

# As tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino de Língua Portuguesa: uma análise de sugestões de aulas disponíveis no Portal do Professor<sup>1</sup>

## Information and communication technologies (ICTs) in Brazilian Portuguese language teaching: An analysis of suggested classes available at the Teacher's Portal

Maria Aparecida Resende Ottoni<sup>2</sup>

cidottoni@gmail.com

Universidade Federal de Uberlândia

Walleska Bernardino Silva<sup>3</sup>

walleskabs@yahoo.com.br

Universidade Federal de Uberlândia

**RESUMO** – Este artigo tem por objetivo apresentar os dados e as reflexões sobre como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm sido integradas aos conteúdos em propostas de aulas de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, disponíveis publicamente no Portal do Professor. Essa pesquisa é parte do projeto “O Portal do Professor: contribuições e implicações para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no Triângulo Mineiro”, financiado pela FAPEMIG e pela CAPES, por meio do Edital 13/2012 – Pesquisa em Educação Básica. O *corpus* é composto por 375 aulas, sendo 304 aulas do Ensino Fundamental e 71 do Ensino Médio. O pressuposto que orientou o trabalho foi o de que as TICs devem ser usadas de modo a permitir um engajamento discente, ou seja, como mediadoras de práticas educativas, sob uma abordagem multiletrada para a produção de sentidos. A análise dessas sugestões revelou que as TICs foram usadas com diferentes fins, quais sejam: (i) visualização de conteúdo, (ii) pesquisa, (iii) substituição do suporte físico, (iv) produção de gêneros (digitais), (v) compartilhamento de informações e ou atividades, (vi) vivência, interação e utilização de um gênero e (vii) transposição de modalidades. Em linhas gerais, os dados revelaram que as TICs são amplamente utilizadas em propostas didático-pedagógicas, no entanto, os usos que são propostos nas aulas ainda são questionados, quando se pensa nas tecnologias com fins pedagógicos para a promoção dos multiletramentos.

**Palavras-chave:** portal do professor, tecnologias da informação e comunicação, multiletramentos.

**ABSTRACT** – This paper aims to present data and reflections on how information and communication technologies (ICTs) have been integrated into the content of Brazilian Portuguese classes in elementary school (6th to 9th grade) and high school, publicly available at the Teacher's Portal website. This research is part of the project “O Portal do Professor: contribuições e implicações para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no Triângulo Mineiro”, funded by Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) and Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) through the public notice 13/2012 – Research in Basic Education. The corpus consists of 375 classes, of which 304 are elementary school classes and 71 are high school classes. The assumption that guided this paper was that ICTs should be used to allow engagement of the students as mediators of educational practices, using a multiliteracy approach to the production of meaning. The analysis of these suggestions showed that ICTs were used for different purposes, as follows: (i) visualization of content, (ii) research, (iii) replacement of traditional tools, (iv) production of (digital) genres, (v) information and/or activity sharing, (vi) experience, interaction, and use of a genre, and (vii) transposition of modalities. Overall, the data revealed that ICTs are widely used in pedagogical proposals; however, the uses proposed in class are still questioned, considering the technologies with teaching purposes for the promotion of multiliteracies.

**Keywords:** teacher's portal, information and communication technologies, multiliteracies

<sup>1</sup> Agradecemos o apoio concedido pela FAPEMIG e pela CAPES, processo nº CHE - APQ-03507-12, para o desenvolvimento da pesquisa da qual este artigo é parte.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística. Av. João Naves de Ávila, 2121, Sala 1U-206, Santa Mônica, 38408-144, Uberlândia, MG, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Uberlândia. Escola de Educação Básica. Campus Educação Física, Av. Adutora São Pedro, 40, Bairro Aparecida, 38400-785, Uberlândia, MG, Brasil.

## Considerações iniciais

De abril de 2013 a abril de 2016, desenvolvemos o projeto de pesquisa “O Portal do Professor: contribuições e implicações para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no Triângulo Mineiro”<sup>4</sup>, aprovado por meio do edital 13/2012 – Educação Básica, acordo CAPES/FAPEMIG, linha temática 1. Essa linha congregou projetos de investigação científica para elaboração de diagnóstico de problemas da educação básica e de identificação de práticas que pudessem contribuir para a elevação da qualidade das escolas públicas de Minas Gerais.

