



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGEL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DE LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ORALIDADE E
LETRAMENTOS

SÉRGIO DE SOUSA RIBEIRO

**AS PERCEPÇÕES DE *AFFORDANCES* DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE
O USO DE TICS COMO UMA FERRAMENTA DE AUXÍLIO NA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ANGICAL
DO PIAUÍ**

TERESINA / PI
2017

SÉRGIO DE SOUSA RIBEIRO

**AS PERCEPÇÕES DE *AFFORDANCES* DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE
O USO DE TICS COMO UMA FERRAMENTA DE AUXÍLIO NA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ANGICAL
DO PIAUÍ**

Dissertação apresentada como requisito final à obtenção do título de Mestre em Letras, na área temática: Estudos de Linguagem e linha de pesquisa: Variação linguística, oralidade e letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes.

TERESINA / PI

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processamento Técnico

R484p Ribeiro, Sérgio de Sousa.
As percepções de affordances de alunos e professores sobre o uso de TICS como uma ferramenta de auxílio na aprendizagem de língua portuguesa em uma escola da rede pública de Angical do Piauí. / Sérgio de Sousa Ribeiro – 2019. 97 f.; il.

Dissertação (Programa de Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Federal do Piauí, 2019.
“Orientação: Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes”.

1. Língua Portuguesa - Ensino. 2. Affordances. 3. Alunos e Professores – Percepções. 4. TICS. I. Título.

CDD 469.047

SÉRGIO DE SOUSA RIBEIRO

**AS PERCEPÇÕES DE *AFFORDANCES* DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE
O USO DE TICS COMO UMA FERRAMENTA DE AUXÍLIO NA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ANGICAL
DO PIAUÍ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI) como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Concentração – Estudos de Linguagem)

Dissertação aprovada em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Orientador Francisco Wellington Borges Gomes.– UFPI

Presidente

Profa. Dra. Beatriz Gama Rodrigues – UFPI
1ª examinadora - Membro Interno

Prof. Dr. Naziozenio Antonio Lacerda – UFPI
2º examinador - Membro Externo

SÉRGIO DE SOUSA RIBEIRO

**AS PERCEPÇÕES DE *AFFORDANCES* DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE
O USO DE TICS COMO UMA FERRAMENTA DE AUXÍLIO NA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ANGICAL
DO PIAUÍ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI) como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Concentração – Estudos de Linguagem)

Dissertação aprovada em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Orientador Francisco Wellington Borges Gomes.– UFPI

Presidente

Profa. Dra. Beatriz Gama Rodrigues – UFPI
1ª examinadora - Membro Interno

Prof. Dr. Naziozenio Antonio Lacerda – UFPI
2º examinador - Membro Externo

À minha mãe *Rosário*, à minha irmã *Bruna* e ao meu sobrinho e afilhado *Eduardo* por trazerem luz e alegria para a minha vida. Principalmente por contribuírem para que eu alcançasse esse objetivo, por suportarem as ausências e chatices e por estarem sempre ao meu lado nessa conquista. Vocês são eternos em meu coração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a **Deus**, que durante os três anos de minha estadia no Mestrado em Letras da UFPI apresentou-me várias provações no quesito humanidade e humildade.

À minha mãe, **Rosário de Maria**, por sempre me encher de orgulho quando se trata de superação. Agradeço a ela por fazer também o papel de Pai em todas as situações, principalmente, quando se refere ao meu crescimento profissional.

Ao meu Orientador, professor Dr. **Wellington Gomes**, por ter confiado na minha pesquisa e dividido conhecimentos tão relevantes, proporcionando, assim, uma mudança bastante considerável em minhas concepções teóricas na área de Letras. Obrigado pelo tempo que dedicou em ajudar-me, seja com materiais ou orientações.

Ao meu grande amigo e professor Me. **Juscelino Nascimento**, pois reconheço que sem ele eu não estaria realizando esse grande sonho! Muito obrigado pela parceria e confiança!

Aos professores do Mestrado em Letras da UFPI que tiveram zelo ao repassarem seus conhecimentos tão consideráveis e, por se tornarem referências em minha vida acadêmica. Agradeço aos professores que contribuíram na Qualificação de Mestrado, **Beatriz Rodrigues e Ana Cláudia**.

Aos meus amigos, **Carvalho Neto, América e Aline**, que me hospedaram em suas casas no período que mais precisei. À **Janice**, pessoa que tão bem representa a Coordenação do Mestrado em Letras por ser eficiente, humana e sempre disposta a ajudar. Ao meu grande amigo **Gabriel**, verdadeiro presente que ganhei durante o tempo que fiquei em Teresina.

Aos meus colegas de sala do Mestrado da sala 301, por terem sido leais e bondosos em vários momentos; companheiros de escritas de trabalhos quando necessário. Agradeço pelas tão relevantes discussões linguísticas, aos afetos bastante oportunos e recíprocos que nos proporcionamos nesse período. Em destaque aos parceiros, **Layana Holanda, Magno, Rodrigo Alves, Glaucia Pio e Lucas Lago**.

À FAPEPI, pelo período que me concedeu a bolsa de estudos, pois me proporcionou a aquisição de muitos materiais. Agradeço também, à direção e ao

corpo docente da **Unidade Escolar Átila Lira** por sempre ter me recebido na instituição como se eu fosse um filho.

A todos os amigos e familiares que torciam para que minha defesa acadêmica se realizasse. Nenhuma **TECNOLOGIA** seria capaz de demonstrar o carinho e afeto que tenho por todos vocês!

RIBEIRO, Sérgio de Sousa. **As percepções de *affordances* de alunos e professores sobre o uso de TICS como uma ferramenta de auxílio na aprendizagem de Língua Portuguesa em uma escola da rede pública de Angical do Piauí.** (Dissertação de Mestrado em Letras). Universidade Federal do Piauí - UFPI, Teresina, 2017.

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa oferece uma infinita gama de possibilidades para que se possam trabalhar as habilidades linguísticas. Na atualidade, o avanço da tecnologia chama a atenção para a necessidade de um aprimoramento das capacidades para utilização de novos equipamentos com o desenvolvimento de competências e habilidades ligadas à tecnologia, tais como a identificação de diferentes linguagens e seus recursos expressivos caracterizadores dos sistemas de comunicação. Considerando a função social desses sistemas, são fatores de relevância na globalização das ideias, das experiências acumuladas durante séculos e do aperfeiçoamento do trabalho de muitos profissionais, dessa forma, inclui a atuação do professor. Esta pesquisa objetivou apresentar o delineamento de uma pesquisa de campo desenvolvida em uma escola da rede pública do município de Angical do Piauí sobre o uso das TICS em sala de aula. Os dados que compõem este estudo foram coletados por meio de observações em sala de aula, entrevistas e questionários com os sujeitos da pesquisa: alunos do Ensino Médio e uma professora de língua materna. Como fundamentação teórica, seguimos a vertente dos autores como Indezeichak (2014), Silva (2013), Leite e Ribeiro (2012), Prensky (2001), Valadares (2012), entre outros foram relevantes para dar subsídio à temática estudada. Na proposta do estudo, foram investigadas quais as percepções de *affordances* por alunos e professores sobre o uso das TICS em sala de aula. Dentre algumas análises concluídas, identificamos que a professora pouco utiliza as TICS na sala de aula e que os discentes sentem a necessidade de que, aulas mais tecnológicas sejam inseridas no dia a dia deles. Analisamos que as dificuldades no uso da tecnologia se dão bem mais no âmbito dos conhecimentos do que vem a ser as TICS do que em relação à vontade de utilizá-las em sala de aula. Em alguns momentos, houve divergências entre o que a professora respondeu e ao que os alunos diziam acerca das aulas da docente.

Palavras-Chaves: Percepções. *Affordances*. Professores. Alunos. TICS.

RIBEIRO, Sérgio de Sousa. **As percepções de *affordances* de alunos e professores sobre o uso de TICS como uma ferramenta de auxílio na aprendizagem de Língua Portuguesa em uma escola da rede pública de Angical do Piauí.** (Dissertação de Mestrado em Letras). Universidade Federal do Piauí - UFPI, Teresina, 2017.

ABSTRACT

Teaching Portuguese offers an infinite range of possibilities for working on language skills. Nowadays, the advancement of technology calls attention to the need to improve the capacities to use new equipment with the development of competences and skills related to technology, such as the identification of different languages and their expressive features that characterize communication systems. . Considering the social function of these systems, they are relevant factors in the globalization of ideas, the experiences accumulated over centuries and the improvement of the work of many professionals, thus including the performance of the teacher. This research aimed to present the design of a field research developed in a public school in the city of Angical of Piauí about the use of ICT in the classroom. The data that make up this study were collected through classroom observations, interviews and questionnaires with the research subjects: high school students and a mother tongue teacher. As theoretical basis, we follow the authors' strand as Indezeichak (2014), Silva (2013), Leite and Ribeiro (2012), Prensky (2001), Valadares (2012), among others were relevant to give subsidy to the studied theme. In the study proposal, were investigated the perceptions of affordances by students and teachers about the use of ICT in the classroom. Among some completed analyzes, we identified that the teacher uses little ICT in the classroom and that students feel the need for more technological classes to be inserted in their daily lives. We analyze that the difficulties in the use of technology are much more related to the knowledge of what ICTs are than to the willingness to use them in the classroom. At times, there was disagreement between what the teacher answered and what the students said about the teacher's classes.

Keywords: Perceptions. Affordances. Teachers. Students. TICS.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01: Itens tecnológicos que os alunos afirmam dominar	66
Quadro 02: Finalidade do uso das TICS pelos alunos fora da sala de aula	67
Quadro 03: Tipos de aulas que os alunos dizem gostar	68
Quadro 04: Frequência de uso da <i>internet</i> pelos discentes	71
Quadro 05: Instrumentos que a professora afirma ser uma TIC ou uma tecnologia digital que pode ser utilizada na sala de aula	73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 MUDANÇAS EDUCACIONAIS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS	17
2.1 Letramento Digital/ Multiletramentos no Contexto Escolar	25
2.2 Virtualização e mediações tecnológicas.....	33
2.3 O conceito de nativos e imigrantes digitais	35
3 PERCEPÇÕES E AFFORDANCES	39
4 PERCURSO METODOLÓGICO	53
4.1 A pesquisa escolar: um breve estudo sobre a pesquisa qualitativa nos estudos linguísticos.....	53
4.2 O campo da pesquisa: a escola	56
4.3 Caracterização dos participantes e da professora de Língua Portuguesa	58
4.4 A coleta de dados.....	59
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	62
5.1 O que dizem os discentes	67
5.2 O que diz a docente	74
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS	89
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA	92
ANEXO 3 – PERGUNTAS AOS ALUNOS NA ENTREVISTA	94
ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA ..	97

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, nos deparamos com uma revolução tecnológica digital que tem influenciado a vida social em vários aspectos, inclusive quando se trata de mudanças que ocorrem na língua.

Percebemos todos os dias um grande número de pessoas, de todas as idades, hipnotizadas por aparelhos que comportam inúmeras funcionalidades, capazes de realizar várias atividades ao mesmo tempo de maneira rápida. Essa rapidez tem influenciado a vida em todos os setores, e exige, muitas vezes, adaptações para acompanharem a velocidade e a praticidade com as quais elas se impõem.

Vivemos, portanto, cada vez mais em uma sociedade conectada pelas redes da comunicação e informação. Com a presença da *internet* móvel dos telefones celulares e computadores, tornamo-nos os “nós” que compõem a rede, configuramos e construímos as interações presentes na *Web*. As ferramentas conhecidas como redes sociais (*Facebook, Twitter, Flickr, etc.*) permitem aos usuários deixarem de ser apenas receptores passivos de informações para também as produzir. As pessoas hoje fotografam, escrevem, compõem áudios, compartilham as suas produções priorizando a manutenção das redes de relacionamento, expressando, através delas, os seus sentimentos, ideias e pensamentos.

A tecnologia escolar, nesse contexto, vem repercutindo e ganhando espaço, não somente nas esferas organizacionais da instituição, mas em sentido mais amplo, envolvendo diversos setores da escola. Diante do progresso tecnológico, surge a necessidade da inserção de medidas planejadas que promovam a presença das TICS, que são as Tecnologias da Informação e Comunicação nas práticas educacionais. Sendo assim, utilizar as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) de forma integrada ao projeto político pedagógico é uma maneira de aproximar a nova geração à inovações e de aperfeiçoar as práticas de ensino, que foram muitas vezes presas ao uso apenas do livro didático (ROCHA, 2010).

Partindo desses pontos, o interesse desta pesquisa justifica pela necessidade de investigar como os docentes e discentes percebem as *affordances* presentes nas

Tecnologias da Informação e Comunicação na sala de aula, e como essas percepções afetam as práticas didáticas dos professores.

Deprendemos que não basta ter o recurso, mas que é primordial que se entenda e saiba utilizá-lo como uma ferramenta que venha implementar uma prática de ensino significativa para professores e alunos. Quando tratamos de ensino de Língua Portuguesa (LP), por exemplo, é necessário ter em mente que tecnologias como a *internet* oferecem inúmeras possibilidades de abordagens dos conteúdos de língua materna, mas cabe ao professor, sobretudo, o papel de motivar e conduzir este aluno de modo que eles possam explorar esses recursos pedagogicamente para a aprendizagem de LP.

Percebemos a partir disso, que o ensino pode estar aliado ao uso das NTICS, mas é importante, contudo, que professores e alunos tenham conhecimento referente não somente ao uso da máquina como também das potencialidades que ela pode oferecer para promover o aprendizado.

Com isso, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com o ensino de língua materna, ao analisar as *affordances* presentes na concepção de alunos e professores sobre o uso das TICS na sala de aula, e como essas percepções afetam as práticas de ensino e de aprendizagem dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar. Esperamos, também, que o trabalho chegue às mãos dos docentes e que estes possam discutir e pensar sobre as suas práticas pedagógicas realizadas na sala de aula.

Para fundamentar nossa pesquisa, utilizamos o aporte teórico de autores como Prensky (2001), Leite e Ribeiro (2012), Valadares (2012), Indezeichak (2014) entre outros, que discutem sobre as TICS, o ensino de Língua Portuguesa e suas potencialidades e limitações na aprendizagem de língua materna.

O ato de avançar e encontrar meios de aperfeiçoar o trabalho e o desenvolvimento do homem por meio de ferramentas é algo que lhe é inerente. Esses atos marcaram uma acelerada mudança em todos os níveis da humanidade, desde a invenção do fogo, da agricultura, da roda, dentre vários outros marcos na história, levando ao ser humano a ponderar sobre o fato de que as transformações sociais, políticas e econômicas são irreversíveis e as exigências do mundo moderno trazem consequências que nem sempre se pode prever (MATOS, 2008).

A presença da *Twitter* nas tecnologias em nossa sociedade constitui umas das primeiras bases para que ela também esteja presente na escola, dessa forma a tecnologia acaba sendo comparada a escrita. Sobre essa concepção Lévy (1999) esclarece-nos:

É uma tecnologia da inteligência, fruto do trabalho do homem em transformar o mundo, e é também ferramenta dessa transformação. Apesar da produção das tecnologias estarem a serviço dos interesses de lucro do sistema capitalista, a sua utilização ganha o mundo e acontece também de acordo com as necessidades, desejos e objetivos dos usuários. (LÉVY, 1999, p.45).

