidade, ficam do lado de fora da escola, a qual ainda prioriza um currículo inflexível e tradicional.

O desafio da escola, conforme apresenta a professora, é trazer ao ensino da leitura e da escrita não apenas textos da “era do impresso”, os quais hoje são cada vez mais insuficientes as novas práticas de informações e comunicação, mas também os novos textos que permitem ao aluno também ser desafiado, tornando-o mais crítico (ROJO, 2012).

² Segundo Prenski (2001 apud ROJO, 2012, p. 22), “nativos” referencia os alunos da atualidade, que desde o maternal até o ensino superior cresceram cercados pelas tecnologias digitais e fazem uso delas. Isto é, desde pequenos estão cercados de computadores, videogames, telefones celulares, e outras ferramentas da era digital. Já o conceito de “migrantes” refere-se às gerações anteriores, que não cresceram em meio a tecnologia, mas adaptaram-se ao surgimento delas, sabendo fazer o uso das mesmas.

Levando em consideração que há novos textos circulando na sociedade, e que muitos deles são digitais, consideramos importante aprofundarmos, para esta pesquisa, as características dos novos textos que estão surgindo das novas necessidades comunicativas e dos novos meios de comunicação, especialmente dos meios digitais.

3 GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS

Neste capítulo, iremos apresentar o conceito e as características dos novos gêneros textuais digitais. Antes disso, no entanto, consideramos pertinente, primeiramente, apresentar uma visão geral dos gêneros textuais, de acordo com Bakhtin e Marcuschi, suas características e propriedades, para posteriormente, tratarmos dos gêneros digitais.

3.1 Gêneros Textuais: visão geral

Gêneros textuais ou discursivos referem-se aos textos materializados, isto é, os que apresentam características das práticas comunicativas do dia a dia, diferentemente dos tipos textuais³, que fundamentalmente, tratam das sequências teóricas de composição dos textos, conceito que não vamos aprofundar neste estudo (MARCUSCHI, 2002).

Ao tratar dos gêneros do discurso, Bakhtin (2000) afirma que todas as esferas da atividade humana estão vinculadas ao uso da língua. O filósofo afirma que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Concordando com a concepção de Bakhtin, Marcuschi (2002) afirma que os gêneros do discurso estão estreitamente ligados as atividades humanas, tanto no campo cultural como no social. Esses gêneros contribuem para organizar as práticas comunicativas e padronizam as atividades rotineiras. Caracterizam-se pela dinamicidade e adequação em relação às atividades comunicativas. Marcuschi destaca que os gêneros textuais ou discursivos:

³ Para Marcuschi (2002) *Tipologia Textual* é usado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição - aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. Compreendem as seguintes categorias: narração, descrição, argumentação, exposição e injunção.

São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das interações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não instrumentos estanques e enrijecidos da ação criativa (2002, p.19).

A partir do conceito de Bakhtin, Fiorin (2006) destaca que estamos vivendo um período em que muitos gêneros e formas de comunicação estão surgindo. O avanço tecnológico, neste sentido, tem contribuído em muito para o surgimento de novos gêneros. Os meios de comunicação, como a televisão, o rádio, e agora a internet, demandam novas práticas comunicativas, logo temos novos gêneros textuais.

Em relação aos novos gêneros, Marcuschi (2002) é enfático:

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre a oralidade e a escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino da língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento (2002, p. 21).

Pensando no surgimento de novos gêneros textuais, que atendem as demandas das práticas comunicativas atuais, destacamos a dinamicidade dos gêneros que, como teoriza Bakhtin (2000), se moldam a cada necessidade de comunicação. Essa premissa permite considerarmos que os gêneros são muitos e que o maior objetivo ao estudá-los não é para catalogá-los, mas sim reconhecermos que as diferentes atividades humanas possibilitam gêneros textuais/discursivos muito ricos.

No que tange a especificidade de cada gênero, Bakhtin (2000) destaca três elementos importantes: a estrutura composicional, o tema e o estilo, que variam de acordo com a especificidade e finalidade de cada gênero. Fiorin (2006) desenvolve esses conceitos de forma bem clara, conforme veremos a seguir.

No que se refere ao conteúdo temático “[...] não é o assunto específico de um texto, mas o domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2006, p.62). Para ficar mais claro, temos o exemplo da carta de amor, a qual apresenta no conteúdo temático questões amorosas.

Já a estrutura composicional, isto é, a construção do texto, se refere a forma como o texto está organizado. Novamente usamos o exemplo do gênero carta, o qual tem em sua

estrutura elementos próprios como: data, local, remetente, destinatário, situando seu interlocutor num dado tempo e espaço a fim de ser compreendido.

Finalmente, o estilo, que nada mais é do que as escolhas linguísticas (lexicais, gramaticais e fraseológicas) realizadas pelo locutor, a fim de se fazer entendido pelo seu interlocutor. Se tomarmos novamente o exemplo do gênero carta, podemos ter diferentes escolhas de estilo – nível formal ou informal de linguagem, por exemplo -, variáveis de acordo com o interlocutor da carta.

Com o advento das tecnologias digitais em massa, as quais permitem fácil acesso e conexão com a internet, surgiram novos textos com especificidades e finalidades próprias a situação de comunicação. A carta tão utilizada para se comunicar em outros tempos, passou pela inovação tecnológica e hoje foi substituída, quase que totalmente, pelo e-mail – gênero textual emergente com estrutura composicional, o tema e o estilo específico a esta nova necessidade de comunicação.

O fato é que muitos são os gêneros oriundos das tecnologias da informação e comunicação, as TICs, que surgiram das novas necessidades comunicativas vinculadas ao uso de computadores ligados a rede de internet. Esses novos gêneros, fundamentalmente ligados a era digital, têm características e finalidades próprias, as quais veremos a seguir.

3.2 Gêneros textuais digitais

A “era digital” já gerou grandes transformações na sociedade. Em função dos avanços tecnológicos, as formas de se comunicar e informar ficaram mais rápidas e instantâneas, o processo industrial recebeu ferramentas que dinamizam e padronizam ainda mais os serviços, as pesquisas estão cada vez mais avançadas, enfim inúmeros são os impactos positivos desta nova era.

Os novos gêneros que emergem da tecnologia digital, nesta perspectiva, podem trazer aspectos importantes para a análise dos gêneros textuais, como destaca Marcuschi (2004, p. 14):

(1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em

gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita.