O projeto foi coordenado<sup>5</sup> pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Resende Ottoni, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU), e teve como objetivos gerais: (i) investigar as propostas de aulas presentes no Portal do Professor (PP) para os professores de Língua Portuguesa (LP) da Educação Básica, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, analisando-as sob três eixos centrais: o uso das tecnologias; a noção de multimodalidade e o trabalho a partir dos gêneros discursivos – eixos que subsidiam discussões contemporâneas do ensino de LP na Educação Básica; (ii) perquirir junto aos professores de LP do Triângulo Mineiro se têm acesso a essas propostas, como se dá o acesso ao Portal, especificamente às aulas e aos materiais e recursos disponibilizados, bem como sua avaliação sobre a ferramenta; (iii) refletir com esses professores sobre as contribuições e implicações do PP em sua prática e auxiliá-los na superação de obstáculos concernentes ao ensino da língua em conformidade com o proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por meio de um diálogo próximo e da oferta de palestras e minicursos que lhes fornecessem subsídios teórico-práticos que pudessem contribuir para a melhoria da qualidade de suas aulas<sup>6</sup>.

A partir desses objetivos gerais, alguns objetivos específicos foram delineados, dentre os quais a análise de como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm sido integradas aos conteúdos em propostas de aulas de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano e Ensino Médio disponíveis no PP. Neste artigo, centramo-nos em resultados dessa análise.

Partimos do pressuposto de que as TICs devem ser usadas de modo a permitir um engajamento discente<sup>7</sup>, ou

seja, como mediadoras de práticas educativas, sob uma abordagem multiletrada que considere a diversidade linguística, a diversidade cultural cultura local e global) e as multissemiões para a produção de sentidos, conforme ensinam Cope e Kalantzis (2000).

Nada mais oportuno que vislumbrar esse uso em propostas de aulas publicadas no Portal do Professor, uma iniciativa governamental, lançada em 2008 em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, voltada para a melhoria da Educação Básica.

Segundo Bielschowsky, que foi responsável pela concepção e execução do PP, e Prata, que o coordenou nos seus primeiros anos (2010), o Portal foi concebido para

oferecer aos integrantes do magistério o aperfeiçoamento cotidiano da prática educativa com o uso de TIC, por meio de um processo de ensino e aprendizagem mais significativo e contextualizado, etc. Não há a pretensão de se criar um modelo único de uso da tecnologia nem tampouco uma metodologia específica, uma vez que as escolas vivenciam situações muito diferenciadas, seja quanto à formação dos professores, seja quanto às condições físicas e sociais das escolas. O que queremos é criar um leque de possibilidades para oferecer aos professores de qualquer região do País, a condição necessária para conhecer, avaliar e selecionar situações mais adequadas à realidade da sua escola e dos seus alunos, e poder, a partir das experiências conhecidas, enriquecer, transformar e inovar a sua prática (Bielschowsky e Prata, 2010, p. 2).

No PP é possível acessar vários materiais de apoio à prática docente. Além disso, professores de diferentes conteúdos curriculares e níveis de ensino podem produzir e publicar sugestões de aulas no PP, interagir com outros usuários do sítio, construir e trocar conhecimentos.

Conforme servidor vinculado ao Ministério da Educação, entrevistado por nós em maio de 2015, há até 1 milhão e 500 mil acessos mensais ao Portal e o número de docentes cadastrados no sítio aumentou em mais de quatrocentos por cento de 2010 a 2015: “A gente saiu de um número de 60 mil acessos... 60 mil professores cadastrados no Portal de 2010, para um número 275 mil professores cadastrados no Portal em 2015”. E “O Estado de Minas mês passado [abril de 2015] foi o segundo que mais acessou... principalmente os conteúdos de Língua Portuguesa”.

Esses dados apontam para as potencialidades do Portal e para a necessidade de se analisar o que nele é proposto. Nessa perspectiva, intentamos responder à seguinte

<sup>4</sup> Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia, em 15 de março de 2013, CAAE 08903513.9.0000.5152.

<sup>5</sup> Participaram da equipe executora os seguintes membros: Prof<sup>a</sup> Dnd<sup>a</sup> Maria José da Silva Fernandes, de uma escola pública de Canápolis (MG); Tainá Terence Silva, graduanda do curso de Letras da UFU; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vilma Aparecida Gomes e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Walleska Bernardino Silva, ambas do colégio de aplicação da UFU. Além desses membros, participaram da equipe executora, por um curto período, a Prof<sup>a</sup> Esp. Annilma Beatriz da Silva Mororó, de uma escola pública de Uberlândia (MG), e a discente Tais de Oliveira Souza, do colégio de aplicação da UFU.