As Tecnologias da Informação e Comunicação passaram a ser utilizadas a partir da segunda metade do século XX com o desenvolvimento e popularização de artefatos como o computador, a *internet* e, mais recentemente, as redes sociais. Em consequência disso, o professor passou a poder contar com o auxílio de novos meios que podem servir de instrumentos didáticos nas aulas de LP. A partir disso, os conteúdos de língua materna podem ser trabalhados com um conjunto de metodologias distintas. Segundo Simões e Vilela (2009, apud Valadares, 2012):

É relevante considerar que são variadas as funções que as TIC cumprem: entre outras, geram novos conhecimentos e metodologias, servem de elemento auxiliar às atividades docentes de planificação, exposição e avaliação e funcionam ainda como instrumento de transmissão didática de conteúdos. Nesse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) cumprem um duplo papel: difundir os princípios de reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias, o que inclui tratamento pedagógico para as TICS com o objetivo de inserir o aluno no ambiente digital, desenvolvendo de maneira mais efetiva sua escrita e sua leitura. (SIMÕES; VILELA, 2009 apud VALADARES, 2012, p. 74).

Diante do exposto, segundo os PCNS do Ensino Médio (2000), o modo como ensinamos está mudando. A consolidação do Estado democrático, a chegada das novas tecnologias e as mudanças nas produções de novos bens e serviços, exige que as escolas integrem os seus alunos no mundo contemporâneo nas mais diversas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

As TICS são importantes para a democratização do ensino em várias escolas, pois, a partir delas, os professores podem refletir sobre as suas metodologias e

práticas de ensino e direcioná-las a necessidades dos alunos no mundo contemporâneo, em que a interação e práticas de leitura e escrita, por meio de redes sociais, tornaram-se comuns. Porém, de acordo com Demo (2002), a inserção das TICS no ambiente escolar não é uma tarefa simples. Segundo o autor:

O problema principal da escola não está no aluno, mas na recuperação do professor, vítima de todas as mazelas do sistema, que passa pela precariedade da formação original, a dificuldade de capacitação permanente adequada, a desvalorização profissional extrema, em particular, na educação básica. Muitos investimentos governamentais têm se sucedido na tentativa de melhorar a qualidade da educação no Brasil. Exemplos disso são as pesquisas e os investimentos em equipamentos de tecnologias de informação e comunicação (TICS). (DEMO, 2002, p.73).

Sobre a reflexão acima, Prensky (2001) complementa que, é possível a maior parte dos alunos poderem ser chamados de nativos digitais, e muitos professores se encaixarem na categoria de imigrantes digitais. Os nativos digitais são aqueles que nasceram em volta das Tecnologias da Informação e Comunicação, passaram a sua vida cercada por computadores, videogames, celulares, além de outros instrumentos da era digital. Os pais e professores, porém, não nasceram nessa era, e dessa maneira são estrangeiros. Eles aprenderam a lidar com as dificuldades, mas ainda possuem certas restrições relacionadas ao uso das máquinas. Por esse motivo, Prensky (2001) chamam-nos de imigrantes digitais.

Com relação ao uso de redes sociais e o ensino de língua, Silva (2013) afirma que elas podem auxiliar as aulas de língua materna, em especial, o *Facebook*. Os textos veiculados por essa ferramenta não servem apenas de comunicação para os usuários, mas também transportam um número elevado de mensagens produzidas geralmente de forma abreviada e com o uso da linguagem coloquial.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar as percepções de *affordances* com relação ao uso de TICS como uma ferramenta de auxílio na aprendizagem e como essas percepções afetam o desempenho de professores e alunos na sala de aula.

Com relação à metodologia da pesquisa, este trabalho constitui-se num estudo de caso com abordagem qualitativa, que nos fornece subsídios para conhecer mais sobre a relevância das TIC nas aulas de Língua Portuguesa e como os professores tem lidado com essas novas tecnologias para usá-las em suas aulas.

Esse tipo de pesquisa é importante porque investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, tentando ultrapassar fronteiras que, às vezes, não estão claramente evidentes no âmbito escolar, podendo ser aplicada para explicar ligações causais em intervenções ou situações da vida real que são complexas demais para tratamento através de estratégias experimentais ou de levantamentos de dados, conforme Yin (2001).

A pesquisa é constituída através de um questionário semiestruturado com o objetivo de fazer um levantamento das informações necessárias e documentá-las. O questionário contém questões objetivas e subjetivas para professores de Língua Portuguesa e para os alunos da escola pesquisada. Além disso, foi produzido um diário de bordo pelo pesquisador, pois as aulas foram observadas por um período de 20 horas. A pesquisa foi realizada com uma professora de Língua Portuguesa e com os alunos do 1º ano do Ensino Médio do turno diurno da escola.

A Instituição onde foi realizada a pesquisa pertence à rede estadual de ensino do Piauí. A escola se localiza no município de Angical do Piauí e foi escolhida por ser uma instituição em que os recursos tecnológicos estão presentes, tais como computadores, *data-shows*, *notebooks*, favorecendo, assim, o desenvolvimento da pesquisa. Esse foi, também, o local onde o pesquisador participou um período como estagiário, conhecendo, assim, o núcleo gestor da escola.

A dissertação aqui apresentada foi dividida em quatro capítulos. Os dois primeiros capítulos são destinados ao referencial teórico, em que apresentamos uma contextualização histórica sobre as mudanças educacionais mediadas por tecnologias, retratando aqui o conceito de TICS e a sua chegada até às escolas brasileiras. Logo após, trabalhamos com os conceitos de letramentos digitais e multiletramentos a partir da visão de autores como Coscarelli (2005), Xavier (2002) e Rojo (2012) e as suas implicações em sala de aula e no ensino de língua materna.

O capítulo três discute os conceitos de *affordances* e percepções e as suas relações com o ensino de língua materna. Através de uma revisão bibliográfica sobre a obra de Gibson (1986), buscamos identificar a presença de *affordances* na sala de aula e, de que forma, podemos percebê-las através das interações que temos com o meio ambiente em que vivemos.

No capítulo metodológico, apresentamos a metodologia que foi adotada na pesquisa: ela consiste em uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, na qual

foram utilizados para a coleta de dados uma entrevista com a professora e os alunos da 1ª série do Ensino Médio, além da aplicação de questionários e observações na sala de aula e em outros ambientes da escola. A pesquisa de campo ocorreu durante os meses de Maio e Junho de 2016.

Nas análises das observações realizadas na escola, constatamos através das entrevistas e questionários com os alunos que as aulas eram ministradas com foco no ensino tradicional e o livro didático era visto como o único recurso de aquisição do conhecimento. As TICS utilizadas pela professora se resumiam no uso de um computador portátil e um *data-show*.

2 MUDANÇAS EDUCACIONAIS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS

Atravessamos um momento de profundas transformações tecnológicas que afetam diretamente as formas de letramento e as perspectivas relacionadas ao ensino. A escola, contudo, não se apropriou ainda dessas inovações, seja no uso das tecnologias para ler e escrever em um novo suporte eletrônico, seja no conhecimento do perfil desse novo leitor (VIEIRA, 2007).

Com a chegada da tecnologia eletrônica, leitores e redatores assumem novos papéis, agindo ainda sem contarem com o apoio pedagógico para enfrentarem os problemas e desafios desses novos modos de ler, escrever e produzir sentidos. De acordo com Prensky (2001), a maioria dos professores não foi formado para lidar com essas novas Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino. Muitas dessas tecnologias são ainda muito recentes, se considerarmos que a popularização de computadores e da *internet* só ocorreu no final da década de 90.

Na visão de Libâneo (2007), as tecnologias ampliam as possibilidades do professor ensinar e do aluno aprender. É relevante ressaltar que o objetivo das escolas é alcançar a aprendizagem dos alunos, e uma boa organização escolar é o que leva a melhorar essa aprendizagem. A partir disso, Moran (2009) afirma que ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos os paradigmas convencionais de ensino, que mantêm a distância entre alunos e professores. Sem essa mudança, conseguiremos apenas mudar a aparência da educação, mas não o essencial que é motivar os alunos a buscarem novas alternativas para aprender língua materna.

Para Indezeichak (2009), no Brasil, a questão da informática aliada à educação já tem a sua história. Apesar de ainda ser considerada recente por alguns estudiosos, já demonstra a sua presença tanto no ambiente do poder público como nas práticas pedagógicas relacionadas ao cotidiano de várias escolas.

Partindo desse pressuposto, Oliveira (1997) chama a atenção para o processo de assimilação do uso dessa tecnologia pelos professores e escolas. O autor aponta para a necessidade de que haja uma política educacional específica, considerando o posicionamento dos professores no que se refere a esse processo. Em suas pesquisas, ele ressalta o grau de desconhecimento do que seria a utilização da informática para a prática pedagógica como um dos grandes fatores que favorece a inibição da chegada de resultados satisfatórios por parte dos alunos.

Há, portanto, a necessidade de um processo de capacitação que contribua na familiarização do professor com essas ferramentas. Segundo Oliveira (1997), “é de fundamental importância que haja uma preocupação com a capacitação de professores, uma vez que constatamos como sendo quase total desconhecimento dos professores do que seja informática ao iniciarem-se nesse projeto.” (OLIVEIRA, 1997, p. 163).

Bacher (2009) afirma em seu livro *“Tatuado por los médios”* que há várias dificuldades que impedem o uso das TICS no espaço escolar em diversos países latino americanos. As dificuldades vão além da falta de estrutura de escolas, mas também ocorrem através de problemas de ordem social e política.

Na visão da autora, há várias situações de abandono da educação e essas situações ultrapassam a infraestrutura escolar. Ela mesma cita, que no contexto argentino, por exemplo, há diversas escolas que sofrem o frio do inverno por falta de calefadores nos vidros quando ocorrem ventanias. As paredes, em alguns casos, são eletrificadas pela má qualidade das obras que foram feitas. No Brasil, também há alguns problemas relacionados aos fatores climáticos, pois devido ao calor em diversas partes país, alguns computadores não suportam as altas temperaturas e as próprias escolas não possuem ar condicionados para evitarem esses contratemplos.

A autora afirma ainda que a educação é talvez a maior conquista social de uma democracia. Através dela, os cidadãos podem ter acesso à oportunidades e mudar a sua qualidade de vida. Ela é um dos meios de apropriarmos de ferramentas para a participação social.

Ainda na visão de Bacher (2009), há muito tempo funcionários locais e muitos organismos internacionais tentaram incorporar as tecnologias. Parece que o simples fato de incorporar computadores e reprodutores de vídeos pode resolver os problemas da educação. Porém, quando isso não sucede, os docentes são responsabilizados pela falta de conhecimento do manejo dos citados aparatos. Reconhecemos que a incorporação das tecnologias na escola demanda uma maior capacitação que é fundamental para a disseminação de estratégias didáticas que são incluídas, mas os problemas não se resumem a isso. Como visto, há vários problemas e barreiras que impedem o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar. É importante lembrar que são inegáveis as funções que as TICS cumprem: entre elas, geram conhecimentos e metodologias, servem de elemento auxiliar às

atividades realizadas na sala de aula, na exposição e avaliação de conteúdos e na transmissão didática de temas diversos que podem contribuir no ensino-aprendizagem de língua (VALADARES, 2012).

Na visão de Alberti (s/d), com a mediação tecnológica, é possível inovar as práticas de ensino. Além disso, ela está no centro das discussões quando nos referimos à questão da formação continuada de professores, ao planejamento educacional, à produção de material didático e redimensionamento do trabalho docente. A autora afirma ainda que ela não é a solução para todos os problemas que acontecem na educação, mas que podemos explorar as potencialidades dos recursos das TICS nas situações de ensino-aprendizagem.

A chegada de tecnologias novas e diferentes na educação oportunizou o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade dos atores envolvidos nesse processo. Nesta perspectiva, Valadares (2012) afirma que os PCNs, do ensino fundamental, por exemplo, cumprem um duplo papel: propagar os princípios de reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias, o que compreende um tratamento pedagógico para as TICS com o objetivo de inserir o aluno nos meios digitais, desenvolvendo de maneira mais efetiva sua escrita e sua leitura.

Segundo Freitas e Costa (2006), quando os computadores chegaram ao Brasil, já se pensavam em sua inclusão na escola com a participação de outros meios, os chamados periféricos, que são a impressora, os *scanners*, as câmeras digitais, entre outros. Tempos depois, se consolidou a chegada da *internet*, de que novas ferramentas fizeram parte do cotidiano dos alunos, ou seja, o *e-mail* e ferramentas de busca passaram a se fazer presentes na vida das pessoas foram gradualmente inseridos na vida escolar como também fora da escola.

Como será visto na próxima subseção, as TICS passaram a constituir meios de formação de seres humanos críticos e capazes de defender as suas opiniões sobre determinados pontos de vista.

Elas passaram a ser entendidas como instrumentos importantes para a democratização do ensino em várias escolas, pois, a partir delas, os professores podem refletir sobre as suas metodologias e práticas de ensino, propondo questionamentos sobre o modo como as suas aulas deveriam ser planejadas. Soares-Leite e Nascimento-Ribeiro (2012) entendem sobre essa questão que “a

inserção das TICS na educação pode ser uma ferramenta para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.” (SOARES-LEITE; NASCIMENTO-RIBEIRO (2012, p.175). Contudo, essas tecnologias podem gerar resultados positivos ou negativos, dependendo do modo como elas são utilizadas.

Sobre o pensamento de Valadares (2012), acerca dessa perspectiva, pontua que dar a oportunidade para o aluno se apropriar das TICS depreca uma mudança de paradigma, pois mais do que ensinar, o professor tem que aprender também. Com isso, a escola passa a focar nas aprendizagens ao invés de centrarmos-nos somente no ensino padrão que as escolas postulam. O professor deve ser um articulador de saberes, um motivador pela descoberta e não o único fornecedor de conhecimentos. Sobre isso, Sancho (2001) explica-nos que:

Devemos considerar como ideal um ensino usando diversos meios, um ensino no qual todos os meios deveriam ter oportunidade, desde os mais modestos, até os mais elaborados: desde o quadro, os mapas e as transparências de retroprojetor até as antenas de satélite de televisão. Ali deveriam ter oportunidade também todas as linguagens: desde a palavra escrita e falada até as imagens e sons, passando pelas linguagens matemáticas, gestuais e simbólicas. (SANCHO, 2001, p.136).

Tendo em vista essa afirmação, a inserção dos recursos tecnológicos na sala de aula requer planejamento de como inserir adequadamente as TICS para facilitar o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, buscando aprendizagens significativas em que todas as tecnologias digitais sejam empregadas de forma eficaz, atingindo assim, os objetivos e planos que a escola almeja alcançar durante o ano letivo.

Rocha (2009) afirma, porém, que o docente deverá ter a consciência de que é a educação que dita as novas regras e que as tecnologias estão presentes para oferecer apenas o suporte para “o fazer pedagógico”. As novas tecnologias não podem ser o centro da ação, uma vez que são recursos didáticos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, mas, sozinhas, não garantem esse processo.

É neste contexto que os cursos para formação de professores devem repensar na proposta curricular e preparar os docentes para realizar o manuseio de tecnologias. Para Soffa e Torres (2009), “As capacitações deverão abranger vivências e conceitos como conhecimentos pedagógicos e computacionais,

integração destes dois âmbitos, e também, um trabalho interdisciplinar com o auxílio das TICS.” (SOFFA; TORRES, 2009, p. 10.426).