O último item nos parece o mais relevante no que tange ao ensino da língua portuguesa na escola, uma vez que a mesma privilegia apenas os registros formais de linguagem e os gêneros textuais ditos escolares e tradicionais, desconsiderando as práticas comunicativas atuais. Os alunos das escolas de hoje mandam *e-mails*, participam de *chats*, de bate-papos virtuais, de comunidades, *blogs*, *vlogs*, entre outros, no entanto todas estas práticas são desconsideradas pela escola tradicional, especialmente nas aulas de língua portuguesa, que poderia explorar tais gêneros, uma vez que todos eles usam o processo da escrita.

Marcuschi (2004) apresenta alguns dos gêneros emergentes mais recorrentes e que vem sendo estudados, como, por exemplo: *o e-mail*, *chat*, *weblog*, vídeo aulas, entre outros. Ressalta que cada um destes gêneros está vinculado a um ambiente específico, isto é um meio pelo qual o gênero será produzido, como, por exemplo: o ambiente e-mail – correio eletrônico – é o ambiente onde as pessoas se comunicam por meio de correspondências eletrônicas; diferentemente do ambiente web, onde as pessoas buscam, pesquisam informações de diferentes assuntos.

O linguista também apresenta um quadro comparativo, apresentado os gêneros textuais emergentes e os gêneros textuais que os antecedem, conforme exposto (MARCUSCHI, 2004, p. 31):

TABELA 1 - GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES NA MÍDIA VIRTUAL SUAS CONTRAPARTES EM GÊNEROS PRÉ-EXISTENTES

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal // bilhete // correio
2	<i>Bate-papo virtual em aberto</i>	Conversações (em grupos abertos?)
3	<i>Bate-papo virtual reservado</i>	Conversações duais (casuais)
4	<i>Bate-papo ICQ (agendado)</i>	Encontros pessoais (agendados?)
5	<i>Bate-papo virtual em salas privadas</i>	Conversações (fechadas?)
6	<i>Entrevista com convidado</i>	Entrevista com pessoa convidada
7	<i>Aula virtual</i>	Aulas presenciais
8	<i>Bate-papo educacional</i>	(Aula participativa e interativa???)
9	<i>Vídeo-conferência</i>	Reunião de grupo/ conferência / debate

Fonte: Marcuschi (2004, p. 31)

Visualizando o quadro, é possível percebermos que os gêneros emergentes apresentam uma evolução dos gêneros já existentes, devido ao avanço das tecnologias e aos diferentes ambientes e meios por onde veiculam. Isso se deve a necessidade de novas formas de comunicação, como já dito anteriormente.

Por isso, é de extrema importância que os novos gêneros textuais sejam explorados na escola, a fim de preparar os alunos para as diferentes situações de comunicação, tanto orais, como escritas. Tanto em ambientes virtuais com em ambiente físico.

Para que de fato isso ocorra nas escolas, é preciso também um olhar diferenciado do professor de língua portuguesa, assim como dos demais professores, para o uso das tecnologias de informação e comunicação, as TICs. Pois, é por meio delas que os novos gêneros textuais se dão, assim como novas formas de aprendizagem, conforme apresentaremos no capítulo a seguir.

4 TICS E ESCOLA

No final do século XX e início do século XXI se desencadeou uma série de mudanças na sociedade, principalmente, no que tange o avanço e o acesso as tecnologias de informação e comunicação, as TICs. No âmbito escolar esses avanços, por sua vez, mostram-se como grandes desafios, principalmente, ao trabalho docente. Os alunos de hoje têm outras vivências e outros interesses, comparados aos alunos das décadas e séculos anteriores, pois já têm contato com as tecnologias desde muito pequenos, como, por exemplo, com a televisão, o celular e o computador. Por isso, muitas vezes, o professor vê dificuldades no seu trabalho, sentindo-se desestimulado e desvalorizado, uma vez que suas aulas não são mais atrativas, nem atendem aos interesses de seus alunos.

No entanto, mesmo diante de tantas mudanças tecnológicas e na sociedade, muitas práticas escolares ainda continuam estagnadas e presas a velhas concepções pedagógicas, que inferiorizam e diminuem os diferentes saberes dos alunos. Em contrapartida, em muitos casos, insiste em pedagogias controladoras e autoritárias, que colocam o professor ainda como o centro e o detentor do saber, que por sua vez sofre diariamente com os dilemas encontrados na sala de aula. O desinteresse dos alunos pelas aulas é um exemplo.

As TICs podem contribuir muito para uma aprendizagem mais significativa e rica, por estimular o interesse dos alunos, fazendo-os participar efetivamente do processo de aprendizagem. No entanto, em muitas práticas pedagógicas o uso delas ainda é desconsiderado e são muitos os fatores que levam o professor a não utilizá-las como recurso pedagógico.

Martins (2008) explica que a preocupação com os conteúdos programáticos na escola, bem como a rigidez do sistema de ensino atual ainda é um dos grandes entraves para a inserção das tecnologias digitais da escola. A pesquisadora também afirma que a proposta pedagógica que vigora nas instituições de ensino está completamente descontextualizada e desvinculada com as demandas e competências exigidas na atualidade. Além disso, ignoram os saberes que os alunos já trazem para o espaço escolar.

Desconsidera-se que o indivíduo, ao longo de sua vida, aprende sobre coisas variadas em diferenciadas situações, integrando e relacionando vários conteúdos, articulando inúmeras estratégias e formas de atuar. Desconsidera-se também, que, no processo de desenvolvimento, o indivíduo aprende interagindo com diferentes pessoas e objetos, realizando ações, investigando possibilidades, elaborando criações em vários campos, utilizando variados artefatos culturais, mobilizado por necessidades e interesses individuais e coletivos, assumindo desafios, enfrentando suas limitações momentâneas e ampliando suas possibilidades múltiplas (MARTINS, 2008, p. 3)

Neste sentido, é preciso repensar a educação e o espaço escolar, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas até então, buscando planejá-las com base no aluno que temos hoje nas salas de aula. Permitindo enxergar o aluno como um indivíduo que vem com diferentes saberes que devem ser relacionados aos conteúdos escolares. É necessário entender a escola como um espaço dinâmico, criativo e atento as novas demandas da sociedade, de forma reflexiva e crítica, buscando preparar os alunos para o pleno exercício da cidadania.

Diante deste cenário, vamos buscar algumas informações sobre a formação dos professores, nas universidades, a fim de verificar se estão sendo preparados para empregar as novas tecnologias na escola, bem como dar conta das novas demandas. Em seguida, abordaremos a temática formação do professor no século XXI, especificamente o de língua portuguesa, pois eles serão sujeitos da pesquisa aqui desenvolvida.