<sup>6</sup> Como produtos oriundos do desenvolvimento deste projeto, foram publicados os seguintes trabalhos: Ottoni *et al.* (2015); Ottoni (2016); Ottoni *et al.* (2014).

<sup>7</sup> Por “engajamento discente”, entendemos, conforme propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um aluno crítico, reflexivo, engajado sócio-histórico e ideologicamente. Em outras palavras, um aluno capaz de inserir-se crítica e reflexivamente nas mais diversas práticas de linguagem.

questão neste recorte de nossa pesquisa: como as TICs têm sido usadas nas sugestões de aulas de LP, disponíveis no Portal, que compõem o *corpus* de nossa investigação?

Tendo em vista nosso objetivo, organizamos este artigo em três partes. Na primeira, tecemos considerações sobre a inserção das TICs no ensino. Na segunda, expomos os pressupostos e procedimentos metodológicos adotados e, na terceira, apresentamos a análise de dados.

## A inserção das TICs no ensino

Há quase vinte anos foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998, 1999, 2000), os quais têm gerado muitas pesquisas e mudanças na produção de materiais didáticos e na prática de vários professores.

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa especificamente, os PCN direcionam a atenção para os gêneros de discurso, como objetos de ensino, para o texto, como unidade de ensino, para as múltiplas semioses, constitutivas de variados gêneros, e para a integração das TICs aos conteúdos.

Sobre essas tecnologias, nos PCN afirma-se que

Não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, ‘editando’ a realidade. A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios (Brasil, 1998, p. 89).

No livro “Novas tecnologias e mediação pedagógica”, organizado por Moran *et al.* (2013), os autores destacam as influências dos avanços sociais e tecnológicos na educação e os desafios que impõem aos que ensinam e aos que aprendem. Eles defendem que a tecnologia, como recurso didático, pode contribuir muito com o processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, salientam que isso exige do professor uma mudança de atitude: de transmissor do conhecimento, ele passa a mediador no processo de construção de conhecimentos. Nessa perspectiva, os esforços são envidados com vistas a uma aprendizagem colaborativa e significativa.

Sobre essa mudança no papel do professor, no Portal do Professor, no *link* “Reflexões pedagógicas”, afirma-se que:

é fundamental para um educador saber selecionar adequadamente as estratégias e os recursos de aprendizagem que melhor ajudarão o aluno a alcançar os resultados esperados. No novo papel, o professor cria espaços de aprendizagem, de atividades e desempenha muitas funções novas como mediador, ativador, articulador, orientador e especialista da aprendizagem (Portal do Professor, 2008).

Ao defender a adoção de uma pedagogia dos multiletramentos, Rojo (2012, p. 26) destaca que os alunos

“já lidam visivelmente, com muito mais fluência do que nós, migrados, com os novos dispositivos, tecnologias e ferramentas”, ou seja, já são “nativos digitais: construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (Rojo, 2013, p. 8). Logo, é necessário que pensemos em como as TICs podem mudar as práticas de ensino e de aprendizagem. Segundo ela,

precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia (Rojo, 2012, p. 27).

Isso significa aprender com a tecnologia, conforme Jonassen (1996). Nessa perspectiva, o que é determinante não é a tecnologia em si, mas como é usada. O autor defende que ela seja vista como uma estratégia cognitiva de aprendizagem. Assim, as tecnologias são concebidas como ferramentas importantes, as quais apoiarão os discentes nos processos de construção do conhecimento e de reflexão sobre esse processo e sobre os conhecimentos. Dessa forma, requer-se também do aluno uma nova postura.

Sobre essa nova postura requerida por todos os envolvidos na educação, Valente (1997, p. 19) defenderá o uso inteligente do computador como aquele que “tenta provocar mudanças na abordagem pedagógica vigente ao invés de colaborar com o professor para tornar mais eficiente o processo de transmissão de conhecimento”. Em outras palavras, Valente defende que o computador deve ser usado como uma máquina para ser ensinada em detrimento a uma máquina de ensinar. Essa visão defende a construção do conhecimento discente por meio da mediação do professor e as tecnologias. Nesse sentido, mudanças drásticas devem acontecer na educação; dentre elas “a promoção da autonomia do professor e dos alunos e a flexibilização de um sistema rígido, centralizado e controlador” (Valente, 1997, p. 20). Somente assim, defende Valente, a informatização do ensino tradicional, baseado na transmissão do conhecimento, dará lugar a um ensino descentralizador, em que as tecnologias serão usadas a partir de um contexto e mediação pedagógicas específicas.