Muitos professores não estão aptos a ministrarem as suas aulas com o auxílio das TICS. De acordo com Prensky (2001), na maioria das escolas, em que os alunos possuem um conhecimento maior sobre mídias que o dos próprios professores, os alunos são nativos digitais, e os professores, estrangeiros, ou seja, enquanto aqueles possuem boa parte de sua vida imersa em tecnologias digitais, estes pertencem a outra geração e não tiveram um contato direto com as novas tecnologias em seu processo de desenvolvimento.

Ainda de acordo com Prensky (2001), já notamos que não se trata apenas do uso de novas ferramentas. Esses novos atores surgem em uma nova perspectiva de comunicação que foi pouco explorada pelas gerações anteriores. Nas palavras do autor:

Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com essa nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de músicas digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atualmente passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, *e-mail*, a *Internet*, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas. (PRENSKY, 2001, p.1)

Para Demo (2002), o principal problema da escola não está no aluno, mas na recuperação da competência do professor que é vítima de várias mazelas do sistema, que passa pela precariedade na sua formação inicial, a dificuldade de capacitações adequadas e a desvalorização profissional extrema, em especial na educação básica. Acreditamos que a recuperação do professor através dessa precariedade é um fator determinante nas práticas de ensino/aprendizagem exitosas.

Apesar dos benefícios da inserção das TICS na escola em vários contextos, boa parte dos professores acredita também que o seu uso na sala de aula não pode contribuir nas aulas de língua. Pesquisas feitas por Soares-Leite e Nascimento-Ribeiro (2012) constataram que enquanto alguns professores afirmam que o uso das TICS pode produzir uma sobrecarga de informação para os alunos, outros acreditam

mais nos métodos tradicionais de ensino, porque desconfiam das informações contidas na *internet* e têm medo de usá-las.

Além destes, temos outros empecilhos, entre eles, está a falta de tempo que os professores alegam ter no momento da construção de suas aulas, tendo que inserir além dos recursos tradicionais as TICS. Além disso, os currículos, na maioria das escolas, são rígidos, não dão espaço para a realização de aulas que envolvam os recursos supramencionados, tornando, assim, um ensino de natureza conteudista com aulas geralmente presas ao uso do livro didático.

Planejar atividades educacionais com apoio tecnológico requer do professor mais tempo e maior capacidade de criação de aulas interativas que de fato atendam às necessidades dos alunos. O docente deve investigar e conhecer os reais propósitos desses recursos tecnológicos, sua adequação à aulas, bem como as concepções teóricas que lhe darão suporte para a introdução dessas ferramentas na sala de aula (MERCADO, 1999).

A aprendizagem orientada, portanto, é muito importante para proporcionar aos alunos outros meios de aprendizagem que lhe sejam mais atraentes, e buscar inseri-los nas mudanças culturais que estamos vivenciando, especialmente quando se diz respeito à educação. A interação entre professores e alunos garante também que estes aprendam onde e como buscar informações relevantes e não apenas ter acesso a *sites* de relacionamentos, músicas, mensagens instantâneas e outras ferramentas que já fazem parte do seu dia a dia. É possível mostrar aos alunos que há outras possibilidades que a *internet* oferece. Se isso não ocorrer, o computador será apenas mais um brinquedo sofisticado.

Porém, alguns empecilhos se fazem presentes quando o tema está relacionado ao uso das TICS na sala de aula. Muitos professores não enxergam o computador e a *internet* como ferramentas que podem auxiliá-los no processo educativo. Geralmente o corpo docente faz pouco uso dessas ferramentas na sala de aula e acredita que o uso dessas TICS serve apenas para atividades relacionadas ao entretenimento (VALADARES, 2012). O autor assegura ainda que a *internet* não poderá ser compreendida apenas como uma opção de lazer ou negócios, mas também como um novo lugar de escrita, publicação e leitura, até mesmo pelo fato da chegada de novos gêneros imersos das tecnologias digitais

como o *e-mail* e o *chat*, bem como as novas formas de interação (listas de discussão, fóruns, *Facebook*, *blogs*).

Além desses problemas, algumas escolas não possuem estrutura física adequada para o armazenamento de computadores. A *internet*, principalmente nas regiões mais afastadas do centro das cidades, se faz presente em algumas escolas, mas não tem a velocidade mínima adequada para que os alunos satisfaçam às suas necessidades de aprendizagem. Consoante isso, Soares-Leite e Nascimento-Ribeiro (2012) afirmam ainda que existem fatores limitantes no uso das TICS na sala de aula como o número insuficiente de computadores conectados à *internet* e a baixa velocidade na conexão, pois são fatores que excluem o uso da tecnologia.

Ferreira (2004) exemplifica que há uma ineficácia das políticas públicas voltadas à disponibilidade de computadores para a rede escolar. Segundo o autor, ao discutir sobre o contexto educacional da cidade de São Paulo:

Em São Paulo, apenas 33,43% das escolas públicas (exatamente onde estão a maioria dos filhos de família com renda inferior a 10 salários mínimos) de ensino fundamental e médio têm computadores para “fins exclusivamente didáticos”, numa quantidade (57,82% com até 20 PCs) – que dependendo do número de alunos – inviabiliza um programa de uso da informática para fins pedagógicos. (FERREIRA, 2004, p. 58).

Tendo em vista a afirmação de Ferreira (2004), notamos que os computadores são utilizados pela classe mais baixa mais como uma ferramenta de entretenimento do que como um instrumento para fins didáticos. Esse fato deve à falta de programas que estimulem o uso dos computadores e outras ferramentas na sala de aula com fins direcionados à pesquisa e resolução de atividades desenvolvidas no âmbito da sala de aula.

Coscarelli (2016) afirma que, se por um lado, a leitura e a navegação são atividades que ativam estratégias muito semelhantes, por outro, há circunstâncias nas quais separar leitura e navegação pode ser de fato algo muito produtivo. Para fins educativos, é importante inferir que os procedimentos envolvidos na navegação (como usar as barras de rolagem, buscar, localizar) e aqueles que envolvem a leitura (como inferir e sintetizar) são diferentes. Conscientes dessa diferença, os alunos devem entender que uma navegação bem sucedida não garante a compreensão dos textos encontrados.

A inserção eficaz das tecnologias na sala de aula abarca o que Bax (2006) conceitua como Normalização. Esse conceito se refere à presença da tecnologia em nossas atividades diárias de forma tão intensa que está presente na maior parte dos nossos afazeres, fazendo assim parte da nossa vida sem que percebamos. Acerca desse ponto, Gomes (2015) explicita que:

a tecnologia torna-se, então, “invisível” e ao mesmo tempo essencial a ponto de não sermos mais capazes de imaginar a realização de uma determinada atividade sem a sua presença. O uso do livro, do quadro negro, do giz, e mais recentemente os pincéis ou marcadores de quadro branco, são exemplos de recursos que esquecemos que um dia também foram inovações tecnológicas. (GOMES, 2015, p.75).

O processo de normalização, como diz o autor citado, não é feito da noite para o dia. Temos, então, dificuldades na aceitação do uso de determinadas tecnologias, que podem ser das mais antigas até estas utilizadas na segunda década do século XXI.

Porém, Machado (2013) ressalta que ter uma formação tecnológica não significa que temos a obrigatoriedade de usar as TICS em todos os momentos da sala de aula. Como afirma a autora, talvez existam pessoas que têm muito mais prazer de escrever à mão ou que talvez nem desejem se conectar ao mundo virtual. Independente disso é preciso saber respeitar o ponto de vista dos educandos. Também devemos saber diferenciar que o uso ou não das TICS em determinados momentos são características de educadores que têm formação tecnológica. Se não utilizadas, nunca se evidenciará quem realmente não tem o controle do seu manuseio.

Na próxima subseção, abordaremos sobre os conceitos relacionados aos letramentos digitais e multiletramentos, em que autoras como Coscarelli (2011) e Rojo (2013) afirmam que há divergências quanto ao uso dessas denominações. Além disso, serão vistas discussões de teóricos que discutem a importância dos letramentos, letramentos digitais e multiletramentos para o ensino de língua materna.

2.1 Letramento Digital/ Multiletramentos no contexto escolar

A inserção das tecnologias digitais na vida cotidiana tem gerado grandes e profundas transformações na comunicação e na interação entre as pessoas. Uma dessas mudanças está presente nas novas práticas de leitura de caráter semiótico com o uso de símbolos, ícones, imagens e figuras multissemióticas, modificando de certa forma, as maneiras de ler do passado.

Notando as novas formas de uso da leitura percebemos também a chegada das tecnologias que têm sido, hoje em dia, as grandes promotoras de comunicação em rede. Conectados à *internet*, temos à disposição uma infinidade de textos das mais variadas formas e com vários tipos de discursos: religiosos, culturais, ideológicos e étnicos (ZACHARIAS, 2016). As atividades que eram feitas presencialmente, como falar e escutar sofreram inúmeras transformações com a chegada da era digital e passaram a ser empregadas através do uso das novas tecnologias. Algumas aulas, em que antes eram feitas de forma presencial, hoje estão disponíveis via online para milhares de pessoas.

A participação da cultura letrada, ultimamente, passou a ser mediada pela chegada de novos aplicativos que já estão imersos na vida das pessoas. O aparecimento do *Facebook* e de outras redes sociais, por exemplo, transformaram o processo de emissão e recepção de textos, exigindo dos participantes, habilidades de leituras específicas.

A partir dessas abordagens seria relevante compreender os conceitos de letramento e letramento digital. De acordo com Soares (2002), o letramento é a condição do indivíduo que se apropria da palavra escrita e, através dela, consegue resolver problemas em diferentes espaços, mecanismos de reprodução e difusão da linguagem. O letramento digital parte dessa perspectiva, exige a apropriação das tecnologias ao desenvolvimento de habilidades para produzir compreensões em espaços midiáticos. Portanto, utilizar redes sociais, navegar pela *web*, escrever um *e-mail* e construir um *blog* são exemplos dessas habilidades.

Silva (2006) afirma que a palavra letramento surge da necessidade de que não basta apenas o indivíduo saber ler e escrever, ele precisa saber fazer uso dessa leitura e escrita, e com isso, atender à exigências de habilidades de leitura e escrita

da sociedade, conhecer as diferentes práticas de leitura, os gêneros e compreendendo a importância que o ato de ler e escrever têm para a nossa vida.

Na visão de Xavier (2008), o letramento digital implica em realizar formas de alfabetização diferentes dos modos utilizados pelas antigas teorias de alfabetização e letramento. Ser letrado digital significa, portanto, algo maior do que o simples ato de escrever. É perceber a presença de signos verbais e não-verbais com frases e desenhos. O suporte em que estão presentes os textos digitais é a tela, que também é digital.

Através desse letramento, o indivíduo consegue se socializar com o próximo, ter maior autonomia, trocar informações, ter acesso aos bens culturais, ter maior conhecimento de mundo, sabendo compreender e criticar e assim produzir conhecimentos significativos.

Silva (2006) afirma ainda que, o letramento digital é a capacidade de ler e escrever através da tela do computador, adquirindo habilidades para utilizá-lo de acordo com as novas exigências do mundo do mercado e da sociedade e, assim, apropriarmos da tecnologia digital. As ferramentas e textos que circulam na *internet* e em outras TICS propiciam ao indivíduo o desenvolvimento e a construção de conhecimentos que ajudam a desenvolver o pensamento crítico dos usuários.

Complementando tal ideia, Coscarelli e Ribeiro (2011) entendem que letramento digital é o nome que damos para o leque de possibilidades que os usuários possam ter em contato com a escrita em um ambiente digital (tanto para ler, quanto para escrever). Compreendemos, portanto, que letramento digital é muito mais do que saber acessar a tela de um computador, é, pois, o desenvolvimento de habilidades de manuseio dos meios digitais para resolver situações do cotidiano.

Nestes novos espaços encontramos os hipertextos – textos em que o leitor assume a posição de coautor das informações estabelecidas, e que geralmente não obedecem a uma sequência, podem conter *links* que nos levam a outras informações, não estabelecem uma ordem já prevista. Através destes textos provenientes da tela do computador, o usuário aciona apenas um clique para fechar um nó (página, aba ou janela) caso já esteja satisfeito em obter conhecimento sobre um determinado assunto.

O letramento digital não altera somente a relação do estudante com o ensino e aprendizagem, mas também modifica o papel do professor que antes tinha como

função exclusiva transmitir o conhecimento apresentado nos livros aos alunos. Na era da informatização, o papel do professor não se restringe à disseminação de conteúdos, mas também à divulgação de temas contextualizados, com os quais os alunos se deparam com inúmeras possibilidades proporcionadas pela hipermídia.

Na visão de Xavier (2002), o mais recente desafio pedagógico se instaura na perspectiva de letrar digitalmente docentes em plena atuação e usar o novo espaço digital com estudantes que estão crescendo nas novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Ser letrado na visão dele significa assumir uma mudança de posição com relação aos modos de ler e escrever textos verbais e não verbais, pois o suporte é diferente e as formas de leitura, conseqüentemente, também.

Entendemos então que, letramento digital é a nova prática da inserção das tecnologias na sala de aula a fim de que essas tecnologias ajudem aos alunos a terem acesso à fontes de pesquisas diversas e acesso à inúmeras informações que sejam necessárias à compreensão da sua realidade social; facilitando também as práticas de aula de professores, inovando, assim, na apresentação de conteúdos através de uma forma mais dinâmica, interativa e próxima das diversas práticas sociais.

Diante da nossa sociedade digital, o professor necessita muito mais do que computadores com acesso à *internet* e laboratórios de informática como algumas escolas disponibilizam, faz necessário que o professor insira o computador e as outras TICS na sala de aula contribuindo na participação dos alunos no mundo cibernético de modo coerente, ou seja, usar as ferramentas de modo produtivo com a realidade que se vive.

Para Coscarelli e Ribeiro (2005), a utilização da informática na educação é de fundamental importância. Complementando essa ideia, Coscarelli (2011) fornece vários exemplos de projetos com o uso de computadores que deram certo. Para os adolescentes, por exemplo, o uso de *e-mails*, *homepages*, redes sociais, entre outras ferramentas, despertam o interesse pela aprendizagem. Para as crianças, existem vários *sites* educativos.

Com relação a esses *sites* educativos que podem contribuir no ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes, Pereira (2008) afirma que nem todos os *softwares* educativos que existem hoje foram criados para esse fim. Os jogos digitais, por exemplo, foram criados com a finalidade de divertir os usuários da rede

e hoje, dependendo da percepção dos professores, eles podem ser vistos através de uma perspectiva educativa.

Os *softwares* educacionais, segundo o autor, já ensinavam, mas hoje eles têm um novo emprego. Eles podem servir com vários objetivos educacionais como no ensino de leitura e escrita, aprender a fazer contas e na obtenção de inúmeras informações que podem ser essenciais na vida dos usuários. Uma das ideias centrais defendida por Coscarelli (2007) e Silva (2013) é a de que os alunos se divertem nesses suportes e ao mesmo tempo, aprendem com os jogos educativos.