4.1 A formação do professor de língua materna

Assim como os professores dos demais componentes curriculares: matemática, história, geografia, biologia, química, física, língua inglesa, etc., o professor de língua portuguesa, em exercícios de sua função, tem grandes dificuldades em utilizar as tecnologias da informação e comunicação em sala de aula. Os alunos vêm para sala de aula com uma linguagem variada e, muitos deles, têm acesso a diferentes equipamentos eletrônicos, como: celular, computador, televisão, *Iphone*, *smartphone*, etc, descortinando grandes desafios para a educação.

Uma das grandes problemáticas está centrada na própria formação oferecida pelas universidades aos professores. Muitos deles passam por uma formação sem se quer fazer uso da tecnologia. Isso porque, de acordo com Masetto (2000, p. 134), no ensino superior

brasileiro, ainda valoriza-se muito mais a “[...] transmissão de informações, experiências, técnicas, pesquisas de um determinado profissional para a formação de novos profissionais”.

Percebe-se, na prática dos docentes, inclusive em seus discursos, a ênfase dada ao necessário domínio do conteúdo na área do conhecimento, sem se dar conta, muitas vezes, se esse conteúdo realmente faz sentido, ou foi significativo ao seu aluno. Além disso, por não estar presente em sua formação, o uso da TICs é desconsiderado e visto de forma preconceituosa por alguns docentes.

Contudo, os professores de língua materna, assim como os demais profissionais da educação, precisam estar cientes de seu papel diante das profundas transformações desencadeadas pelo avanço das TICs na sociedade. Não podem mais ficar atados às antigas metodologias de ensino, com a desculpa de que foi assim que aprenderam e, por isso, seus alunos deverão aprender assim. Até porque os alunos da atualidade são nativos digitais e, muito antes de estarem na escola, já interagem com as tecnologias digitais e, por meio delas, se comunicam e adquirem conhecimentos.

Na disciplina de Língua Portuguesa, especificamente, as transformações oriundas da TICs não podem ser dissociadas da sala da aula, uma vez que a matéria utilizada – a linguagem – sofreu profundas transformações. Muitos gêneros textuais, isto é, novas situações de comunicação, surgiram com o advento das tecnologias, modificando a forma de comunicação entre as pessoas. Portanto, como afirma Villela (2010), o profissional de Letras deve estar preparado para incorporar novos gêneros textuais nas aulas, preparando seus alunos para o ambiente digital e para o multiletramentos.

A importância de se inserir as novas tecnologias nas aulas também está destacada em muitos documentos oficiais, produzidos pelo governo, na tentativa de formar profissionais aptos a dominar as TICs na escola. Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) orientam que

[...] as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escola.

[...] entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

[...] aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida (p. 11-13).

Já para o curso de Letras, conforme apresenta Villela (2010, p. 166), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (2001) buscam estabelecer as seguintes, entre outras, competências e habilidades do professor “1) preparação profissional atualizada, de acordo com dinâmica do mercado de trabalho; 2) percepção de diferentes contextos interculturais; 3) utilização dos recursos da informática”.

Sendo assim, espera-se que os profissionais de Letras, formados de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) (2000) e a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (2001), sejam capazes de refletir sobre os novos contextos de comunicação e incorporá-los aos estudos de língua portuguesa.

Contudo, ainda não é possível percebermos esta preocupação por parte das instituições de ensino superior. A pesquisadora Villela (2010) analisou trinta matrizes curriculares de Instituições Federais de Ensino Superior, constatando em apenas 13 delas o trabalho com os gêneros textuais, ainda sob ênfases diferentes. Destacou, em seu estudo, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que nas disciplinas: Tópicos em linguística aplicada: leitura na sala de aula e Tecnologia para produção coletiva de textos, levou os alunos do curso de Letras ao contato com diferentes mídias e tecnologias, a fim de refletir sobre a função do professor de língua portuguesa na sala de aula, bem como de sua responsabilidade social (VILLELA, 2010).

Diante disso, fica claro que não é possível falarmos em uma prática pedagógica que utiliza as TICs, sem falar na formação e também na formação continuada do professor. Isso, porque, somente um professor preparado poderá desenvolver uma aprendizagem significativa, utilizando todos os recursos pedagógicos que as tecnologias da informação e comunicação podem oferecer. Do contrário, antigos modelos pedagógicos ainda serão utilizados, mesmo com o uso do computador.

4.2 Mediação da aprendizagem por meio das TICs

Como apresentamos na seção anterior, de nada adiante utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) se o professor apenas reproduzir práticas antigas, utilizando apresentações em PowerPoint, ou mostrando apenas filmes e vídeos. As TICs, como ferramenta, isto é recurso pedagógico, não podem ser reduzidas a ferramentas de exposição.

É muito comum vermos o uso das tecnologias digitais para expor o conteúdo trabalhado pelo professor. Tal prática continua deixando o aluno a margem do processo, sendo apenas um depósito das informações dadas pelo professor. Desta forma, o aluno não apreende o conhecimento, muito menos o transforma.

Quando a aprendizagem acontece o aluno

[...] busca e adquire informações, dá significado ao conhecimento, produz reflexões e conhecimentos próprios, pesquisa, dialoga, debate, desenvolve competências pessoais e profissionais, atitudes éticas, políticas, muda comportamentos, transfere aprendizagens, integra conceitos teóricos com realidades práticas, relaciona e contextualiza experiências, dá sentido às diferentes práticas da vida cotidiana, desenvolve sua criticidade, a capacidade de considerar e olhar para os fatos e fenômenos sob diversos ângulos, compara posições e teorias, resolve problemas. Numa palavra, o aprendiz cresce e desenvolve-se (MASETTO, 2000, p. 139-140).

Buscar, pesquisar, relacionar, questionar, por meio destas ações as tecnologias digitais devem permear, a fim de construir novos conhecimentos, em um processo mais significativo para o aluno. O professor, por sua vez, tem papel importantíssimo neste processo, o de mediar a aprendizagem, fazer o aluno pensar e refletir. A mediação pedagógica busca abrir um caminho a novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluído o professor, consigo mesmo e com seu futuro (PEREZ E CASTILLO, 1999 apud MASETTO, 2000).

Nesta perspectiva, a mediação pedagógica exige um vínculo afetivo maior, isto é, uma relação entre o aluno e o professor de confiança e respeito mútuo. Quando o aluno se sente seguro e confiante, pois sabe com quem pode contar, seu processo de aprendizagem se torna mais prazeroso.

Na mediação pedagógica, o professor sai do eixo principal de ensinar, pois o foco principal do processo é o aprender do aluno, por isso o professor deve se “[...] concentrar na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 139).