Como constatado, a inserção das TICs no ensino pode promover transformações no professor, no aluno, na escola e no processo de ensino e de aprendizagem. Conforme Moran (2013, p. 31), com as novas tecnologias, “a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir”.

Assim, as TICs foram responsáveis por novas maneiras de lidar com o tempo-espaco, redimensionando

as interações, especialmente as realizadas no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, novas propostas didático-metodológicas surgiram e, com elas, a necessidade de uma investigação detida sobre como têm se apropriado das TICs, se, de fato, as TICs têm sido usadas como mera informatização do ensino tradicional (Valente, 1997) ou se têm conseguido mediar a construção do conhecimento discente por meio de contextos pedagógicos específicos de uso. É na esteira das reflexões sobre como essa apropriação tem se realizado que este estudo se insere.

### **Dos pressupostos e procedimentos metodológicos**

Nossa metodologia de pesquisa está baseada nos pressupostos da pesquisa qualitativa e tem cunho descritivo-interpretativista (Bauer e Gaskell, 2002; Lüdke e André, 1986).

Com relação aos procedimentos metodológicos, destacamos alguns passos trilhados. Após conhecermos a configuração do Portal e os recursos nele oferecidos, fizemos a seleção das sugestões de aulas que comporiam o *corpus* a ser analisado. Essa seleção foi feita no dia 3 de julho de 2013 e o critério utilizado foi a ordenação de expressões no ícone de busca/pesquisa do sítio virtual, a saber: Língua Portuguesa; Ensino Fundamental Final, aulas mais acessadas. A busca resultou em 334 aulas de LP destinadas ao Ensino Fundamental Final e em 213 voltadas para o Ensino Médio. Por meio de uma análise inicial, percebemos que: (i) algumas sugestões de aulas não exigiam conhecimento específico de LP, pois não trabalhavam um conteúdo de LP, e, por isso, poderiam ser ministradas por um professor de outra área; (ii) havia muitas aulas repetidas nos bancos de dados que construímos do Ensino Fundamental e do Médio. Assim, fizemos uma revisão na seleção e o *corpus* final foi constituído de 304 aulas do Ensino Fundamental e 71 do Ensino Médio, num total de 375.

Essas aulas foram analisadas tendo em vista os três eixos propostos no projeto: o gênero como objeto de ensino; a multimodalidade; e o uso das TICs.

No que diz respeito a este último eixo, foco deste artigo, a análise das aulas obedeceu à seguinte metodologia: (i) identificação do uso de TICs; (ii) identificação da finalidade da inserção das TICs nas aulas; (iii) análise.

É importante fazer algumas menções quanto à identificação do uso das TICs. Primeiro, todas as ocorrências foram contabilizadas apenas na seção “Estratégias e recursos da aula”, isso porque esse é o lugar de descrição metodológica das atividades e dos momentos da aula; portanto, o espaço pedagógico privilegiado para o uso das TICs. Para ser contabilizada, a ocorrência deveria estar textualmente explicitada. Expressões como “pesquise” sem indicar o lugar da pesquisa não foram consideradas, por entendermos que não necessariamente o uso de TICs seria privilegiado.

Todas as indicações de uso das TICs para o professor não foram contabilizadas, como em “Não se esqueça, professor, de registrar essas práticas, fotografando ou até incentivando os alunos a escreverem uma autoavaliação ao final dos trabalhos. Por que não publicar no blog ou jornal da escola a experiência? Isso valorizará ainda mais a prática de seus alunos” (aula 46 do *corpus* Ensino Fundamental Final). Essa opção se justifica em função de que nosso foco de pesquisa recai no uso de TICs em atividades metodológicas sistematizadas pelo professor nas estratégias e recursos da aula e não simplesmente no uso de TICs que aparecem como opção a mais para o professor.