Coscarelli (2007) afirma que, desde o início da história da alfabetização, o surgimento de novos instrumentos que substituíam aqueles mais antigos já alterava os conteúdos escolares de ensino da escrita. Dessa forma, o fato de a escola usar jogos digitais na educação já tem o potencial de atingir os objetivos de alfabetização e letramento que acompanham as novas tendências que podem contribuir para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2005), o computador não vai substituir o ser humano, pois independentemente da situação, a máquina precisa das pessoas para poder funcionar. Porém, é importante que os professores saibam utilizá-lo para desenvolverem certas habilidades de ensino e aprendizagem com os alunos. Com relação a esse aspecto, as autoras advogam da seguinte ideia:

O que queremos mostrar é que o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizado nas escolas, uma vez que ele pode ser utilizado para diversas situações. E é aí que está uma das vantagens de se utilizar o computador em sala de aula. Cada momento de situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil em diversas ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades mais dirigidas, ou menos, conforme o momento. (COSCARELLI E RIBEIRO, 2005, p.27).

Sobre esse posicionamento de Coscarelli e Ribeiro (2005), a visão de Hermont (2015) é que, uma grande tendência atual, quando tratamos de temas relacionados ao ensino e aprendizagem, é sobre a forma como a tecnologia pode servir no processo mediado por professores durante as suas aulas. Nesse sentido, o que se tem em mente é a forma pela qual as ferramentas tecnológicas podem ser aplicadas para desenvolver e aprimorar o aprendizado dos alunos de forma mais efetiva.

O computador sempre vem à tona nessa discussão e com ele todas as outras TICS que possuem funções adjacentes a ele. Discussões e debates sobre os investimentos utilizados na implantação de um laboratório de informática nas escolas sempre surgem como uma das dificuldades no uso da tecnologia moderna nas salas de aula. Um professor que procura fazer dinâmicas com o uso de um quadro-negro poderá criar mais situações que estimulam a construção do saber que levar os alunos ao laboratório de informática e que utiliza o computador para a exposição de slides. Portanto, alguns usos das tecnologias por determinados professores não querem dizer que o professor mudou de concepção de ensino e aprendizagem.

Coscarelli (2005) explica que com a *internet* os alunos podem fazer várias viagens, ter acesso a vários jornais, revistas e outros textos, visitar os zoológicos, museus, visitar países, ouvir músicas, ver vídeos, fazer pesquisas, enfim, as possibilidades são infinitas. Para Xavier (2005) a utilização do computador como uma ferramenta pedagógica implica no desenvolvimento de certas habilidades dos alunos como a liberdade de expressão, a formação de um senso crítico mais aguçado, maior interesse pelos acontecimentos que ocorrem no mundo, maior curiosidade pela pesquisa de assuntos polêmicos e a busca por soluções mais rápidas e imediatas.

Ensinar na frente do computador pressupõe ao professor que ele não é o centro das informações. Elas estão em bancos de dados, revistas, textos, livros e em endereços eletrônicos. O professor é apenas o coordenador que faz a mediação do conhecimento, pois é o responsável pelo andamento das aulas. Suas tarefas seriam incentivar e mobilizar a busca pelo conhecimento mostrando entusiasmo e conduzindo os alunos à prática da pesquisa na sala de aula e fora dela.

Trazendo essa discussão para uma abordagem voltada às questões dos multiletramentos, notamos que cada vez mais novas linguagens se agregam aos textos, como as animações, os efeitos sonoros e as imagens. Através desses novos textos, podemos fazer inúmeras interpretações que exploram as noções de multimodalidade e multiletramentos. A união de múltiplas imagens que se fazem presentes na tela do computador tira o domínio da modalidade escrita da língua, cedendo lugar para a produção de textos produzidos através de múltiplas semioses.

Sobre o conceito de multiletramentos, Rojo (2012) compreende que diferente de letramentos, esse conceito está ligado à multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica na construção dos textos por meio dos quais as pessoas se expressam e se comunicam. Vemos hoje, portanto, produções de culturas letradas com a constituição de um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos.

A autora, em seu livro, “*Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS*” ano de 2013, discute o conceito de multiletramentos ao explicar que na contemporaneidade, os textos e teorias colocam novos desafios aos conceitos de letramentos. O conceito articulado pelo grupo de Nova Londres busca apontar para dois tipos de “múltiplos” letramentos que envolvem a multiplicidade de linguagens e a pluralidade cultural trazida pelos autores contemporâneos.

Rojo (2003) afirma ainda que, quando falamos em multiletramentos em qualquer um dos sentidos da palavra notamos que essas diversidades de linguagens são interativas e colaborativas, são híbridas, midiáticas e culturais. São diferentes das mídias mais antigas já que mídia digital permite que os interlocutores interajam em vários estados e com um número ilimitado de recursos. Segundo a autora, o computador, o celular e a TV se distanciam cada vez mais de serem máquinas reprodutoras de informações e se tornam ferramentas interativas e colaborativas que ajudam a melhorar a vida das pessoas em diferentes aspectos.

Ainda na concepção da autora, os multiletramentos e os seus suportes são por sua própria constituição interativa, pois dependem da ação de usuários. Sem a nossa participação, as ferramentas não laboram. Nessa mídia, nossas ações transformam a vida das pessoas onde podemos trocar informações através de ferramentas síncronas e assíncronas, postar textos, ler e comentar as postagens dos outros, e dialogar sobre os textos da *internet* nas redes sociais.

Trazendo essa teoria para o contexto escolar, os nossos alunos já lidam com as tecnologias digitais mais do que nós que somos migrados de outros locais e não tínhamos acesso aos dispositivos, ferramentas e aparelhos utilizados nos dias de hoje. Conforme Rojo (2012), ao invés de proibir o uso dos “*internetês*” na sala de aula, por exemplo, poderíamos investigar como esse novo modo de escrever funciona e ao invés de proibir o uso das TICS na sala de aula, como o celular e o

tablet, vemos as possibilidades de usá-los para fazer pesquisas, navegar na *internet*, fazer filmagens e fotografias.

Para Aguiar e Fischer (2012), as práticas letradas escolares são constituídas do estudo de gêneros típicos escolares, todavia precisam ser aprimoradas e valorizadas. Com isso, a sustentação da ideia de que a suplementação e aprimoramento das atividades possam contribuir no ensino de línguas é bastante válida e é de extrema importância para o desenvolvimento do processo de escolarização.

Os autores acima explicam, ainda, que temáticas como a globalização, as redes de comunicação e a multimodalidade são características significativas que estão presentes em nossa sociedade. Portanto, essas questões devem ser consideradas no ambiente da sala de aula.

Eles assinalam ainda que para compreender melhor a multimodalidade das imagens associadas às palavras, precisamos de uma preparação diferenciada. Vale ressaltar que, além disso, há também as diferenças culturais, as disparidades sociais, as diferenças na vida das pessoas, as mudanças no âmbito das TICS e os novos contextos no trabalho que precisam ser analisados criticamente e ser debatidos pelos docentes na sala de aula.

Nas visões de Oliveira e Szundy (2014), refletir sobre as práticas educacionais da contemporaneidade é indissociável da ideia acerca da formação inicial e continuada de professores, pois sem que essas mudanças ocorram nas formas de pensar e agir de professores e seus formadores, as velhas práticas de letramento continuarão a ser as únicas trabalhadas em escolas e universidades, contribuindo, assim, para aumentar as distâncias entre as práticas educacionais e a vida social da atualidade, validando os processos de marginalização e exclusão sociais.

Em um mundo em que o desenvolvimento tecnológico possibilita a união de várias linguagens e culturas, trazendo assim novos processos de significação, parece-nos pertinente que professores se tornem críticos capazes de engajar os alunos na reconstrução de significados ancorados nos multiletramentos, ou seja, como diz Rojo (2012), na articulação entre as variadas modalidades semióticas e modalidades culturais. Tal articulação implica na relação entre as práticas de letramentos escolares e na vida dos processos sociais de atos éticos.

Complementando tal ideia, Hermont (2015) diz que se torna importante, dentro dos conceitos de multiletramentos, trazer os avanços da informática para a sala de aula, como meio de tornar os alunos letrados em uma esfera na qual eles precisam fazer parte de modo a desenvolver condições de igualdade entre trabalhos e tarefas no mundo moderno. De acordo com Rojo (2012), ministrar aulas nos moldes antigos é uma maneira de esconder os multiletramentos.

Hermont (2015) vê que tal discussão leva, conseqüentemente, à ideia de que os ambientes escolares podem estar munidos de ferramentas tecnológicas.

Na ótica de Oliveira e Szundy (2014), pesquisadores interessados na formação docente, a complexibilidade deste tema é marcada por rupturas, incertezas e conflitos que ocorrem em diferentes tipos do saber: curriculares, profissionais e de experiência. Segundo os autores, mais do que nunca, os professores são desafiados a sair da zona de conforto propiciada pelo rigor científico e abrir espaços em suas práticas para desdobrar os pensamentos éticos construídos cada vez mais através de múltiplas linguagens.

Nesse ponto de vista, a aprendizagem é vista como uma participação. Para Barton e Lee (2015), as pessoas participam de uma gama de práticas sociais na *internet*. Trata de uma participação ativa nas práticas e mudanças que ocorrem nas atividades do ser humano. Uma das mudanças está em abandonar o pensamento periférico e ocupar uma posição central na discussão de ideias.

Quando trabalhamos com múltiplas linguagens na escola, um dos objetivos seria transformar os alunos “acríticos” em alunos críticos, se é que alunos “acríticos” existem, segundo (ROJO, 2012). Para tanto, precisamos requerer o ensino de textos em que estejam presentes os multiletramentos e as múltiplas semioses. Uma das formas de trazer debates críticos para a sala de aula é abrindo possibilidades de leitura nos mais diversos suportes de textos.

De acordo com Rojo (2012), para encaminhar um indivíduo a uma pedagogia dos multiletramentos, tratamos de formar um usuário que tivesse a competência de compreender textos e práticas letradas requeridas e, assim, garantir os alfabetismos necessários para as práticas de multiletramentos. O trabalho da escola seria, portanto, se voltar para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em produtores de sentidos.

A subseção seguinte traz abordagens relevantes para a compreensão da teoria adotada em nossa pesquisa, em que são detalhados o conceito de virtualização e as principais redes sociais utilizadas por estudantes no Brasil e no mundo e a implicação desse uso dessas redes sociais para o ensino de língua materna.

2.2 Virtualização e Mediações Tecnológicas

Vivemos em uma sociedade conectada pelas redes da comunicação e informação. É notório que estamos longe de ter a educação dos nossos sonhos, mas diante do avanço dessas tecnologias e a chegada das redes sociais, podemos encontrar caminhos para melhorar o sistema de ensino brasileiro, conduzindo a educação a um nível de qualidade à altura do que é exigido pela sociedade nos dias de hoje.

Passando sempre por processos de mudança, a sociedade sempre esteve a se transformar. Santos e Santos (2004) afirmam que no final da Revolução Industrial, ocorrida entre os séculos XVIII e XIX até os tempos de hoje, o homem sempre buscou novos processos, evoluindo ao ponto de nos dias de hoje termos várias formas de trabalhar, comprar e relacionar. Para intermediar esses processos, foram criados vários *sites* de relacionamentos que precisam ser entendidos como reflexão das dinâmicas sociais e educacionais nesse período técnico-científico-informacional, usada por grande parte das pessoas que se conectam à *internet* (SANTOS E SANTOS, 2004).

As redes sociais tiveram destaque nos últimos anos, pois a partir desse uso, os internautas conseguem realizar diversas atividades, através da transposição de seus interesses no mundo virtual e, assim, a *web* passa a fazer parte do cotidiano da vida das pessoas, pois é nelas que elas se reconhecem, integram-se e se informam.

Tendo em vista essa virtualização crescente, Gomes (2016) entende que a aprendizagem informal é um aspecto muito significativo de nossa experiência na aprendizagem. A educação formal não faz mais parte de todo o nosso processo educacional, pois ela pode ocorrer de várias maneiras: através de comunidades de práticas, de redes sociais e através da inclusão de tarefas relacionadas ao trabalho. Os estudantes, hoje em dia, são também trabalhadores profissionais. Ainda na

visão do autor, a função da escola hoje não seria apenas acreditar em certificados e distribuir diplomas. A perspectiva compreendida por ele é a de que a escola precisa acreditar mais na sociedade e nas comunidades que nela estão inseridas.

A escolarização em seu ponto de vista é uma tecnologia particular para promover a educação numa comunidade. Essa tecnologia segundo ele, ainda é muito antiga e requer uma reengenharia da educação para entender melhor como ajudar o aluno a integrar e combinar a aprendizagem por meio de diferentes modos e situações.

A escola dos dias de hoje é desafiada a compreender o mundo complexo das relações humanas no trabalho e na educação e a se reinventar para continuar mantendo a sua importância, que vai muito além da acreditação de certificados e distribuição de diplomas. Na visão de Franco (2011, apud GOMES, 2015), a escola perde cada vez mais importância, pois as suas relações de poder não se coadunam com a autonomia propiciada pelas redes sociais.

Neste cenário, é impossível pensar em educação sem lançar mão das TICS. Essas novas tecnologias revolucionaram o modo de como as pessoas interagem e se comunicam, trazendo a comunicação global a um nível nunca antes visto na história. Surge assim, uma nova perspectiva para a educação, que é a de utilizar as TICS nas aulas de língua e em seus processos pedagógicos, trazendo o aluno para a parte prática do uso da linguagem.

Araújo (2011) afirma que os professores deveriam pensar o propósito da escola como o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingir os seus objetivos de acordo com o que a sociedade exige nos dias de hoje. As pessoas que são ajudadas a fazer isso se sentem mais competentes, e, portanto, mais favoráveis a servir uma comunidade que a cada dia se torna cada vez mais competitiva.

Mesmo que de forma indesejada por alguns, as TICS já fazem parte da vida das pessoas e, em especial, já entrelaçam o cotidiano dos alunos, fazendo parte de muitas de suas atividades rotineiras, tornando-se um elemento que pode ser explorado por professores e demais educadores no desenvolvimento de suas atividades escolares diárias. Através das aulas, debates, seminários, mesas-redonda e outras discussões, por exemplo, o aluno pode se conectar na rede para compartilhar dados relacionados ao tema e interagir com o professor e os colegas na discussão da estrutura dos trabalhos.

Nesse sentido, Gallo (2006) defende que o uso das redes sociais pode ser visto como uma grande ferramenta contribuidora na interação e veiculação de conteúdos, servindo assim como auxílio no ensino de língua. O autor cita como exemplo o *Orkut*, que foi a rede social mais utilizada no Brasil durante quatro anos de sua existência. Nas palavras do autor:

Esta grande abrangência nos variados temas, a troca de informações, a facilidade no manuseio e alta interligação entre os usuários fazem do Orkut uma ferramenta popular e de sucesso entre jovens e adultos. O aspecto lúdico através da diversão, descontração e espontaneidade faz com que o Orkut não seja visto também como um ambiente de aprendizagem e sim como um ambiente de relacionamento de usuários, porém, muitos passam a construir conhecimento por meio de recados (scrap) e ou pela discussão gerada pelas comunidades virtuais. (GALLO, 2006, p.49).

De posse desses conhecimentos, passemos mais a diante para as explicações sobre o conceito de nativos e imigrantes digitais.

2.3 O conceito de nativos e imigrantes digitais

Uma cena tem se tornado cada vez mais comum principalmente nos grandes centros urbanos são pessoas de várias idades e classes sociais andam pelas ruas portando telefones celulares. Com esses aparelhos, elas se comunicam por mensagens mandadas através de SMS, ou aplicativos como o *Whatsapp*, se conectam à *internet*, baixam vídeos, arquivos diversos, trocam conversas com amigos reais ou virtuais que conheceram através das redes sociais. Na visão de Prensky (2001), aqueles que estão acostumados a obter informações de forma rápida antes mesmo de recorrerem aos meios mais tradicionais de pesquisa como os livros e os manuais, vindos da máquina impressa são chamados de nativos digitais, ou seja, “falam” uma linguagem digital desde quando nasceram.