O professor precisa estar ciente de seu papel na formação de alunos reflexivos e críticos, diante de tantas transformações. Também precisa desenvolver autonomia e as competências necessárias de seus alunos para o mundo do trabalho, de modo que ele saiba buscar o conhecimento, sempre que necessário, e isso é possível se as TICs forem bem exploradas.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, iremos apresentar as indagações referentes à pesquisa, bem como qual tipo de pesquisa será realizada. Para isso, em um primeiro momento, vamos delimitar o problema de pesquisa, tendo como base a fundamentação teórica apresentada nos três primeiros capítulos. Posteriormente, explicaremos o método de pesquisa, bem como a análise dos dados coletados.

5.1 Indagação de pesquisa

Sabendo da relevância de inserir as TICs nas práticas escolares, especialmente nas aulas de língua portuguesa, acreditamos ser muito importante sabermos se os profissionais de Letras estão abordando, em suas práticas pedagógicas, os gêneros textuais digitais, emergentes neste novo cenário escolar. Como apresentamos no primeiro capítulo, diferentes autores já se posicionaram em relação a necessidade do letramento digital, isto é, melhor preparar os alunos para os multiletramentos.

Em consonância aos multiletramentos, há os novos gêneros textuais, oriundos das tecnologias digitais e que, cada vez mais, circulam pelos meios de comunicação. Diante disso, é preciso investigarmos se, nas práticas de ensino, tais gêneros textuais são trabalhados, uma vez que os alunos precisam ser preparados para as diferentes situações de comunicação. Contudo, também é preciso averiguarmos se os docentes foram preparados, em sua formação acadêmica, para trabalhar com as TICs e os gêneros textuais digitais, mais do que isso, se em suas escolas é possível realizar este tipo de trabalho. Neste sentido, a problema de pesquisa aqui abordado é:

Os professores de língua portuguesa obtiveram formação quanto aos novos gêneros textuais digitais no meio acadêmico? Abordam esses gêneros, possibilitando práticas de multiletramentos e de uso de recursos tecnológicos nas aulas de língua portuguesa?

Diante deste problema de pesquisa, temos como objetivos:

- Verificar se os professores de língua portuguesa, sujeitos da pesquisa, realizaram, em sua formação acadêmica, estudos sobre os gêneros textuais digitais, emergentes das novas tecnologias;
- Levantar dados sobre a prática pedagógica de professores de língua portuguesa quanto ao trabalho com os gêneros textuais digitais e o uso de recursos tecnológicos;
- Analisar, em consonância com o referencial teórico apresentado no estudo, os dados obtidos;

Com base neste problema e com os objetivos deste estudo, seguiremos este capítulo apresentando a abordagem de pesquisa assumida neste trabalho.

5.2. Tipo de pesquisa

Diante da problemática apresentada anteriormente, é possível compreendermos que a pesquisa que será realizada esta diretamente voltada ao ensino, com ênfase no uso da TICs e na abordagem dos novos gêneros textuais digitais na prática pedagógica do professor de língua portuguesa, visando preparar os alunos para os multiletramentos.

De acordo com Ludke (1986), a pesquisa resulta das inquietações e curiosidades do investigador, que organizará de forma sistemática os conhecimentos. A pesquisa em educação, neste sentido, traz consigo uma carga de valores, princípios e interesses que estão diretamente ligados ao investigador. Sendo assim:

[...] a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LUDKE, 1986, p. 3).

Como um dos objetivos desta pesquisa é investigarmos se os gêneros textuais digitais são abordados nas aulas de língua portuguesa e se as TICs são utilizadas nesta abordagem,

optamos por uma abordagem de pesquisa quantitativa e qualitativa, uma vez que Gerhardt (2009) explica que ambas se complementam: a pesquisa quantitativa está enraizada no pensamento lógico, podendo trazer em forma de números e indicadores aspectos da vida humana; enquanto na pesquisa qualitativa o pesquisador busca saber “o porquê das coisas”, busca o que convém ser feito.

Gerhardt (2009, p. 32) apresenta as principais características da pesquisa qualitativa, destacando a sistematização das ações, como de “[...] descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno”, bem como observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural e da objetivação do fenômeno. Já a pesquisa quantitativa “[...] se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros” (FONSECA 2002 apud GERHARDT, 2009, p. 33). Além disso, Gerhardt (2009) enfatizou que os pontos fortes e fracos da pesquisa quantitativa e qualitativa se complementam no desenvolvimento da ciência.

Neste sentido, a pesquisa, que aqui realizaremos, dar-se-á através de um questionário que vai trazer uma amostra quantitativa, a qual analisaremos de forma qualitativa. Isto é, a partir dos dados coletados, de forma objetiva, buscaremos analisar e descrever os fenômenos observados de tal coleta, tentando entender o porquê da realidade encontrada na pesquisa.

Quanto a natureza da pesquisa optamos pela básica, visto que não há uma aplicação prevista no cronograma e visamos apenas produzir novos conhecimentos e reflexões acerca do problema de pesquisa abordado. Já quanto ao objetivo de pesquisa optamos pela exploratória, tendo em vista tornarmos o problema de pesquisa mais claro e explícito.

Conforme Fonseca (2002 apud GERHARDT, 2009), o processo de pesquisar permite ao investigador se aproximar da realidade a ser investigada. A partir de uma análise cuidadosa dos dados obtidos, procura-se solucionar um problema, ou refletir sobre ele.

Para Fonseca (2002 apud GERHARDT, 2009, p. 36):

[...] a pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos. Investiga-se uma pessoa ou grupo capacitado (sujeito da investigação), abordando um aspecto da realidade (objeto da investigação), no sentido de comprovar experimentalmente hipóteses (investigação experimental), ou para descrevê-la (investigação descritiva), ou para explorá-la (investigação exploratória).

De acordo com foi apresentado acima, decidimos por recorrer aos procedimentos de pesquisa *Survey*, uma vez que pretendemos realizar uma pesquisa com professores (as) de língua portuguesa, dos municípios de Campo Bom e Dois Irmãos - RS, utilizando um questionário. A partir deste instrumento de pesquisa, que será aplicado ao público alvo, buscaremos informações e opiniões junto a esses profissionais sobre a problemática da pesquisa.

O método *Survey* é pertinente quando o pesquisador pretende:

[...] responder questões do tipo *quê?*, *porquê?*, *como?* ou *quanto?* se dá determinada situação, ou seja quando o foco de interesse é “sobre o que está acontecendo” ou “como e porque isto está acontecendo; não sendo possível através do método, determinar variáveis dependentes e independentes; a pesquisa dá-se no momento presente ou recente e trata situações reais do ambiente. (FREITAS, 2000, 105)

Concordamos com Freitas (2000) quando afirma que a pesquisa *Survey* está para: o que, como e porque está ocorrendo determinado fenômeno. Pensando nisso, elaboramos um questionário de pesquisa⁴, que será aplicado a vinte e nove (29) professores de língua portuguesa que atuam no municípios de Campo Bom e Dois Irmãos – RS, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, com enfoque ao problema de pesquisa, os quais serão analisadas a seguir.