Também não foram contadas as ocorrências de uso das TICs que apareciam na descrição da aula como usos opcionais ao docente, porque entendemos que tal menção não necessariamente participa da proposta sistematizada de atividades pelo professor. Um exemplo desse tipo de ocorrência é: “Se houver recursos, sugerimos que o professor escute com os alunos a canção, que pode ser encontrada em <http://www.radio.uol.com.br/#/busca/musica/constru%C3%A7%C3%A3>, acessado em 27 de maio de 2010” (aula 96 do *corpus* Ensino Fundamental Final).

Por fim, as ocorrências que sugeriram um recurso tecnológico e outro impresso, como em “Inicie a aula, apresentando uma galeria de fotos para os alunos. A apresentação pode ser feita através de slides projetados ou em fotocópias das imagens” (aula 100 do *corpus* Ensino Fundamental Final), não foram eleitas, porque a tecnologia, nesses casos, não foi condição *sine qua non* para o desenvolvimento da atividade.

É importante frisar que a cada aula foram contabilizadas as ocorrências dos usos das TICs. Portanto, uma aula pode apresentar mais de uma ocorrência. Por esses passos, a pesquisa feita caracterizou-se como quantitativa e, sobretudo, qualitativa, de natureza descritivo-interpretativista.

Para identificação do uso das TICs, é relevante mencionar o que consideramos por tecnologia nessa pesquisa.

Apesar de entender que as TICs referem-se a uma gama considerável de recursos e ferramentas que proporcionam meios de se comunicar, para esta pesquisa, consideramos apenas os recursos ou ferramentas tecnológicas com fins educacionais. Ou seja, toda ferramenta ou recurso que permite interação com objetivo pedagógico. Cabe a ressalva de que consideraremos os recursos e ferramentas contemporâneas de informação/comunicação, e, nesse sentido, o surgimento da internet (data das décadas de 1970 e 1980, com popularização na década de 1990) foi determinante para a compreensão desses meios. Assim, todos os usos de meios técnicos e produtos tecnológicos foram considerados, a saber: computadores, internet, celulares, *data show*, softwares, jogos eletrônicos, rede móvel ou qualquer outra forma contemporânea de transmissão e ou tratamento de informação com finalidade pedagógica.

## O uso das TICs em aulas de LP disponíveis no Portal do Professor

Após procedermos à identificação do uso de TICs nas sugestões de aulas, conforme exposto na seção anterior, passamos à identificação da finalidade da inserção das TICs nas aulas.

A análise dessas sugestões revelou que as TICs foram usadas com diferentes fins, como apresentado no Quadro 1.

Para ilustrar as ocorrências de uso das TICs para visualização de conteúdo, apresentamos o Excerto (i):

- (i) “A vídeo-aula abaixo pode auxiliar na revisão do conteúdo em questão: <http://www.colegioweb.com.br/portugues-infantil/linguagem-verbal-e-linguagem-naoverbal>.” (aula 39 do corpus Ensino Fundamental Final – atividade 1)<sup>8</sup>.

Neste exemplo, a escolha da vídeo-aula, um gênero digital<sup>9</sup>, que envolve recursos e ferramentas tecnológicas para a sua produção, aparece na aula como estratégia para a revisão do conteúdo trabalhado na proposta pedagógica. Ou seja, a finalidade da inserção das TICs, nessa ocorrência, é visualizar<sup>10</sup> conteúdo, sem sequer requerer do aprendiz uma postura ativa.

Nesse sentido, comentando da passividade discente em relação ao uso de tecnologias em sala, Coscarelli (2005, p. 26) argumenta

**Quadro 1.** Finalidade da inserção das TICs nas aulas.  
**Chart 1.** Purpose of ICT inclusion in classes.

As TICs foram usadas para	Porcentagem
visualização de conteúdo	49,87%
pesquisa	12,96%
substituição do suporte físico	12,21%
produção de gêneros (digitais)	11,76%
compartilhamento de informações e ou atividades	8,47%
vivência, interação, utilização de um gênero	3,74%
transposição de modalidades	0,99%

Fonte: as autoras.

<sup>8</sup> Todos os excertos de aulas foram transcritos conforme apareceram no *corpus*.

<sup>9</sup> Entendemos por gênero digital todos os gêneros que necessariamente dependem do uso de tecnologias digitais para sua criação e ou interação. São exemplos de gêneros digitais: chat, cartões virtuais, vídeo-aulas, fanfics, hiperconto, etc.