A ideia do autor é a de que muitos jovens estão acostumados a obterem informações de forma rápida e interagir com as pessoas através de diversas mídias, pois estão acostumados em função do contato com computadores e videogames desde quando nasceram. Para ele, essa geração pensa e age diferente e sua familiaridade com a linguagem dos meios digitais faz com que para eles essa seja uma segunda língua.

Enquanto pais e adultos de gerações mais velhas escreviam seus pensamentos em formas de textos guardados em cadernos e diários, os nativos digitais produzem informações e as publicam desvendando os seus segredos através de *blogs*, muitas vezes através de *links* que dão acesso a outros *blogs*.

Os nativos digitais podem ser identificados pelo modo como utilizam os seus equipamentos digitais. Para eles, um certo aparelho como o celular não serve apenas para fazer chamadas, mas através dele, eles podem ter acesso e produzir vídeos, participar de jogos online, mandar mensagens a todo o momento, enfim as possibilidades são infinitas. Essas são características presentes nesse público que nasceu no período da popularização ou no avanço das tecnologias digitais.

Além disso, notamos que esse público consegue realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo, como as diversas atividades que realizam a todo o tempo igualmente no computador. Além disso, se comunicam via *Web* e podem manter contatos com um número ilimitado de pessoas das mais diversas localidades do país e do mundo.

Outro conceito também elaborado por Prensky (2001) é o de imigrante digital. Comparando a habilidade com o uso de tecnologias à aquisição de uma língua estrangeira, o autor começou a perceber em seus estudos que as pessoas de idades avançadas também poderiam adquirir a linguagem digital como uma segunda língua, mesmo passando parte de sua vida sem estarem imersas na era dos avanços da tecnologia moderna; contudo o seu desempenho não era o mesmo daqueles que lidavam com essa linguagem desde pequenos. Portanto, aquelas pessoas que aprenderam a utilizar as tecnologias digitais em sua fase adulta são chamadas por ele de imigrantes digitais. Segundo o autor, mesmo que aprendam por inteiro a linguagem digital, ainda possuem um “sotaque” que não corresponde plenamente o das pessoas que usam tecnologias digitais todos os dias porque nasceram no período do seu auge e popularização.

Na visão de Santos, Scarabotto e Matos (2011), imigrantes digitais são aqueles que devem conviver em meio as mudanças no mundo do trabalho. As tecnologias digitais chegaram ao homem e ele deve se adaptar a presença delas, pois hoje não há mais como fugir das presentes inovações.

Para ilustrar algumas possíveis diferenças entre nativos e imigrantes digitais, podemos citar a forma como esses grupos digitam uma carta ou uma atividade escolar ou de trabalho em um computador. Os imigrantes geralmente escrevem em

uma folha aquilo que eles leram em um livro e só depois digitam e imprimem os documentos. Por outro lado, os nativos digitais não perdem tempo. Sem passar para a folha de papel digitam o resumo que marcaram no livro e, muitas vezes, sequer fazem a impressão do trabalho. Eles são mais ágeis quando falamos do uso das tecnologias digitais da atualidade.

Trazendo essa discussão para o âmbito escolar, percebemos que a geração de imigrantes digitais teve um ensino mais voltado para a passividade, em que a transmissão de conhecimentos se dava pela emissão do que o professor dizia para o aluno, que estava ali apenas para ouvir. Do outro lado, os nativos digitais querem ser aprendizes participantes e não apenas receptores de informações. Através do uso das tecnologias digitais eles se sentem motivados e estimulados para participar das atividades escolares em que eles são convidados a interagir.

O ambiente escolar recebe a cada tempo que passa mais alunos que estão inseridos na cultura do ciberespaço, que viajam por mundos imaginários, conhecem lugares de diversas partes do mundo e que produzem e consomem conhecimento de uma maneira bem diferente da forma tida como tradicional, o que difere da forma de trabalhar e de interagir da maioria dos seus professores.

Quando pensamos no impacto que as tecnologias oriundas da era da informação causam na educação, é possível perceber, hoje, que os jovens têm acesso a uma gama infinita de informações, e que influencia no seu modo de estudar, entender o mundo, conhecer novas culturas, resolver os problemas aparentes do cotidiano, entre outras atividades diversas. O professor, nesse contexto, enfrenta o dilema de ter que se adaptar a essas novas tecnologias e utilizá-las de forma relevante no processo de ensino-aprendizagem; e nesse entremeio há ainda aqueles que não estão inseridos nesse meio tecnológico.

Os docentes, portanto, vivem os dilemas de um tempo em transição. Eles nasceram na época da cultura oral e presencial, estavam acostumados a falar uns com os outros no mesmo meio físico. De acordo com Prensky (2001), os docentes que estão há mais de 20 anos no mercado de trabalho são de fatos imigrantes no ciberespaço, ou seja, nasceram em outro meio e tiveram que se adaptar a uma nova realidade. Essa adaptação, entretanto, não ocorre de forma fácil.

Santos, Scarabotto e Matos (2011) afirmaram que muitos docentes reclamam que os alunos não querem interagir em suas aulas, acham que os métodos

utilizados são enfadonhos e que as participações deles quase não existem. Para esses docentes, os alunos leem pouco ou nada leem, têm dificuldades nas atividades de trabalho em grupo e que se sentem desmotivados na produção de gêneros que focam no trabalho da oralidade. Ainda para eles, as interações constantes de seus alunos por meio de outras possibilidades que as redes sociais possam trazer é uma distração, e que atrapalha o aprendizado.

Na visão de Demo (2002), a formação dos docentes do Ensino Médio relacionado ao uso das novas Tecnologias configura uma necessidade de desenvolvimento de novas competências. Hoje se buscam práticas educacionais voltadas ao uso de TICS, mas se os docentes não souberem fazer uso dessas tecnologias de forma a satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos, esses instrumentos podem não ser capazes de transformar as práticas tradicionais.

O próximo capítulo abordará discussões relacionadas aos conceitos de percepções e *affordances* e as suas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa . Nele, serão vistos estudos feitos por Gibson (1986) em que o autor defende que o significado das coisas é percebido por outras propriedades aparentemente do objeto. Além dele, Beatty (2003), discute sobre a importância dessa teoria para o ensino de língua.

3 PERCEPÇÕES E *AFFORDANCES*

O termo *affordance* teve sua origem nos estudos de ecologia, área que investiga a relação dos organismos com os demais elementos de um ecossistema. O termo foi aberto por Gibson (1986) a partir da palavra “*afford*” que significa produzir, fornecer, proporcionar, ter meios ou recursos para alguma coisa. Segundo o dicionário *The Oxford Dictionary of Etymology*, o termo vem do inglês antigo que significa “avançar ou realizar” (PAIVA, 2009).

O conceito tem sofrido evoluções significativas desde quando foi desenvolvido por Gibson (1986), na segunda metade do século XX. Gibson (1986) afirma que foi influenciado pelas ideias de Koffka, um psicólogo da Gestalt que tinha sido o seu colega em Smith College durante os anos 1930. Koffka defende que o significado das coisas é percebido pelas propriedades aparentes do objeto. Ele afirma que cada objeto diz o que é. Uma fruta diz: Coma-me, a água diz: Beba-me (COSTA, 2013).

Gibson (1986), contudo, se opôs às ideias de Koffka, alegando que essa interação homem/ ambiente era de natureza psicológica ou fenomenológica. Ele procurou investigar, dessa forma, uma teoria que frisa o caráter de reciprocidade, segundo a qual há uma relação intrínseca entre os organismos e o ambiente ecológico. Com base nesses estudos, Gibson (1986) construiu a sua própria teoria da percepção e construiu o termo *affordance*.

Na visão de Gibson (1986), o sistema perceptivo é capaz de captar informações necessárias para a interação entre animais e o ambiente. Dessa forma, a interação animal-ambiente pode ser compreendida, como propôs o autor, através de *affordances*. Gibson afirma, então, que o significado do ambiente consiste daquilo que lhe é possibilitado. São essas possibilidades que o autor chamou de *affordances*.

O autor afirma ainda, que elas residem na hipótese de percepção direta de possibilidades para agir no ambiente ecológico e isso não inclui, em princípio, um processo de significação, ou representação, num sentido semiótico. (GIBSON, 1986). Na linguística aplicada, a noção de *affordance* vem sendo trabalhada como um processo semiótico e, portanto, mediada simbolicamente.

Gibson (1986 apud GOMES, 2015), ao discutir sobre a interação que ocorre entre homem e ambiente, propôs a Teoria da Percepção, que consiste no estudo de

como os animais e o ser humano percebem o ambiente ao seu redor e como essas percepções podem influenciar na realização de uma atividade. De acordo com essa teoria, as percepções estão ligadas a formas de objetos reais que proporcionam possíveis atividades a determinados indivíduos. Segundo Gibson, é a partir das percepções destes fatores que produzimos ações.

Superfícies possibilitam uma locomoção, fogo possibilita aquecimento ou queimadura. Alguns objetos como as ferramentas, possibilitam manuseio, outros possibilitam ferimentos como as agulhas ou as facas; animais e pessoas possibilitam interações, sexo, cooperação e predação; cadeiras ou bancos expressam *affordances* para se sentar. Uma xícara expressa uma *affordance* para podermos segurá-la.

De acordo com Silva (2015), no mundo ecológico, identificar as invariantes com os seus significados funcionais e o que elas oferecem para a sobrevivência do indivíduo é o que podemos chamar de *affordances*. Uma pedra no fundo de um riacho, por exemplo, pode significar um elemento de apoio para os pés do adulto que for atravessar o rio, mas não para uma criança, que as pernas são curtas e não pode alcançá-la. Conforme o corpo de cada indivíduo, encontramos uma *affordance* diferente que pode contribuir para a realização das atividades e para a própria sobrevivência dos agentes.

Affordance, em sua concepção, não deve ser entendida como a pedra do riacho, mas o que há de informação nela. Uma superfície achatada pode servir de apoio para colocar os pés do observador que pode alcançá-la, conforme percebe a informação do próprio corpo combinada à informação do meio e, assim, encontra uma *affordance* para agir caso realmente queira atravessar o rio.

Percebemos a partir disso, que a teoria da percepção ecológica é baseada nas escolhas de informações. Escolher uma informação sobre um elemento existente no meio proporciona a própria reflexão do ser humano sobre si, por meio do qual o sistema de percepções envolve a orientação, a exploração e a tomada de consciência que acontece com os órgãos sensoriais. A percepção, porém, vai muito além do que é percebido pelos órgãos do sentido (GIBSON, 1986).

Sobre o conceito de *Affordances*, Gibson (1986), o proponente da nomenclatura, afirma que para o substantivo *affordance*, é cunhado com um significado próprio, vinculado às possibilidades que um ambiente ou objeto oferece a

um agente particular. Tais possibilidades, portanto, devem ser percebidas pelo seu agente que pode apreender uma possibilidade em ação através de vários níveis de intensidade. Um adulto, por exemplo, tem muito mais possibilidades de aferir *affordances* do que uma criança, devido às suas capacidades de abstração e percepção. Quanto maior o conhecimento, mais possibilidades são percebidas e, assim, há o alcance de um nível de intensidade maior por aquele que detém a informação.

A partir dessa afirmação, Gibson (1986) exemplifica que talvez, a criança não veja uma cadeira como o adulto vê. O adulto geralmente enxerga nela a possibilidade de sentar-se e a criança vê uma cadeira para servir de apoio para que ela possa colorir os seus desenhos. Isso leva a crer que as interações podem ser determinadas pelo conjunto de significados sociais que está sendo percebido. Com isso, há diferentes *affordances* para os variados indivíduos, pois cada um possui modos de pensar diferentes.

Van Lier (2000 apud GOMES, 2015) explica que um objeto pode nos apresentar diferentes possibilidades de ação. Uma folha, por exemplo, pode proporcionar uma locomoção para uma rã, comida para uma lagarta e sombra para uma aranha. A folha, nestes casos, apresenta várias *affordances* ou possibilidades de ação para distintos indivíduos ou organismos. Isto quer dizer que nem todos percebem as mesmas possibilidades de ação sobre um determinado objeto presente na natureza.

Oliveira e Rodrigues (2006) sinalizam que as *affordances* especificam a relação agente-ambiente, mas que mesmo se referindo a um agente, elas independem de sua necessidade para existirem. Embora as *affordances* consistam das características do ambiente tomadas através das visões tidas pelos agentes, as existências delas não dependem de sua percepção. *Affordances* são referentes a ações e podem ser ou não percebidas. Elas não são contingentes às necessidades do agente (LOMBARDO, 1987).

Mesmo que não se possa negar que as percepções de *affordances* ocorrem de modo individual, uma vez que resultam dos modos de interação ocorridos no ambiente através de vários aspectos (sociais, históricos), elas também possuem forte caráter coletivo. De acordo com Gomes (2015), para a abordagem ecológica, a interdependência entre os organismos dentro de um mesmo ecossistema faz com

que os membros de uma comunidade que compartilham os mesmos aspectos biológicos, sociais e históricos percebam *affordances* semelhantes com relação a determinados artefatos. O autor cita que:

No estudo das relações humanas isto pode ser observado pela diferente percepção que distintos grupos sociais têm de um mesmo artefato. O valor atribuído à educação formal, por exemplo, pode variar consideravelmente entre um grupo de trabalhadores do campo que historicamente teve pouco acesso a ela e cuja conclusão de etapas formais da educação escolar não representa crescimento econômico; e a percepção do mesmo artefato por um grupo de moradores da cidade grande, imersos em um contexto cultural em que a educação formal é vista como meio de crescimento cultural e econômico. (GOMES, 2015, p.118).

Sobre esse aspecto mencionado acima, Lombardo (1987) compreende ainda que, quando um agente percebe *affordances* pelo fato das propriedades do ambiente fazerem parte diretamente do seu contexto, a informação é apenas para uma espécie distinta. O autor reconhece que há certas possibilidades de ações necessárias para formas básicas de vida, como a água para a locomoção de animais aquáticos. Em suma, *affordances* expressam a possibilidade do meio ambiente em estimular os organismos para que obtenham percepções, bem como a capacidade do agente em perceber as possibilidades que certos objetos possuem, o que corresponde a uma maior chance de sucesso no meio ambiente, indispensável para a sobrevivência das espécies.

A partir disso, Gibson (1986, apud GOMES 2015) ao explicar a dimensão do conceito de *affordance*, utiliza o conceito ecológico de nicho que é um conjunto de características ambientais que permitem a sobrevivência do indivíduo. Para ele, a superfície da Terra é um nicho, constituída por um conjunto de *affordances* que permitem o surgimento e a manutenção da vida como ela é. A ideia de *affordance* implica os prováveis comportamentos do agente como resultados de sua interação no ambiente, desde que ele perceba as possibilidades de usos das mesmas.

Gibson (1986) em sua Teoria das *Affordances*, afirma que a percepção de *affordance* é o produto das relações entre estruturas físicas do ambiente e o intelecto presente nos indivíduos. A ação dessa relação está comprometida também com as capacidades físicas do agente, como a produção dos movimentos e a força, entre outros. Mesmo que um adulto, por exemplo, não consiga levar uma mesa de

um lugar para o outro, não significa dizer que ali não há uma *affordance*. Elas existem como oportunidades, sejam utilizadas ou não.