5.3 Análise da Pesquisa

Participaram da pesquisa 29 professores, os quais responderam o questionário *online*, criado no *Google Docs* entre o período de dois de junho de dois mil e quinze à quatorze de junho de dois mil e quinze. Neste questionário, foram realizadas perguntas com o intuito de coletar informações acerca: do gênero, idade e formação do sujeito pesquisado, tempo de atuação como professor de Língua Portuguesa, preparação acadêmica sobre os gêneros textuais digitais, o uso de recursos tecnológicos e o planejamento das aulas de língua

⁴ O questionário de pesquisa está no Apêndice 1.

portuguesa, levando em consideração os novos gêneros textuais, oriundos das tecnologias digitais.

A partir das respostas dadas pelos 29 professores que atuam em escolas de anos finais do ensino fundamental de ensino médio, dos municípios de Campo Bom e Dois Irmãos é possível descrevermos o perfil dos sujeitos desta pesquisa, a fim de analisarmos se os novos gêneros textuais fazem parte do planejamento das aulas de Língua Portuguesa, bem como os recursos tecnológicos.

A primeira questão do questionário buscava saber qual o gênero dos sujeitos pesquisados. Conforme podemos ver no gráfico abaixo, o número de participantes do gênero feminino é consideravelmente maior que o masculino, sendo que apenas dois (2) sujeitos pesquisados são do sexo masculino.

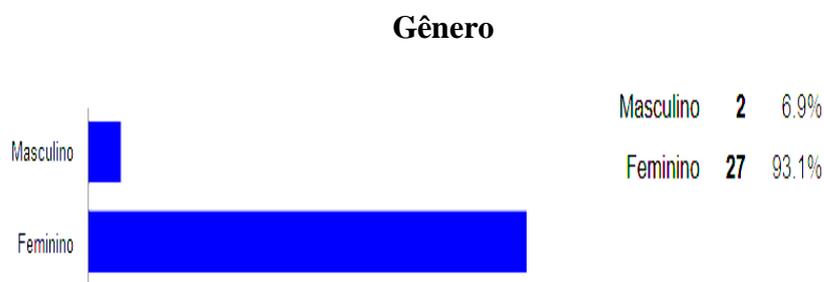


GRÁFICO 1 – Gênero dos sujeitos pesquisados.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Em relação à idade dos sujeitos pesquisados, há uma média de trinta e nove anos de idade (39 anos), sendo que o mais jovem tem vinte e seis anos (26) e o mais experiente cinquenta e sete anos (57). Já em relação ao tempo de atuação como professor de língua portuguesa, a maioria dos pesquisados responderam que trabalham entre cinco e dez anos na área. Como mostra o gráfico 2, referente a questão 3 do questionário.

Tempo de atuação como professor (a) de Língua Portuguesa



GRÁFICO 2 Tempo de atuação como professores de Língua Portuguesa dos sujeitos pesquisados.
Fonte: Elaborado pela própria autora.

A questão quatro buscou coletar dados a respeito da formação dos professores de Língua Portuguesa que responderam a pesquisa. Como resposta, obtivemos um maior número de professores com especialização, sendo que mais da metade dos sujeitos responderam que já têm especialização, conforme mostra o gráfico 3.

Formação acadêmica

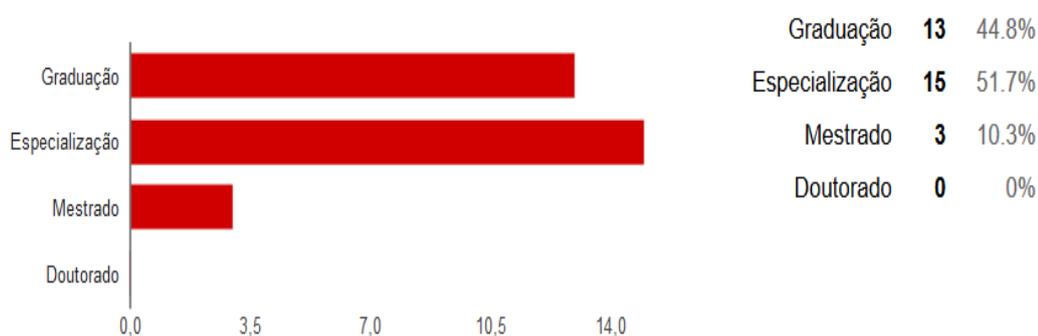


GRÁFICO 3 – Formação dos professores sujeitos da pesquisa.
Fonte: Elaborado pela própria autora.

Em relação ao estudo sobre os gêneros textuais digitais ao longo da formação acadêmica, a questão cinco apresentou um número preocupante, uma vez que, dos vinte e nove sujeitos pesquisados, dezessete responderam que não estudaram sobre gêneros textuais digitais no ensino superior. Conforme vemos no gráfico 4, apenas quarenta e um por cento

dos professores de Língua Portuguesa estudaram sobre os novos gêneros textuais oriundos das novas tecnologias.

Foram abordados, em sua formação acadêmica, estudos sobre os gêneros textuais digitais?



GRÁFICO 4 Estudos sobre os novos gêneros textuais na formação acadêmica.
Fonte: Elaborado pela própria autora.

Os dados obtidos na questão cinco, do questionário de pesquisa, aponta para o estudo realizado por Villela (2010), que ao analisar a grade curricular do Curso de Letras, de trinta Instituições de Ensino Superior, constatou que apenas treze delas ofereciam a disciplina de gêneros textuais, sob diferentes enfoques, isto é, não necessariamente abordando os novos gêneros textuais digitais. Segundo Villela (2010, p. 172):

O ideal é que o graduando vivencie situações que usem a informática como recurso educacional, a fim de entender o que significa o aprendizado nesse meio, qual o seu papel educacional e qual a metodologia é mais adequada ao seu estilo de trabalho. Somente com essa experiência o profissional terá condições de assumir uma nova postura como educador.

Realmente fica ainda mais complexa a tarefa de trabalhar com as TICs, especificamente com os novos gêneros textuais digitais, se elas não fizeram parte das vivências e estudos proporcionados na graduação. Neste sentido, o professor precisa então buscar este novo conhecimento, a fim de atender a nova demanda comunicativa que se estabeleceu com as inovações tecnológicas e midiáticas, que interferem diretamente no cotidiano escolar.

No texto “O Uso dos Gêneros Digitais na Sala de Aula”, a professora especializada em Teoria do Texto, Lais (2014), explica que os gêneros textuais podem ter grande potencial como ferramenta educacional para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas. Por meio deles, é possível trabalhar com a linguagem em uso real, como, por exemplo, o *e-mail* e o *blog*, além de trabalhar o conteúdo e estilo desses gêneros que os jovens tão bem conhecem e não podem mais ser desconsiderados pela escola.