<sup>10</sup> Escolhemos a palavra “visualização”, por entendermos que a tecnologia foi utilizada não com o propósito de, por exemplo, interação em um processo e ou produto usando as TICs; ao contrário, a TIC serviu apenas como reprodutora de conteúdo.

Programas de apresentação de slides [por exemplo] (como o Power Point) podem transformar o computador em um lindo quadro que não é mais de giz nem é negro, mas que vai funcionar em sala de aula da mesma forma que as tão conhecidas lousas, que servem de suporte para o professor apresentar todo o saber.

Considerando essa passividade discente frente às TICs, os alunos não ganham autonomia na construção do próprio conhecimento, reforçando a informatização do ensino tradicional, baseado na transmissão do conhecimento (Valente, 1997).

O uso das TICs para pesquisa pode ser exemplificado por meio do Excerto (ii):

- (ii) “Cada aluno deverá [...] pesquisar em sites de fotografia, alguma imagem de uma situação do cotidiano (pessoas brincando, brigando, comemorando, debatendo, etc.)” (aula 39 do corpus Ensino Fundamental Final – atividade 2).

Neste caso, a tecnologia teve uma finalidade específica de interação: possibilitar meios de pesquisa. Essa finalidade propõe o uso das TICs como uma estratégia cognitiva de aprendizagem, em que elas se tornam ferramentas importantes para apoiar os discentes nos processos de construção do conhecimento (Jonassen, 1996).

Para os casos em que as TICs foram utilizadas em substituição a um suporte físico convencional, como o caderno, temos:

- (iii) “Para responderem às questões propostas, utilizem seus laptops, criando um arquivo no programa Kword intitulado ‘Falhas na linguagem escrita – análise’. Todos os alunos devem digitar as respostas em seus laptops” (aula 1 do corpus Ensino Fundamental Final – atividade 1).

Os excertos (i) e (iii) apontam para o que Costa (2004, p. 9), com base em Papert (1996), ressalta: “a evidência é que a utilização que se faz hoje do computador nem sempre tira partido das suas reais potencialidades em termos de alteração na forma como as pessoas aprendem”. Ele acrescenta ainda que

Tal como tradicionalmente acontecia, o papel da tecnologia reduz-se ainda na maior parte dos casos a fornecer a informação previamente selecionada e organizada, como se de um professor se tratasse, e em que o papel do aluno se limita também a receber e a assimilar essa mesma informação (Costa, 2004, p. 9).

Em outras palavras, retomamos o que Valente (1997) diz sobre os usos do computador para colaborar

com o professor para a transmissão do conhecimento, o computador para ensinar. Esse uso não é um uso inteligente, conforme propõe o autor.

O uso das TICs para produção de gêneros (digitais) pode ser identificado no Excerto (iv):

- (iv) “Agora, professor, as equipes, munidas de todo o material produzido nas aulas anteriores e do que foi pesquisado, vão produzir um vídeo explicativo sobre as figuras de pensamento [...] o objetivo é que cada grupo produza um vídeo com cerca de quinze minutos com as definições e os exemplos colhidos por eles mesmos durante essa proposta de aula” (aula 95 do corpus Ensino Fundamental Final – aula 4).

Considerando o que Moran (2013) afirma sobre a potencialidade das tecnologias em prover transformações na escola como um todo, por meio de “aprendizagens significativas, presenciais e digitais”, as ocorrências de uso das TICs com o fim de produção de gêneros digitais configuram-se, a nosso ver, como um uso altamente significativo do ponto de vista do aprendiz que, necessariamente, precisa inteirar-se não apenas das TICs e suas potencialidades, mas, sobretudo, das demandas de um mundo contemporâneo, em que espaço, tempo e interação são ressignificados tecnológica e virtualmente. Nesse sentido, há ensejo por um aluno multiletrado, conforme afirma Rojo (2012), um aluno-sujeito proativo, capaz de tomar iniciativa e interagir de modo responsivo com as mais variadas práticas de linguagem. Esse seria um uso inteligente do computador, como propõe Valente (1997).

No Excerto (v), temos uma ocorrência do uso de TICs para compartilhamento de informações e ou atividades:

- (v) “Sistematização – Os textos produzidos pela turma depois de revisados e reescritos poderão ser expostos e compartilhados em um mural na sala de aula e na sala da biblioteca, para que todos os alunos e professores da escola e comunidade possam ter acesso às produções feitas pelos alunos, para serem publicadas no blog da escola e no blog individual de cada aluno” (aula 45 do corpus Ensino Fundamental Final – aula 4).