Silva (2015) complementa essa afirmação quando diz que, na abordagem ecológica, o observador pode ou não perceber as *affordances* e isso deverá estar de acordo com o modo que ele enxerga o ambiente em que vive. A informação permanecerá disponível e invariável, mas a *affordance* só será percebida pelo observador. Ela exemplifica utilizando as palavras de Gibson (1986), quando diz que uma caixa de correio, para a psicologia ecológica, representa o meio para enviar uma carta, caso o agente tendo a necessidade de enviá-la ou não. Ela continuará dispondo dessa afirmação. O observador pode, contudo, enxergá-la como um objeto para sentar-se, por exemplo.

Complementando tal ideia, Gibson (1986) explica também que o fato de um objeto ser utilizado com uma finalidade não significa dizer que não possa ser utilizado para uma outra intenção. Um lápis, por exemplo, possibilita manuseio e pode ser utilizado para escrever, como também pode funcionar com um marcador de textos. Todas essas *affordances* são importantes, mas para as percepções, não interessam os nomes pelos quais são chamados e sim as ações que elas possibilitam.

Cada indivíduo pode interpretar a aplicabilidade de um determinado objeto de modo diferente, ou seja, atribuindo-lhe novas *affordances*. Dizer que uma informação que permite uma *affordance* está disponível para ser percebida por qualquer observador, implica dizer que o indivíduo poderá percebê-la com a mesma funcionalidade no mundo ecológico, não estando, portanto, fazendo parte de avaliações subjetivas e mentais. Gibson (1986) lembra que a percepção de *affordance* não pode ser por si só um fato subjetivo ou objetivo. É uma ressonância entre o observador e o meio.

O autor confirma também que, a percepção de *affordances* é o primeiro plano da consciência de mundo e de si próprio enquanto indivíduo, e de suas relações com o mundo. Perceber, portanto, é uma conquista do indivíduo, de suas capacidades mentais, não uma aparência de teatro da sua própria consciência. Não envolve apenas ter experiência das coisas e somente experiências. É uma consciência sobre as possibilidades que existem no meio em que habita. É, portanto um ato mental feito por si só.

De acordo com Reed (1988), a percepção de uma *affordance* não necessariamente implica na sua efetivação. A presença de uma *affordance* também independe da presença de um observador, uma vez que as *affordances* correspondem a aquilo que o ambiente oferece e não apenas àquilo que o agente observa. A percepção de uma *affordance* só é possível se o indivíduo tiver propriedades que o permita perceber o uso dela.

Segundo Lombardo (1987), as *affordances* dependem das características ambientais referentes às características do agente. Para que ocorra uma mudança no meio em que os agentes estão inseridos, é necessário que o sujeito faça um reconhecimento sobre as possibilidades que aquela ação pode ocasionar, percebendo assim, como ocorre a produção de seu movimento, quais as suas limitações, entre outras características.

De acordo com Paiva (2009), a partir do conceito de *affordance*, Gibson (1986) pretendia nomear alguma coisa que fizesse referência tanto ao ambiente como ao animal, implicando na complementariedade entre os dois elementos do ecossistema. Ele exemplifica essa complementariedade através do formato da superfície terrestre. Dependendo da superfície, homens e animais têm diferentes posicionamentos. O ser humano faz parte do nicho ecológico, mas nem sempre ele faz uso de todas as *affordances* que a natureza pode lhe oferecer.

Em sua teoria, Gibson (1986) utiliza uma abordagem ecológica quando se refere aos conceitos de percepções e *affordances*. Em sua visão, as formas de vida e os ambientes compõem um ecossistema. Ambos são complementares. Quando o agente, portanto, percebe as *affordances*, percebe a si mesmo, ou seja, percebe as possibilidades de ação que há em um determinado ambiente, além de tomar consciência de suas capacidades físicas como ser humano. Oliveira e Rodrigues (2006) chegam a conclusão de que, através das percepções, ao vermos um sapo, o cenário logo formado é um brejo ou um pântano. Tal animal não carrega a carga semântica de um deserto, por exemplo.

Gibson (1977) traz uma diferença marcante entre propriedades e *affordances* quando afirma que as *affordances* são mais importantes que as propriedades. Ao perceber, por exemplo, que uma superfície é plana, o indivíduo não procura saber as qualidades presentes nela, mas em verificar se ela é “caminhável”.

Com relação entre ambientes e seus objetos, Tversky (2004) aponta as *affordances* do que ela chamou de cenário. Uma sala de aula, por exemplo, dispõe de mesas e cadeiras como em um restaurante. Nesses dois ambientes em que há mesas e cadeiras, as *affordances* oferecem meios aos estudos e para serem feitas as refeições. Lojas, porém, têm prateleiras e balcões. Portanto, os cenários de sala de aula e lojas diferem nos critérios de aparência e função.

Gibson (1986) salienta também que o significado e a utilidade do ambiente são percebidos e estão diretamente ligados com o agente. A noção de *affordance*, portanto, é a combinação de propriedades físicas do ambiente sendo diretamente ligadas ao seu agente, onde esse percebe que determinadas interações ou objetos possuem funções específicas capaz de facilitar as atividades presentes no seu dia a dia.

Percepções por sua vez são captações de *affordances*, e que estes podem ser rapidamente percebidos. Segundo Gibson (1986), durante o ato de percepção, não são as qualidades do ambiente que são percebidas, mas as possibilidades de ação. O agente ao invés de perceber as qualidades dos objetos, percebe *affordances*, ele percebe o comportamento associado às características do ambiente, e não a qualidade e estrutura do objeto.

Sobre as noções de percepções, Gibson (1986) transmite-nos a ideia que podemos exemplificar o seu conceito quando falamos da importância que o agente e o meio têm um para o outro. O animal e o ambiente são inseparáveis e um animal não pode existir sem o seu ambiente que o circunde e ambiente implica que deve haver um animal a ser circundado.

Segundo Silva (2015), a abordagem ecológica traz a problemática da percepção para o primeiro plano. Investigar a percepção do ponto de vista de natureza ecológica é investigar as relações que há entre os seres humanos e o meio ambiente entendido assim não como um mundo físico, mas como um mundo ecológico. Para Gibson (1986), o mundo enquanto realidade física não consiste de elementos significativos para o indivíduo, mas o mundo ecológico sim, por isso é percebido. Desde quando nascemos, portanto, percebemos uma ecologia à nossa volta que é complementar à nossa vida, e assim, notamos que existimos no mundo.

O foco da percepção ecológica é o que se percebe no mundo ecológico: não são as matérias, a energia e a interação entre as partículas elementares, mas o

meio, as substâncias e as suas referidas funcionalidades. Essas superfícies podem ser estáticas ou dinâmicas em certos aspectos, mas os elementos que nela são percebidos sempre serão invariantes (SILVA, 2015).

Santaella (2012) justifica o crescente interesse de estudo pela percepção visual que ocorre devido ao impulso obtido a partir do desenvolvimento das ciências cognitivas. Seja de uma perspectiva de consciência ou não, a maioria dos estudos feitos na área aponta que 75% das percepções humanas ocorrem de modo visual, pois o homem se orienta no espaço, grandemente responsável pela sua defesa e sobrevivência e este depende majoritariamente de sua visão.

A percepção na proposta de Gibson (1986) não reside no cérebro ou na mente, ela é ecológica e é o resultado da interação recíproca entre o agente e o ambiente. Os agentes e o ambiente compõem um ecossistema de forma integrado. As percepções seriam formadas através da união entre esses dois elementos constituindo assim, o que chamamos de ecossistema.

Gibson (1986) adota um conceito em sua perspectiva ecológica conhecido como reciprocidade. A ideia de reciprocidade torna essencial através do conceito de *affordance* na medida em que há uma relação de complementariedade entre agentes e objetos. Isso é comprovado quando pensamos nas possibilidades de ação do agente frente ao ambiente e que a sua percepção depende das características presentes no meio em que está inserido e nos objetos que fazem parte desse meio. Assim, notamos uma ideia intrínseca de reciprocidade.

Outro conceito trabalhado na obra de Gibson (1986) é a noção de dependência. Ao propor que uma *affordance* é determinada pela relação entre agente e o ambiente e que ambos são de fato, complementares, Gibson (1986) elucida que ao perceber o ambiente, observamos logo a presença de um agente. Essa cooperação representa a ideia que chamamos de dependência, pois as informações sobre as utilidades do ambiente estão juntas daquelas que especificam o agente.

Sobre o conceito de efetividade, Reed (1988) justifica que, como o inseto é um animal que tem a capacidade de voar, ele percebe o ar como um elemento que tem a possibilidade de suportar as atividades produzidas através do voo. De acordo com a abordagem ecológica, as capacidades do indivíduo que o levam a fazer uso de *affordances* são chamadas de efetividade. Warren (1984) explica-nos que

quando os indivíduos são solicitados a subir um degrau utilizando apenas a informação visual, o degrau escolhido deve ser de acordo com aquilo que a perna alcança, de forma a aumentar a eficiência biomecânica da perna. Portanto, efetivação e percepção são ideias que exigem uma relação de complementariedade entre as possibilidades de ação suportadas e as capacidades de ação de um animal.

Trazendo a visão ecológica de Gibson (1986) para a interação entre homem e computador, Gaver (1991) aborda que as *affordances* percebidas através das TICS têm uma relação relevante com os conceitos defendidos por Gibson (1986). A sua existência é relativa ao ambiente do usuário e ao uso que se faz dele. Nas relações entre o homem e o computador, podemos perceber claramente o que era proposto pelo autor em sua teoria inicial. O homem é o agente que percebe possibilidades ou *affordances* a partir de um objeto (o computador).

O ambiente do usuário é o contexto de trabalho mais a interação, ou seja, para o autor, as *affordances* são os fatos sobre a ação e a interação, e não apenas a percepção. *Affordance*, nesse caso, é uma poderosa ferramenta para se pensar sobre a tecnologia, pois o seu sucesso faz da interação existente entre o usuário e o artefato.

Aplicando a teoria ecológica de Gibson (1986) em termos da Interação homem-computador, Gaver (1991) explica que as *affordances* têm uma ontologia relacional: a sua existência como *affordance* se faz da relação que o usuário tem com o seu meio informacional. O ambiente do usuário é o contexto de trabalho da interação, ou seja, para ele *affordances* são fatos que ocorrem sobre ações e não apenas percepções. *Affordance* é uma terminologia para se pensar em tecnologia, porque sua eficácia depende de dois atributos: o agente e o artefato.

Na visão de Gaver (1991), há três tipos de *affordances* tecnológicos: perceptíveis, ocultas e falsas. Gomes (2015) faz as distinções entre os três tipos afirmando que:

Affordances perceptíveis são aquelas que oferecem informações sensoriais diretas acerca dos objetos sobre os quais se pode agir. Estão relacionadas às características aparentes de um objeto, ou a práticas estabilizadas ou conhecidas [...]. Já as *affordances* ocultas são aquelas que não são oferecidas por informações perceptuais diretas do objeto, devendo ser aprendidas [...]. Por sua vez, *affordances* falsas são aquelas que não são percebidas adequadamente, de forma que quem tenta agir sobre elas não consegue praticar a ação almejada. (GOMES, 2015, p. 116-117).

Gaver (1991) reconhece também o papel dos cenários socioculturais para a percepção de *affordances*. Em sua visão, qualquer atividade desenvolvida em razão da tecnologia, depende da mediação entre os elementos homem e máquina porque só assim os atributos relevantes são disponíveis. A cultura do observador, o ambiente social, as experiências e as intenções, determinam as percepções de *affordances* tecnológicos ou não.

Ainda segundo o citado autor, a teoria ecológica tem muito a contribuir com as teorias de ensino e aprendizagem de línguas. A Psicologia ecológica, por exemplo, fornece um entendimento interessante de como os agentes pensam e aprendem e como a tecnologia pode aumentar e melhorar isso. Na visão de Bower (2007), nos últimos anos tem crescido uma literatura educacional relacionado com a utilização das tecnologias na sala de aula.

As percepções relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas podem ser estimuladas e incentivadas através de atividades produzidas em um ambiente específico. A identificação de uma *affordance* permite que ele seja apropriado em outro artefato que melhor apoie essa mediação. *Affordances* servem como instrumentos naturais para o desenvolvimento de desenhos de atividades de aprendizagem. Elas não dizem respeito apenas ao final de uma ação, mas também as experiências que um professor como um designer gostaria que os alunos alcançassem enquanto ele desenvolve uma determinada atividade.

Paiva (2010) vem discutindo o conceito de *affordances* relacionado ao processo de aprendizagem de línguas, e em princípio propôs uma tradução para o conceito de *affordance* como “propiciamento” enfatizando que este não deve ser entendido como sendo iguais para todos os aprendizes. Alguns contextos favorecem mais aprendizagem de uma língua do que outros. O conceito de *affordances*, nesse caso, se faz presente, pois ela é propiciamente de ordem individual caracterizado por ela como níveis de motivação, autonomia ou interpretação. Nesta primeira definição, a autora parece separar ambiente de indivíduo.

Uma prova de que *affordances* não são propriedades restritas ao meio ambiente está no fato de diferentes indivíduos terem diferentes percepções do mundo e da interação que mantêm com outros indivíduos, pois diferentes interações promovem distintas práticas sociais. Aprendizes de inglês como língua estrangeira,

por exemplo, vivem em nichos semelhantes e podem ter diferentes percepções e assim, diferentes formas de desenvolvimento da língua.

Trazendo o conceito de *affordances* para uma abordagem mais voltada para a Linguística Aplicada e conseqüentemente para o ensino de línguas, Van Lier (2000) apresenta que elas são como meios que consistem em oportunidades para a interação entre o meio ambiente e as capacidades sensoriomotoras dos animais. Com relação à aprendizagem de línguas, o meio ambiente é repleto de oportunidades de aprendizagem, dessa forma o mundo linguístico ao qual o participante tem acesso é repleto de demandas e necessidades, oportunidades e limitações, permissões e restrições que em resumo – são *affordances*.

O autor convoca a semiótica como necessária para significar *affordance* como um construto simbólico. De acordo com o autor, toda linguagem se dá pelo meio de enquadramento de possibilidade do uso de signos conforme três dimensões da cognição proposta por Pierce (1960, apud SILVA, 2015) que são a primeiridade, a secundidade e a terceiridade.

Na visão de Silva (2015, apud VAN LIER, 2000) sobre esse ponto:

A primeiridade refere-se a um tipo de consciência afetiva; a secundidade a um tipo de consciência de que existe algo no mundo para qual é possível focalizar atenção, assim pode-se apontar para isso, a terceiridade é o tipo de consciência que interpreta os significados de alguma coisa identificada no mundo. Ao fazerem isso, os indivíduos em ação ressignificam o material apresentado (objeto) em um outro signo veículo (representante), que se torna outro signo (interpretante) em um processo de construção de significados. (SILVA, 2015 apud VAN LIER, 2010, p.63).

A partir de Van Lier (2000), as *affordances* discutidas no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas se tornam mais fortes quando os estudos são vistos a partir de quando as perspectivas se dão em ambientes digitais. Nesse sentido, as *affordances* se relacionam às condições tecnológicas do ambiente, que permitem diversas escolhas linguísticas, tipos de mensagens a serem enviadas e tipos de relacionamentos que podem ser construídos conforme as condições tecnológicas presentes no ambiente.