A questão seis, como mostra o gráfico cinco, buscou trazer dados para analisar se os professores de Língua Portuguesa utilizam, em suas práticas pedagógicas, recursos tecnológicos e, surpreendentemente, oitenta e seis por cento dos professores de Língua Portuguesa, que participaram da pesquisa, utilizam em suas práticas recursos tecnológicos. Entre os recursos mais citados estão: lousa interativa, *internet*, *datashow*, computador, *notebook*, celular, câmera fotográfica. Inclusive diferentes softwares foram citados, como: editores de texto, vídeo e voz.

Utiliza recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas?



GRÁFICO 5 Uso de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas dos sujeitos pesquisados.
Fonte: Elaborado pela própria autora.

A partir dos dados obtidos, é possível constatarmos que apenas quatro professores, dos vinte e nove que participaram da pesquisa, não utilizam recursos tecnológicos em suas aulas. Os dados obtidos na questão seis (6), do questionário de pesquisa, estão relacionados a realidade e a estrutura de trabalho dos sujeitos pesquisados, uma vez que a pesquisa foi lançada para professores que atuam em Campo Bom e Dois Irmãos. Por exemplo, a primeira cidade citada oferece excelente estrutura tecnológica nas escolas municipais, como lousa digital em todas as sala de aula das escolas de ensino fundamental e laboratórios de informática educacional em boas condições de uso e sob responsabilidade de laboristas. Já os professores de Dois Irmãos não têm a disposição tamanho aparato tecnológico.

Na questão oito, buscamos dados a respeito do planejamento dos professores de Língua Portuguesa e se nesses planos abordam os gêneros textuais digitais. Vinte e um professores afirmaram que planejam aulas abordando os gêneros textuais digitais, totalizando setenta e dois por cento, como nos mostra o gráfico seis.

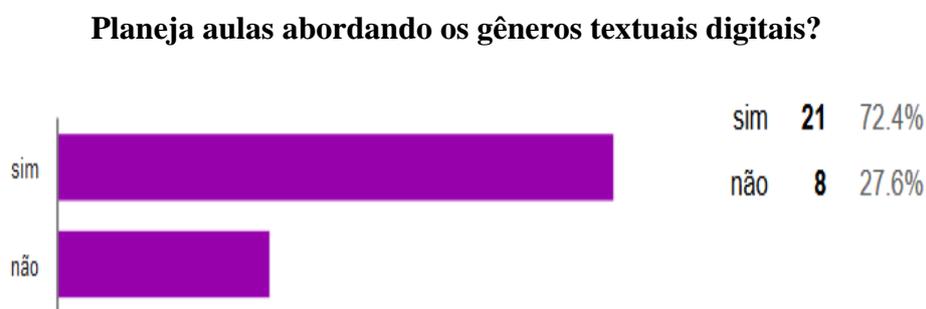


GRÁFICO 6 Professores que planejam aulas que abordam os gêneros textuais digitais
Fonte: Elaborado pela própria autora.

Diante dos números apresentados no gráfico seis, é possível considerarmos, ainda de forma subjetiva, que mesmo a maioria dos sujeitos pesquisados não terem estudado os gêneros textuais digitais na formação acadêmica, como aponta o gráfico quatro, tal dado não interfere diretamente nas práticas que contemplam os novos gêneros textuais. Isto é, doze professores apenas afirmaram ter estudado os gêneros textuais na formação acadêmica, contudo dos mesmos vinte e nove professores que responderam o questionário, vinte e um afirmam trabalhar os gêneros textuais digitais. Tal dado aponta que alguns professores buscaram saber mais sobre os novos gêneros textuais, a fim trabalhá-los em sala de aula.

Até porque, como explica Lais (2014), os novos gêneros textuais não são prejudiciais a aprendizagem da escrita, longe disso, têm grande potencial, já visto pelos professores – como aponta a pesquisa. Ao trabalhar com os novos gêneros textuais digitais, o professor pode levar o educando a saber se portar em diferentes situações de comunicação. Vale destacarmos que “[...] cada tipo de linguagem tem e apresenta a sua própria natureza, e se manifesta por diferentes tipos de elementos linguísticos” (LAIS, 2014, p. 7), como, por exemplo, a linguagem usada em um *blog*, ou em *chat*.

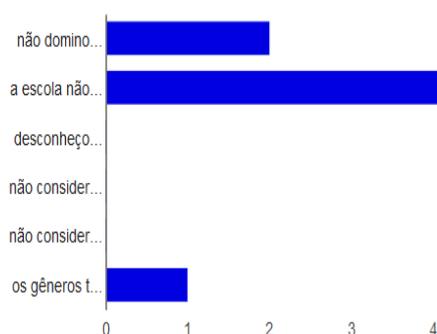
Esses professores estão colaborando muito para a formação de sujeitos capazes de ler e produzir diferentes gêneros textuais, capacitando-os para multiletramentos. Além disso,

tornam as aulas mais dinâmicas, levando em consideração os saberes do aluno que, mediados pelo professor, são ampliados.

Os professores de língua portuguesa poderiam utilizar estes gêneros digitais para dinamizar suas aulas de produção textual. A mudança de ambiente, da sala de aula para o laboratório de informática, e a descoberta das características e potencialidades de desenvolvimento retórico-argumentativo poderiam tornar a aula de português mais empolgantes e atraente. A participação constante dos alunos tende a ampliar sua capacidade de argumentar sobre temas diversos, levando-os a aprender a refletir dialeticamente sobre as diversas opiniões e construir sua própria síntese sobre as questões em discussão. [...] Desta forma, os gêneros digitais são uma mega ferramenta para desenvolver nos aprendizes a necessária habilidade de construir pontos de vista e defendê-los convincentemente. (XAVIER, 2005, p.37-38 apud LAIS, 2014, p. 8.)

Em contrapartida, os professores que afirmaram não utilizar recursos tecnológicos na prática pedagógica responderam na questão nove do questionário, as suas razões. Como apresentamos o gráfico sete, os possíveis motivos que levam os professores de Língua Portuguesa a não utilizar recursos tecnológicos são: não dominar os recursos tecnológicos e a falta de estrutura das escolas. Além disso, um professor apontou que os gêneros textuais digitais não fazem parte da proposta curricular da escola.