Compartilhar informação e ou atividade é bastante significativo do ponto de vista de uma educação pautada pela interação, para a construção de sujeitos potencialmente responsivos. Podendo a tecnologia possibilitar essa finalidade, cabe ao mediador aproveitá-la. Todavia, é preciso cuidar para que as TICs não sejam apenas meio. Em outras palavras, é preciso considerar os usos reais de comunicação, para que as atividades e ou informações possam ser socialmente partilhadas, ou seja, tenham interlocutores reais.

Quanto ao uso de TICs para vivência, interação, utilização de um gênero, podemos citar:

- (vi) “PROFESSOR, agora, apresente aos alunos alguns exemplos reais de chat. Você pode propor uma aula na sala de informática da escola, se a escola tiver uma; assim, os alunos poderão vivenciar o chat (o que é muito mais divertido!), colocar em prática as informações que aprenderam, e não apenas falar e escrever sobre ele” (aula 91 do corpus Ensino Fundamental Final – aula 2).

A proposta de vivência, interação e utilização de um gênero, sob nosso ponto de vista, evidencia o que é esperado quanto ao uso de TICs em propostas pedagógicas. No exemplo acima, os alunos interagiram com o gênero *in lócus*, sem a necessidade da criação de contextos artificiais para sua análise. O uso de TICs, nessa ocorrência, é indispensável, uma vez que o gênero chat foi criado a partir de uma demanda de interação virtual, por isso, um gênero digital.

Além desses usos, a análise também revelou a inserção de TICs para atividades de transposição de modalidades: do oral para o escrito e vice-versa. Vejamos um exemplo:

- (vii) “3) Utilizando o outro laptop da dupla, criem um arquivo no programa Kword intitulado ‘Do oral para o escrito – retextualização de uma aula’. 4) Transcrevam, para esse arquivo criado, o texto da aula ministrada por mim, que foi gravado” (aula 1 do corpus Ensino Fundamental Final – atividade 3).

Em apenas uma aula do corpus, o uso de TICs teve por finalidade a transposição de modalidades. Essa atividade, na aula, aparece sem um propósito definido quanto à real necessidade de tal transposição. A nosso ver, essa proposta carece de uma contextualização tanto no que diz respeito ao uso das TICs quanto à demanda da transposição.

### Considerações finais

Os dados encontrados mostram que as TICs são amplamente utilizadas em propostas didático-pedagógicas, no entanto, os usos que são propostos nas aulas ainda são questionados, quando se pensa nas tecnologias com fins pedagógicos para a promoção dos multiletramentos. A preocupação, ainda, está centralmente direcionada a como o professor pode tornar mais eficiente o processo de transmissão de conhecimento (Valente, 1997).

Ao que parece, a prioridade é utilizar as TICs não como recurso ou ferramenta para a prática de engajamento discente, o que, consequentemente, não promove o protagonismo juvenil. Esses usos, portanto, revelam a

timidez da potencialidade dos recursos enquanto meios de “multiletrar”.

É preciso compreender que a tecnologia é uma extensão da percepção humana e detentora de processos cognitivos, sociais, simbólicos. É preciso entender que o valor da tecnologia não está nela em si, mas no uso que fazemos dela. Logo, não basta trocar de suporte, ou transpor modalidades, ou utilizá-la apenas para visualização de conteúdo; é preciso articular tecnologia e educação. É preciso ter uma proposta pedagógica enquanto mediadora de práticas educativas. É preciso tratar pedagogicamente os usos das TICs, para vislumbrar os multiletramentos, promover mudanças no paradigma educacional e descentralizar o saber.

Em outras palavras, priorizar o uso das tecnologias como recurso pedagógico requer, necessariamente, uma abordagem que considere a diversidade linguística, a diversidade cultural (cultura local e global) e as multissêmioses para a produção de sentidos. Ou ainda, como propôs Valente (1997), é fazer o uso inteligente do computador. Sob essa perspectiva, usar as TICs como pretexto, atrativo ou ainda incremento para as aulas parece uma postura inadequada para a consolidação de uma política pública de educação – pensando nas aulas publicadas no Portal – e, por conseguinte, para a promoção de alunos protagonistas.