Van Lier (2004) afirma que a aprendizagem de línguas é mediada por todas as possibilidades semióticas que estão disponíveis no ambiente de aprendizagem e, que tais potencialidades, devem ser ativadas, compartilhadas e serem realizadas

através do suporte de um professor, um designer educacional e por alunos que estejam mais engajados. Em sua visão, o que se torna uma *affordance* depende do que o agente faz, o que ele quer e o que seria útil para ele.

Segundo Van Lier (2008), o meio ambiente de aprendizagem significa um “esforço semiótico” com oportunidades e possibilidades para a ação. O contexto de aprendizagem é um espaço de atividade, portanto, enquanto estamos ativos nesses espaços, *affordances* estão disponíveis para futuras ações. Podemos utilizá-las como material para a construção de novos significados. Essas potencialidades são percebidas naturalmente, mas depois elas são percebidas através da mediação com a linguagem. A linguagem surge através de possibilidades de *affordances* percebidos.

Van Lier (2004) exemplifica a partir de suas constatações que, algumas *affordances* que o celular pode ter, como por exemplo, quando os alunos negociam conteúdos interativos para encontrar novas informações, comunicam-se com falantes nativos ou não-nativos, fazem publicações, gravam vídeos, enviam mensagens de voz, além de outras ações oportunas.

Sobre as *affordances* das TICS no ensino de língua materna, Costa (2013) aborda que isso não quer dizer que morfologia, vocabulário, sintaxe e estruturas gramaticas não tenham algum tipo de importância, mas que o ensino e aprendizagem de uma língua, através das interações sociais, dependem das relações de pensamento e de poder com construção de significados em contextos reais de uso. Os enunciados devem surgir como afirma a norma gramatical da língua, mas devem ser considerados também o seu contexto pragmático.

Para Koch (2004), a partir dessa visão, a linguagem é uma ferramenta para a ação, interação e participação que estão sempre presentes em práticas culturais. Na concepção de língua, os sujeitos são vistos como os construtores sociais, o texto passa a ser o lugar de interação e os interlocutores são os sujeitos ativos que nele se constroem e por ele são construídos.

Franco (2013) afirma através de estudos revisados das teorias de Gibson (1986) que, as *affordances* são possibilidades de ação presentes na natureza, independente da habilidade dos indivíduos de reconhecê-las, mas sempre em relação a um sujeito, tendo em vista as capacidades e necessidades neles presentes. O autor cita que, por exemplo, o computador conectado à *internet* pode

servir de fonte de informação para alguns, meio de comunicação para outros, ou mesmo como forma de entretenimento para uns ou todos. Todas essas possibilidades fazem parte do aparelho, mas o uso delas dependerá do usuário que for fazer uso delas.

Na visão de Silva (2015), nas interações disponibilizadas pela *internet*, tantos *chats* ou fóruns de discussão dispõem de várias ferramentas ou aplicativos, dependendo da plataforma em que estejam hospedados. Há alguns que oferecem formas de visualização de mensagens de modos diferenciados, por exemplo, em formas de árvores, em ordem cronológica, ou alfabética de acordo com os participantes das redes e outros oferecem possibilidades de esconder mensagens que já foram lidas. Algumas ferramentas são botões para se conectar a arquivos, inserir imagens, vídeos, posts, enfim. A presença de ferramentas no ambiente impacta as formas linguísticas e as formas de interação de maneira geral, conforme os usuários enxergam usabilidade nelas e se engajam com elas e por meio delas.

Beatty (2003) afirma que no campo das ciências da informação, novas ferramentas e aplicativos surgem o tempo todo provocando sempre o surgimento de novas *affordances* e novos modos de enxergar possibilidades de uso sobre determinados instrumentos. A autora vê as *affordances* como pistas visuais que um objeto dispõe sobre como pode ser usado. A partir desse conceito ela cria uma nova expressão, as *misaffordances*. Uma *misaffordance*, para a autora, seria algum traço que distrai ou desvia a atenção para a funcionalidade intencionada em seu design. Uma *misaffordance* em uma cadeira poderia ser algo que disfarça a ideia central que, no caso, seria de sentar. A autora afirma que esse conceito é presente quando alguma marca de produto se utiliza de cores bem chamativas em seu rótulo, prejudicando a principal ideia presente no objeto.

Por fim, notamos que nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas, a noção de *affordances* abarca ferramentas que estão disponíveis em um ambiente, como um botão, uma caixa de texto presente em um fórum e que o surgimento dessas novas ferramentas promove a construção de novas *affordances* que emergem da ação que ocorre entre agente e objeto e entre agentes e agentes, como é o caso das mensagens construídas e que o próprio ambiente é importante, pois é nesse local que ocorre o desenrolar das atividades dos seres humanos.

Tendo como base a fundamentação teórica apresentada, no capítulo seguinte, apresentaremos os procedimentos metodológicos que culminaram na pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, expomos a metodologia usada para a realização desta investigação. Descrevemos aqui os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os tipos de estudo, o contexto e os participantes da investigação. Em seguida, relatamos os procedimentos na geração de dados, as formas de análise, a caracterização dos informantes e o desenvolvimento das atividades realizadas na sala de aula.

4.1 A pesquisa escolar: um breve estudo sobre a pesquisa qualitativa na área dos estudos linguísticos

Este trabalho se insere na área da Linguística Aplicada (LA) e seguiu uma abordagem qualitativa e quantitativa, com base em informações obtidas ao longo da pesquisa e de descrições feitas em sala de aula, bem como em espaços informais em que estão situados o professor e os alunos, os quais foram os participantes da pesquisa.

Este tipo de pesquisa é importante, pois investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real, tentando ultrapassar as fronteiras entre o fenômeno e o contexto que às vezes não estão claramente evidentes, podendo ser aplicado para explicar ligações causais em intervenções ou situações da vida real que são complexas demais para o tratamento através de estratégias experimentais ou de levantamento de dados, conforme Yin (2001).

Nas visões de Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa não prioriza uma abordagem numérica, mas a coleta e análise de opiniões, buscando a compreensão de um grupo ou de uma sociedade. De acordo com Vóvio e Sousa (2005, p.49), a abordagem qualitativa “permite identificar as práticas culturais, os locais específicos e os contextos de uso, bem como as condições em que foram forjadas as trajetórias dos sujeitos e as atividades presentes em seus percursos de socialização”.

A pesquisa qualitativa se encaixa no perfil deste estudo, pois compreende um conjunto de diversas práticas interpretativas que visam descrever os componentes de um sistema complexo de significados. A partir disso, notamos que a pesquisa

qualitativa se preocupa com os seus indivíduos e com o ambiente em sua total complexidade, baseia na perspectiva de que podemos conhecer os indivíduos através da descrição da experiência humana, tal qual como ela é vivida e definida por seus autores (POLIT; HUNGER, 1995 apud COSTA, 2013).

De acordo com Miles e Huberman (1994), há vários pontos fortes de dados qualitativos que devem ser observados na sala de aula, entre eles estão a concentração em eventos que ocorrem de forma natural, que são coletados pessoalmente dentro de situações específicas, e proporcionam declarações claras em um ambiente holístico e enfatizam a vida das pessoas, ajudando a compreender o significado dos acontecimentos e estrutura da vida em ambientes naturais.

Na concepção de Priest (2012), o desafio dos estudos qualitativos está menos relacionado aos elementos técnicos do pré-planejamento, como ocorre nos estudos quantitativos, e mais relacionados à capacidade do pesquisador em aproveitar o máximo de oportunidade que tem em mãos. Isso significa que ele deve reconhecer o cenário, as pessoas e o material em estudo, manter os seus registros, fazer anotações bem detalhadas sobre o que está pesquisando, colocando de lado pré-conceitos, permitindo que as conclusões sejam tomadas através de dados, e com isso, ser capaz de capturar esses dados produzindo conclusões de forma convincente, sem o auxílio de tabelas, gráficos e estatísticas para o leitor.

A pesquisa qualitativa, portanto, também tem elementos técnicos, pois ela exige grandes habilidades analíticas e sistemáticas, não apenas uma boa intuição e flexibilidade. Dentro das abordagens da pesquisa qualitativa, adotaremos aqui também, a observação participante, que de acordo com Priest (2012), originou-se nas tentativas de pesquisadores do século XX em compreender as culturas, até então ainda inexploradas, que para eles eram muito diferentes daquelas já vistas e de suas próprias. Inicialmente, ela refletia, portanto, a experiência de viajantes tentando compreender outras culturas.

Ainda na visão de Priest (2012), os exploradores da observação participante fizeram o seu melhor para adaptarem-se a novas culturas para entender o que estava acontecendo, e a partir disso, contribuíram para aprimorar os estudos etnográficos, facilitando assim, o estudo de outros cenários sociais, tanto de lugares mais próximos como de espaços mais exóticos.

Na visão de Priest (2012), ser um observador participante é ser totalmente diferente de um observador não participante que se mantém invisível ou o mais parecido possível com o que a autora chama de um “rato silencioso” em um canto. O segredo da observação participante é se tornar um membro “regular” do grupo em que o pesquisador esteja participando. Na percepção da autora, os sentimentos de reações e de erros do pesquisador fornecem dados importantes.

Quanto ao tratamento geral dos dados, o estudo tem uma natureza descritiva, uma vez que procurou detalhar exatamente os dados obtidos no corpo da pesquisa, a fim de analisá-los interpretativamente, explorando minuciosamente, as informações obtidas. Na visão de Gil (2002), as pesquisas descritivas se caracterizam por determinar opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. Ela se baseia na perspectiva de que os problemas existentes no local de estudo podem ser resolvidos ou melhorados através da descrição e análise dos dados de forma objetiva e direta. As técnicas utilizadas para obter os resultados da pesquisa podem ser bastante diversas, destacando-se os questionários, as entrevistas semiestruturadas, os fóruns e as observações.

Para a comprovação dos dados e informações obtidos através da pesquisa, o pesquisador deve anotar e utilizar outras estratégias, visando assim, um comprometimento com a veracidade dos dados informados. Para Priest (2012), se você estiver inserido em um grupo de estudos, é essencial ser honesto e aberto com o grupo que está sendo estudado sobre, o porquê de você está lá, mas é necessário também que o grupo esqueça o máximo possível que o estudioso está naquele local com a função de pesquisador. Assim, o primeiro objetivo deste seria se misturar com os outros membros da equipe.

A autora afirma que na pesquisa participante é inevitável que o pesquisador mude o cenário social de alguma maneira pela sua presença, isso não pode ser evitado de maneira alguma, somente minimizado. Talvez não seja possível que o pesquisador faça anotações visivelmente, pois este pode deixar os membros do grupo constrangidos. É importante que sejam feitas as anotações mais tarde, o mais rápido possível.

Priest (2012) ainda defende que devemos anotar o que está presente, o que os participantes fazem e dizem, incluindo tanto a comunicação verbal como a linguagem corporal. Devemos escrever o máximo de informações possíveis, não

fazendo muitas filtragens do que seria uma informação mais importante ou não. Algumas coisas podem parecer confusas, inesperadas, interessantes ou novas para quem faz parte do grupo, mesmo que estas não compreendam o porquê das coisas. A autora ainda complementa que, até informações sobre como as pessoas se vestem, o que comem e o que bebem e quando chegam e vão embora podem parecer bastante interessantes, pelo menos para ajudar a lembrar sobre a sequência de eventos perceptíveis no andar da pesquisa.

Alguns aspectos do mundo social, porém, não estão visíveis para os pesquisadores como para os observadores. O objetivo de compreender a perspectiva de alguém pode ser alcançado de uma outra maneira. O uso de entrevistas é uma abordagem qualitativa importante, pois se torna como um complemento para a pesquisa participante, quanto soma para uma abordagem quantitativa e pesquisa de opinião.

4.2 O campo da pesquisa: a escola

Este estudo foi realizado em uma escola da rede pública do Estado do Piauí, localizado no Bairro Montevideu no município de Angical do Estado do Piauí.

Para a realização deste trabalho na sala de aula, seguimos o que prescreve Bortoni-Ricardo (2008) acerca da necessidade de haver, a princípio, uma aproximação com o corpo administrativo e docente da escola para em conjunto com eles, discutir a natureza e os objetivos do estudo a ser realizado, garantindo o sigilo de dados ali obtidos.

De acordo com dados obtidos por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a instituição foi criada através da necessidade de ter a oferta do ensino básico no bairro Montevideu, localidade afastada do centro da cidade de Angical do Piauí. Inicialmente, a escola oferecia ao bairro Montevideu o Ensino Básico nas modalidades Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Com a mudança do Ensino Fundamental I para as escolas municipais das cidades, essa unidade passou a contar com o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA em quatro etapas (IV, V, VI e VII etapas), além de receber do Governo do Estado, cursos do PRONATEC em Administração e Informática. Assim, a escola contribui de

forma significativa no ensino de crianças, jovens e adultos, capacitando-os para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

A referida escola atendeu, no ano de 2016, a um total de 250 alunos regularmente matriculados nas seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental II, ofertado no turno da manhã; Ensino Médio, ofertado no turno da tarde; e Ensino de Jovens e Adultos, ofertado sempre no turno da noite. É interessante ressaltar que a instituição conta com alunos de outras localidades, entre eles alunos de Santo Antônio dos Milagres e São Gonçalo do Piauí, que são cidades próximas assim como com estudantes dos mais diversos povoados da cidade.

A escola dispõe de um número amplo de professores, devido à maioria deles ministrarem uma quantidade de aulas de somente 20 horas semanais. Ao todo, são mais de 30 docentes, sendo a maioria licenciados e na condição de professores substitutos do Estado. Doze dos profissionais possuem cursos de pós-graduação *lato sensu* concluída e, nenhum deles, possui ou já iniciou um curso de pós-graduação *Stricto Sensu*. Há também 20 funcionários que cuidam da parte administrativa (coordenação pedagógica, direção, secretaria), da limpeza e vigilância da unidade. A instituição possui um Conselho Escolar, responsável por tomar as principais decisões sobre os acontecimentos ocorridos no interior da escola.

A instituição de ensino possui um Projeto Político Pedagógico e o planejamento escolar é realizado pela diretora, pela coordenadora, pelos demais funcionários e pelo Conselho Escolar de forma bimestral. O calendário escolar conta com 200 dias letivos, sendo elaborado pela Seduc-PI e adaptado pela coordenação pedagógica, de acordo com eventuais acontecimentos ou datas festivas que possam ocorrer na cidade. A escola possui projetos como o “Ler para Conhecer” e “A Sexta Feira Criativa”, que consistem em realizar atividades diversificadas na última sexta-feira de cada mês nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências entre outras atividades. De acordo com a diretora da unidade, esses projetos têm como objetivo desenvolver os hábitos de leitura e escrita, valorizar aspectos culturais, regionais e locais, perceber a importância cívica por meio da conscientização do amor à Pátria, entre outros.

A relação escola *versus* família se faz presente através de reuniões bimestrais que o núcleo gestor realiza. O corpo docente e a administração da instituição utilizam metodologia e técnicas com o objetivo de integrar a comunidade

escolar nas atividades desenvolvidas ao longo do ano. A escola procura, portanto, trazer sempre cursos e atividades que envolvam a comunidade de uma maneira geral e, a partir disso, consegue fazer a conexão escola e comunidade.