Marque os possíveis motivos para não utilizar recursos tecnológicos e não desenvolver atividade sobre os gêneros textuais digitais



não domino os recursos tecnológicos	2	33.3%
a escola não oferece estrutura adequada para trabalhar com recursos tecnológicos	5	83.3%
desconheço os gêneros textuais digitais	0	0%
não considero importante o uso das novas tecnologias na escola	0	0%
não considero relevante abordar os gêneros textuais digitais	0	0%
os gêneros textuais digitais não fazem parte da proposta curricular da escola	1	16.7%

GRÁFICO 7 Razões por não usar os recursos tecnológicos.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A partir dos resultados obtidos na questão nove do questionário, é possível refletirmos sobre a necessidade da escola, bem como dos órgãos públicos, de esfera municipal e estadual, se preocupar em oferecer uma estrutura adequada para professores e alunos trabalharem com os recursos tecnológicos na escola. É preciso oferecer computadores de qualidade, com acesso à internet, bem como laboristas que possam ajudar a desenvolver projetos com os professores.

Além disso, é necessário oferecermos, constantemente, formações aos professores, a fim de que os mesmos possam entrar em contato com os novos recursos tecnológicos disponíveis, para preparar aulas que possam de fato formar sujeitos multiletrados na escola.

A escola atual, bem como os professores, não podem mais desconsiderar os recursos tecnológicos atuais e a real necessidade do letramento digital dos educandos. De acordo com Fróes (2002, p. 57 apud NETO, 2014, p. 92):

Os recursos atuais da tecnologia, os novos meios digitais: a multimídia, a *Internet*, a telemática trazem novas formas de ler, de escrever e, portanto, de pensar e agir. O simples uso de um editor de textos mostra como alguém pode registrar seu pensamento de forma distinta daquela do texto manuscrito ou mesmo datilografado, provocando no indivíduo uma forma diferente de ler e interpretar o que escreve, forma esta que se associa, ora como causa, ora como consequência, a um pensar diferente.

Neste sentido, os professores de Língua Portuguesa têm grande importância na construção de conhecimento e de diferentes habilidades e letramentos. Por isso, é fundamental que as Instituições de Ensino Superior, nos cursos de Letras, preparem os acadêmicos para trabalhar os novos gêneros textuais digitais, bem como os diferentes recursos tecnológicos, a fim de garantir uma formação de qualidade aos futuros professores de língua materna.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo inicial desta pesquisa era buscarmos dados para análise, junto a professores de Língua Portuguesa, que atuam nos municípios de Campo Bom e Dois Irmãos, sobre o trabalho com os gêneros textuais digitais e o letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa. A partir dos dados obtidos na pesquisa, procuramos analisar se os professores de língua portuguesa utilizam, em suas práticas pedagógicas, recursos tecnológicos e planos de aula sobre gêneros textuais digitais, os quais possam desenvolver habilidades de multiletramentos nos alunos.

Organizamos o trabalho em partes. Na primeira parte, apresentamos o conceito de letramento, baseado nos estudos de Soares (1998) e Kleiman (2005), e, posteriormente, o conceito de letramento digital, o qual evoluiu para o conceito de multiletramentos, devido a necessidade de novas práticas comunicativas, isto é, novas formas de ler e escrever, conforme explica Rojo (2012). Estes conceitos, brevemente apresentados no primeiro capítulo, dão enfoque as novas habilidades e competências que devem ser trabalhadas na escola, visto que os alunos precisam ser preparados para os multiletramentos.

Na segunda parte da pesquisa, apresentamos, a partir de uma visão geral dos gêneros textuais, de acordo com Bakhtin (2000) e Marcushi (2004), os novos gêneros textuais oriundos das novas tecnologias, denominados digitais. Esses gêneros, como o: *e-mail*, o *blog*, o *chat*, o *fórum*, cada vez mais usados pelos alunos da escola atual, colocam novos desafios ao ensino da língua portuguesa e ao professor, que precisa acompanhar os avanços das tecnologias e das novas situações comunicativas, cada vez mais rápidas e instantâneas.

Os professores de Língua Portuguesa, neste sentido, precisam estar cientes da importância dos diferentes gêneros textuais digitais para as aulas. Além disso, propiciar atividades na escola, que envolvam os gêneros textuais digitais, utilizando recursos tecnológicos, se faz necessário a fim de preparar os alunos para as diferentes situações e ambientes de comunicação.

Na terceira parte do trabalho, recorreremos ao texto de Martins (2008) e Masseto (2000) para darmos enfoque a relação entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e a escola contemporânea, bem como as dificuldades e desafios que essa relação colocam a prática pedagógica. Também buscamos nos estudos de Villela (2010) desnudar a necessidade de uma formação docente mais voltada ao uso das TICs, especialmente no curso superior de

Letras, uma vez que são necessárias novas metodologias, diante de tantos avanços tecnológicos e de alunos diferentes das décadas anteriores, hoje considerados nativos digitais.

Após concluirmos o referencial teórico, apresentamos, na quarta parte do trabalho, a indagação da pesquisa bem como a metodologia de pesquisa assumida para análise. Partimos de indagações como: O professor de língua portuguesa aborda em sala de aula os novos gêneros textuais digitais? Foi preparado em sua formação acadêmica para trabalhar com tais gêneros textuais? Faz uso das TICs? Tem estrutura adequada para desenvolver o trabalho com as TICs na escola?

Com base na indagação da pesquisa, partimos para uma metodologia quantitativa e qualitativa, a fim de buscar indicadores, junto ao trabalho de professores de Língua Portuguesa, por meio de questionário de pesquisa, para compreendê-los e analisá-los em consonância ao estudo aqui realizado. Apresentamos, então, os sujeitos e o campo da pesquisa, detendo-nos na questão do gênero, idade e formação do sujeito pesquisado, bem como tempo de atuação como professor de Língua Portuguesa.

Após a apresentação dos sujeitos da pesquisa, realizamos uma análise de cada uma das questões do questionário, lançado os professores de Língua Portuguesa. Nesta análise, verificamos que mais da metade dos pesquisados não realizaram, em sua formação acadêmica, estudos sobre os novos os gêneros textuais digitais, mesmo tendo o grupo pesquisado uma média de trinta e nove (39) anos de idade, isto é, sendo jovens ainda. Tal dado revela que a formação oferecida aos professores de Língua Portuguesa, nas universidades, é muitas vezes inconsistente, no que diz respeito ao trabalho com os novos gêneros textuais oriundos das novas tecnologias, como destaca Masseto (2000) e Villela (2010).

Outro dado interessante, apresentado na pesquisa, foi obtido pela questão do uso de recursos tecnológicos na prática pedagógica, na qual constatamos que quase noventa por cento dos professores utilizam recursos como: celular, *data show*, computadores, câmera fotográfica e lousa digital. Sendo esse último recurso bastante citado, uma vez que os professores que trabalham na cidade de Campo Bom, sujeitos desta pesquisa, têm disponível, em cada sala de aula, das escolas municipais de ensino fundamental, uma lousa digital e todo kit (*notebook*, minilousa, max-câmera e *software* interativo *ActivInspire*).