Como defende Costa (2004, p. 9), apoiando-se em Papert (1996),

a mudança teria de ser no sentido de equacionar o uso desses poderosos recursos como suporte ao pensamento e desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos e, sobretudo, como fator indutor de uma “nova cultura de aprendizagem”, não apenas e globalmente em maior sintonia com um mundo em transformação constante, mas também mais próxima e decorrente dos recentes desenvolvimentos na forma de pensar e equacionar o ensino e a aprendizagem e que, muito sinteticamente, poderíamos caracterizar: de um ensino centrado no professor a uma aprendizagem construída pelo próprio aluno; de uma estrutura fechada a uma estrutura aberta e dinâmica do currículo; do aluno enquanto elemento do grupo (turma) ao aluno enquanto individualidade; da utilização de materiais dirigidos ao grupo à utilização de produtos e materiais adequados a uma aprendizagem individualizada.

## Referências

- BAUER, M.W.; GASKELL, G. (org.). 2002. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 516 p.
- BIELSCHOWSKY, C.E.; PRATA, C.L. 2010. Portal Educacional do Professor do Brasil. *Revista de Educación*, (352):1-14. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352.htm>. Acesso em: 05/06/2013.
- BRASIL. 1997. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 92 p.
- BRASIL. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 104 p.
- BRASIL. 1999. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Parte 1: Bases Legais*. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 109 p.
- BRASIL. 2000. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Parte 2: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 71 p.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. 2000. Designs for social futures. In: B. COPE; M. KALANTZIS (ed.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London, Routledge, p. 201-234.
- COSCARELLI, C.V. 2005. Alfabetização e letramento digital. In: C.V. COSCARELLI; A.E. RIBEIRO (org.), *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte, Ceale Autêntica, p. 25-40.
- COSTA, F.A. 2004. Razões para o fraco uso dos Computadores na escola. *Revista Diálogo Educacional*, 4(12):35-47. <https://doi.org/10.7213/rde.v4i12.6926>
- JONASSEN, D. 1996. *Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking*. Columbus; Merrill, Prentice Hall, 291 p.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 123 p.
- MORAN, J.M. 2013. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: J.M. MORAN; M.T. MASETTO; M.A. BEHRENS (org.), *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21ª ed., Campinas, Papirus, p. 11-67.
- MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. (org.). 2013. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21ª ed., Campinas, Papirus, 173 p.
- OTTONI, M.A.R.; FERNANDES, M.J.S.; GOMES, V.A.; SILVA, W.B. 2014. Aulas do Portal do Professor: implicações e contribuições. In: Simpósio Internacional sobre o ensino de Língua Portuguesa, 4, Uberlândia, 2014. *Anais... Uberlândia, EDUFU*, 3(1):1-21. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/2484..pdf>. Acesso em: 07/01/2015.
- OTTONI, M.A.R.; SILVA, W.B.; FERNANDES, M.J.S.; GOMES, V.A.; SILVA, T.T.; SOUSA, T.O. 2015. O Portal do Professor: contribuições e implicações para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no Triângulo Mineiro. In: Encontro de Pesquisadores Mineiros: Pesquisa e Reflexão na Educação Básica, 2, Uberlândia, 2015. *Anais... Uberlândia, UFU*, p. 388-401.
- OTTONI, M.A.R. (org.). 2016. *O Portal do Professor: contribuições e implicações para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica*. Curitiba, CRV, 241 p.
- PAPERT, S. 1996. *A Família em rede*. Lisboa, Relógio de Água, 278 p.
- PORTAL DO PROFESSOR. 2008. Reflexões pedagógicas. Disponível em: [http://portaldoprofessor.mec.gov.br/pdf/orientacao\\_criando\\_aula.pdf](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/pdf/orientacao_criando_aula.pdf). Acesso em: 31/08/2012.
- ROJO, R.H. 2012. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: R.H. ROJO; E. MOURA, *Multiletramentos na escola*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 11-31.
- ROJO, R.H. 2013. Apresentação. In: R.H. ROJO (org.), *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo, Parábola, p. 7-11.
- VALENTE, J. 1997. O uso inteligente do computador na educação. *Pátio Revista Pedagógica*, 1(1):19-21. Disponível em: [http://www.pucrs.br/famat/viali/tic\\_literatura/artigos/computador/USOINTELIGENTE.pdf](http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/computador/USOINTELIGENTE.pdf). Acesso em: 20/05/2017.

Submetido: 15/11/2016  
Aceito: 21/06/2017