Este número mostra que o professor tem buscado explorar os recursos disponíveis em suas aulas. No entanto, fica difícil afirmar se os recursos são de fato utilizados para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo e colocando o aluno como centro do processo, ou se apenas substituem o quadro-negro, reproduzindo ainda práticas

tradicionais. Neste sentido, a pesquisa poderia ser ampliada para uma análise a partir da observação da prática pedagógica dos sujeitos desta pesquisa.

Os sujeitos também trouxeram outro dado importante quando, mais de setenta por cento, responderam que planejam aulas abordando os gêneros textuais digitais. Esse dado mostra que, mesmo não sendo preparados na formação acadêmica, a maioria dos sujeitos desta pesquisa buscaram o conhecimento para apresentar a seus alunos as novas situações de comunicação, visando assim prepará-los para os multiletramentos.

Contudo, ainda fica a dúvida se essa abordagem acontece de fato utilizando as tecnologias digitais, ou se tais gêneros são apenas apresentados e analisados no papel, pelo método tradicional. Isso porque o aluno precisa explorar as TICs e produzir seus próprios textos por meio delas, pois só assim o aluno irá desenvolver as competências necessárias para sua formação plena, tornando-se um sujeito multiletrado.

Concluimos a análise apresentado os possíveis motivos que levam os sujeitos pesquisados a não utilizarem os recursos pedagógicos em suas práticas. Os resultados obtidos revelam que a falta de estrutura na escola e de domínio técnico são a causa principal para os professores que não utilizam os recursos tecnológicos. Esses dados revelam e nos fazem refletir que é necessário avançarmos para políticas de incentivo a formação de professores que abordem o uso das tecnologias digitais, bem como equipar e estruturar as escolas para melhor desenvolver atividades com o uso das tecnologias.

Por fim, destacamos a relevância deste trabalho para a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa, bem como a necessidade de avançarmos nestes estudos, tão pertinentes para a educação atual. A pesquisa, neste sentido, não se conclui aqui. É preciso buscar intervenções, diante dos dados obtidos, tanto em discussões no âmbito acadêmico, como na atuação pedagógica na escola, a fim de colocar em prática os recursos tecnológicos disponíveis e o trabalho com os gêneros textuais digitais a serviço do processo de ensino-aprendizagem, preparando os alunos para os multiletramentos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <www.mec.gov.br/http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 21 de mar. 2015

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias (PCNEM)**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, 2000. 241 p.

_____. **PARECER CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras. Brasília: Ministério da Educação, 2001, p. 29-31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 21 de mar de 2015.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL, Amarolinda Zanela, MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, 8 p., jul. 2000. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_metodo_de_pesquisa_survey.pdf>. Acesso em: 09 de mai. 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa: [organizado por] e coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 09 de mai. 2015

GADOTTI, Moacir. **Alfabetização e Letramento: Como negar nossa história**. 1900. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/2388>> Acesso em: 21 de mar. 2015

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

LAIS, Cláudia. **O Uso dos Gêneros Digitais na Sala de Aula**. 2014, 10 p. Disponível em: <http://geces.com.br/simposio/anais/wp-content/uploads/2014/04/GENEROS_DIGITAIS.pdf> Acesso em: 14 de Jun de 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. p 13-31

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARTINS, Maria Cecília. **Situando o uso da mídia em contextos educacionais**. [2008]
Disponível em: < http://penta3.ufrgs.br/MEC - cicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/etapa2_1_situando_usoMidias_Bet h.pdf >
Acesso: 20 de abr. 2015

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. IN: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000, p 133-173 .

NETO, Joaquim Cardoso da Silveira. **Utilização das TIC no ensino de português: o olhar revelador dos professores**. 2014, p. 89-98.

Disponível em:

<<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCYQFjABahUKEwiAzZDptZDGAhUkJIwKHezoCUU&url=http%3A%2F%2Fwww.seer.ufs.br%2Findex.php%2Frevtee%2Farticle%2Fdownload%2F2269%2F1940&ei=RRI-VcCWPkTIsATs0aeoBA&usq=AFQjCNG40Ix2wEIYp54G61CmwQUkHt-A0A&sig2=-wPXY4yoCdhk4r4rLh5OQ>>

Acesso em: 14 de Jun de 2015.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. IN: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

_____. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. IN: ROJO, Roxane (org). **Escol@ conectada os multiletramentos e as TICS**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VILLELA, Ana Maria Nápoles. Teoria e prática dos gêneros digitais nos documentos oficiais da área de Letras. In: RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R. B. (Orgs.). **Linguagem, Tecnologia e Educação**. Minas Gerais: Peirópolis, 2010, p. 163 - 176

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO - PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este questionário foi desenvolvido para servir de base de dados para monografia de conclusão de curso, Especialização em Mídias na Educação 3, cujo título é Gêneros digitais: letramento digital nas aulas de língua portuguesa.

*Obrigatório

1. Gênero *

- Masculino
- Feminino

2. Idade

3. Tempo de atuação como professor (a) de Língua Portuguesa? *

- menos de 5 anos
- entre 5 e 10 anos
- entre 10 e 15 anos
- entre 15 e 20 anos
- entre 20 e 25 anos

4. Quanto a sua formação? *

- Graduação
- Especialização
- mestrado
- Doutorado

5. Em sua formação acadêmica, foram abordados estudos sobre os gêneros textuais digitais? *

- sim
- não

6. Em sua prática pedagógica, você utiliza recursos tecnológicos? *

- sim
- não

7. Caso tenha selecionado sim, na questão 6, descreva de quais recursos tecnológicos você faz uso em sua prática pedagógica. *

8. Nos seus planos de estudo, planeja aulas abordando os gêneros textuais digitais? *

- sim
- não

9. Caso tenha respondido não para a questão 6, marque os possíveis motivos que justificam sua resposta negativa.

- não domino os recursos tecnológicos

- o a escola não oferece estrutura adequada para trabalhar com recursos tecnológicos
- o desconheço os gêneros textuais digitais
- o não considero importante o uso das novas tecnologias na escola
- o não considero relevante abordar os gêneros textuais digitais
- o os gêneros textuais digitais não fazem parte da proposta curricular da escola

Observação: formulário de pesquisa desenvolvido no Google Docs.

Disponível no Link:

<https://docs.google.com/forms/d/1WVq636FFgZ1rImLF99x0Ea04rnWa9CoCz0EC_5tln3g/viewform?usp=send_form>