A escola dispõe, ainda, de recursos audiovisuais, entre eles: uma televisão, dois *datas-shows*, um total de 18 computadores (sendo 12 no laboratório de informática, dois na secretaria, um para a direção da escola e 3 que são *notebooks* exclusivos para uso adjunto do *data-show*), um aparelho de DVD, um aparelho de som portátil, todos em más condições, pois de acordo com a diretora da escola, desde a chegada desses aparelhos, nunca houve uma vistoria e manutenção.

A escolha dessa unidade se deveu ao fato de ela estar localizada no município de Angical do Piauí, facilitando, assim, o acesso do pesquisador ao corpo docente e discente, já que é natural desta cidade e conhece o corpo docente que atua naquela escola. Ademais, foi nesse local em que o pesquisador realizou alguns estágios voluntários e, através disso, pudemos ter o apoio da direção e coordenação da escola para que a pesquisa fosse realizada.

Para este trabalho, foi escolhida a turma do 1º ano do Ensino Médio do turno vespertino, que tem o total de 16 alunos e a professora da respectiva turma. Todos os alunos da sala deram a sua contribuição para que a pesquisa ocorresse. Nessa escola, as aulas de Língua Portuguesa na 1ª série do Ensino Médio possuem 6 aulas semanais. Duas delas são ministradas na terça-feira, duas na quarta-feira e duas na quinta-feira. A escolha dessa turma se deveu ao fato da série ter facilitado o andamento da pesquisa, posto que de acordo com o livro didático adotado pela escola, é nela que estão os conteúdos relacionados ao uso de redes sociais no cotidiano, o conceito de hipertexto e o uso e produção de gêneros digitais.

4.3 Caracterização dos participantes e da professora de Língua Portuguesa

Os participantes deste estudo foram representados por alunos que cursam o 1º ano do Ensino Médio da escola pesquisada, durante o ano letivo de 2016. A população de alunos que foi pesquisada está distribuída da seguinte forma: são 16 participantes da pesquisa, sendo 9 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. A faixa etária dos participantes ficou entre 15-17 anos.

Todos os informantes se declaram usuários de TICS. Alguns deles afirmaram que mesmo não tendo celulares, devido a casos de furtos e roubos, usam as redes sociais por meio de computadores e *notebooks* que pedem emprestados aos amigos ou usam as ferramentas presentes no laboratório de informática da escola ou em *lan houses* que ficam no próprio bairro.

A professora de Língua Portuguesa que fez parte da nossa pesquisa tem 30 de idade, é licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Piauí do campus de Amarante-PI e é especialista em Estudos de Letramentos pela Universidade Estadual do Piauí. Foi contratada pela Seduc-PI para substituir uma professora gestante no momento e foi afastada das atividades docentes. Em entrevistas feitas com a docente, ela declara que utiliza as TICS na sala de aula, mesmo afirmando que sente algumas dificuldades no uso delas.

4.4 A coleta de dados

A coleta de dados, nesta pesquisa, foi exclusivamente realizada pelo pesquisador no contexto escolar, nos meses de maio e junho de 2016, tendo como instrumentos de análise:

- a) dois tipos de questionários (um para os alunos e um para a professora);
- b) entrevistas episódicas;
- c) observação participante ocorrida quando o pesquisador observou as aulas de língua ministradas pela professora.

Desta forma, foi possível coletar as percepções dos alunos sobre as atividades realizadas pela professora dentro e fora da sala de aula e obtermos informações que pudessem ser consideradas relevantes para o andamento da pesquisa.

Além disso, os dados que compõem essa pesquisa foram coletados em lugares diversos. Para tanto, como afirmado anteriormente, foi observada a sala de aula e os demais ambientes da escola, como o laboratório de informática onde é possível o acesso à *internet* e o uso de diversas ferramentas tecnológicas. Neste estudo, as entrevistas feitas à professora de Língua Portuguesa e aos alunos

tiveram início no mês de maio de 2016 quando fomos à escola para, inicialmente, termos um contato com o alvo do estudo. As entrevistas foram feitas com o objetivo de identificar se a professora de Língua Portuguesa tinha um contato com as TICS e se ela via as TICS, como uma ferramenta de auxílio na aprendizagem nas aulas de LP. Entrevistamos os alunos para confirmar as respostas dadas pela professora e identificar as suas percepções sobre o uso das TICS dentro e fora da escola.

Para a análise de dados foram utilizados todo o material recolhido durante a pesquisa, entre eles, os questionários realizados com os alunos e a professora, as entrevistas que complementaram a visão do pesquisador sobre a turma, as anotações feitas no diário de bordo onde foram registradas todas as observações que foram realizadas durante os dois meses de duração de investigação na escola. A partir dos dados coletados, confrontamos as respostas emitidas pelos alunos e pela professora de língua materna e com isso, verificamos as *affordances* percebidas por alunos e professores sobre o uso das TICS no ensino de Língua Portuguesa .

Com relação ao questionário aplicado à professora e aos alunos, este teve como objetivo caracterizar os alunos que participaram deste estudo e o conhecimento das suas percepções sobre o uso das TICS na sala de aula servindo de auxílio na aprendizagem de Língua Portuguesa . Com a análise desses dados qualitativos, tivemos uma visão geral sobre o que os alunos pensam sobre o uso de TICS e redes sociais na sala de aula e quais os efeitos que esse uso proporciona no ensino de língua materna.

No questionário direcionado aos alunos foram abordados vários itens como utilização habitual das TICS e de outras ferramentas, além do uso de redes sociais (funções utilizadas e frequências de uso). Além disso, alguns questionamentos foram voltados para investigar como a professora ministra as aulas de língua materna e quais os instrumentos que ela utiliza para tornar as aulas mais interativas e dinâmicas.

A forma mais adequada de aprender sobre as percepções de nossos alunos com relação às TICS e uso de redes sociais para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula foi entrevistá-los. De acordo com Morisson (2007), a aplicação de entrevistas permite que coletar dados qualitativos dos participantes sobre sua percepção, seus sentimentos e as suas crenças a serem recolhidas. A aplicação da

entrevista permitiu a realização da análise especificamente para a questão que aborda as opiniões de alunos e as suas percepções sobre o uso de TICS como uma ferramenta de auxílio na aprendizagem de Língua Portuguesa .

A forma de entrevista escolhida para a pesquisa foi a entrevista episódica. O motivo para a escolha foi fazer com que os alunos sentissem a dinâmica da entrevista sendo útil para que os jovens revissem as suas experiências e narrassem as suas histórias. Além disso, segundo Costa (2006), o uso de entrevistas em grupo parece ocorrer de forma mais natural do que as entrevistas individuais. A entrevista episódica nos permite uma atmosfera mais descontraída e espontânea, promovendo uma série de fatos narrativos.

Dessa forma, foram feitas duas entrevistas. A primeira contou com os 16 alunos da turma pesquisada e durou aproximadamente 20 minutos e a segunda com a professora de Língua Portuguesa que durou aproximadamente 15 minutos. Embora tenhamos observado os alunos na sala de aula, ouvido as perguntas, as conversas dentro e fora do ambiente escolar, no pátio e no refeitório da escola, precisávamos ouvir as suas narrativas, a fim de obtermos as percepções sobre o uso do *Facebook* nas aulas de Língua Portuguesa.

No próximo capítulo, apresentaremos as análises feitas através da coleta de dados realizadas em torno do ambiente escolar, especialmente na sala de aula. O objeto foi dividido em dois subtópicos principais em que, no primeiro, discutimos sobre as percepções dos discentes sobre o uso das TICS e no segundo sobre o que a professora de Língua Portuguesa pensa com o uso das TICS na sala de aula.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, fez a descrição e análise do corpus que compõe esta pesquisa, coletado na sala de aula e fora dela. Esses dados foram analisados com base nas respostas fornecidas por alunos da 1ª série do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino de Angical do Piauí através dos instrumentos de coleta (questionários, entrevistas e anotações em diários de bordo), identificando assim, quais as percepções destes com relação ao uso das TICS na sala de aula, no ensino de Língua Portuguesa.

Com relação às aulas observadas, percebemos de início, uma grande separação entre as subdivisões da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio: Literatura, Gramática e Redação, sendo que a professora trabalha o conteúdo da área de língua materna de forma separada, não assumindo em sua prática uma correlação existente entre elas. As aulas de gramática estavam centradas na gramática normativa e presas ao uso do livro didático. A professora utilizava o *data-show*, mas apenas para a exposição de slides que traziam atividades descontextualizadas.

Na visão de Bacich, Neto e Trevisan (2015, p.47), “estruturalmente, a escola atual não difere daquela do início do século passado. No entanto, os estudantes de hoje não aprendem da mesma forma que os do século anterior.” (BACICH, NETO; TREVISAN, 2015, p.47). Tendo em vista essa afirmação, as aulas de Língua Portuguesa precisam ser ministradas de modo criativo e crítico, buscando desenvolver principalmente a autonomia e a reflexão dos indivíduos para que eles não sejam apenas receptores de informações. Para auxiliar o processo, a inserção das tecnologias digitais na escola propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os educandos.

Ao analisarmos as aulas, percebemos que havia a realização de atividades que pareciam estar voltadas apenas para a memorização de conceitos, desvinculadas da realidade social em que os alunos estavam inseridos. Foram vistos momentos em que, aparentemente, não havia um objetivo relacionado ao uso real da língua, mas tão somente uma aula de cunho prioritariamente conteudista, o que corrobora a afirmação de Antunes (2003), em que ela diz que as aulas de português hoje em dia ainda são aplicadas de forma desvinculada, sem objetivos, priorizando

apenas um ensino de língua com base na repetição, memorização de conceitos e desvinculados de situações reais de uso, descontextualizadas.

Apesar de termos permanecido na escola durante um período de aproximadamente dois meses, não foi possível observar aulas em que a professora utilizasse outras TICS para ensinar língua materna. A docente chegava pontualmente à sala de aula, às 16h10min e aguardava sempre a chegada dos seus alunos com um pincel para o quadro branco e com o livro didático em cima da mesa. Ela raramente utilizava o *notebook* e o *data-show* para apresentar slides sobre os conteúdos vistos durante o bimestre.

Esse fato é comum entre os professores das mais diversas áreas do conhecimento, pois o docente ainda vive os dilemas de ter crescido no período de transição da oralidade para a era digital. Ou seja, os professores nasceram em um outro meio e aprenderam a construir o conhecimento de forma diferente dos nativos digitais. Borba (2001) sugere que os seres humanos são constituídos por técnicas que estendem e modificam o seu raciocínio, e ao mesmo tempo são seres que vão modificando essas técnicas. Ou seja, com o passar dos tempos, o homem cria novas formas de obtenção do conhecimento e essa evolução é feita de forma histórica, como no caso dos professores e alunos.

Em entrevistas feitas com a professora de língua materna, ela afirmou que faz uso das TICS na sala de aula para expor os conteúdos do livro didático em um outro suporte que seria o *data-show* e para exibir filmes e vídeos sobre os conteúdos de literatura discutidos durante as aulas. Em suas falas, a docente mencionou o uso de outras TICS, tais como a *internet* e outras redes sociais como fontes de alternativas de aprender alguns assuntos da disciplina e que o uso delas é interessante somente para bater papo com os colegas de turma e receber notícias sobre determinados fatos que estão acontecendo com as pessoas a sua volta.

Dessa forma, percebemos que a maneira de o professor trabalhar demonstra pouca familiaridade com TICS no ambiente escolar. A partir disso, notamos que muitos professores reclamavam que os alunos estavam desmotivados, que não liam ou estavam desinteressados na realização de diversas atividades da sala de aula, no entanto, na *internet* eles participam de *chats*, bate-papo através das redes sociais e praticavam o hábito de leitura através da tela do computador. Essas possibilidades

poderiam ser percebidas de modo diferente por professores mais familiarizados com as tecnologias contemporâneas.

Na primeira observação que fizemos, houve uma grande euforia entre os alunos, pois a coordenação pedagógica afirmou que seria feita uma aula passeio com a turma durante o mês de setembro. Com isso, a professora só pôde iniciar a exposição dos seus conteúdos quinze minutos decorridos do início do tempo da aula. Logo após esse fato, a professora deu início à sua aula utilizando o livro didático adotado pela escola no capítulo que continha o conteúdo de Figuras de Linguagem. Por fim foi realizada uma atividade escrita sobre o conteúdo visto na sala de aula de modo que os alunos tiveram todo o restante da aula para que fosse realizada a atividade.

Ao retornarmos na semana seguinte, a professora ministrou uma aula que aprofundaria ainda mais os conceitos sobre figuras de linguagem, além da apresentação de novas classificações sobre o tema. Apesar dos alunos estarem na 1ª série do Ensino Médio, alguns já demonstravam grande ansiedade pela chegada dos vestibulares realizados por faculdades próximas a Angical do Piauí e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por isso, alguns deles se mantinham interessados pelos conteúdos aplicados pela professora. Outros, porém, afirmaram que as aulas de língua materna eram enfadonhas, pois os métodos de ensino-aprendizagem não lhe interessavam e as aulas consistiam somente de aplicação de conteúdos e resolução de exercícios, práticas que na visão de alguns alunos se tornavam notadamente mecânicas e repetitivas.

Com essa afirmação, voltamos mais uma vez aos conceitos de imigrantes e nativos digitais de Prensky (2001). De acordo com o autor, é imigrante digital o professor que possui métodos de ensino que podem não satisfazer a necessidade dos alunos nativos. Na visão de Coscarelli (2011), quando fala de letramentos digitais, através da tela do computador, os alunos podem ler em seu ambiente nativo.

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2005), o computador não vai substituir o ser humano, mas é interessante que professores saibam utilizar a máquina para que produzam aulas mais significativas e interessantes para os seus alunos. Nesse ponto de vista, o computador sozinho pode não conseguir mudar a concepção de aprendizagem nas escolas, mas ele pode ser um grande aliado. Essa ferramenta é

útil em inúmeras situações, mas para isso é necessário que o professor planeje atividades mais dirigidas ou menos, conforme a situação.

No que se refere à relação de interação entre a professora e os alunos, observamos que ela pouco acontecia durante as observações. Vimos que enquanto os conteúdos de gramática eram ministrados, muitos alunos dormiam e outros procuravam distração em conversas paralelas. Em entrevistas feitas aos discentes, eles afirmaram que as aulas de língua eram desinteressantes. Por meio de uma aula tradicional, em que apenas conteúdos eram repassados e listas de questões eram resolvidas, os alunos em nenhum momento faziam questionamentos sobre os conteúdos aplicados na sala de aula e alguns ficavam apenas em silêncio, observando toda a exposição dos conteúdos e esperando o momento do término das atividades desenvolvidas na classe.

Na terceira semana de observação, a professora de língua começou a ministrar os conteúdos de literatura do mês. A aula do dia tratava da chegada do movimento literário conhecido como Classicismo em Portugal. A metodologia utilizada pela docente para ministrar o conteúdo foi o uso do livro didático com cartazes em que havia imagens que retratavam o período histórico da época. Além dessas, a professora levou para a sala um aparelho de som e um cd com músicas da banda Legião Urbana para exemplificar as características históricas do movimento literário trabalhado.

Através da observação, notamos que os alunos estavam mais interessados pelas aulas de literatura em que a professora levava para a sala de aula tecnologias digitais, enquanto que as aulas de gramática eram ministradas através do uso do livro didático. Nas aulas de literatura, os alunos questionaram e participaram muito mais do que nas aulas de gramática e produção de textos. Para reforçar essa conclusão, os alunos da nossa pesquisa afirmaram por meio das entrevistas que preferem as aulas com o auxílio das TICS do que sem o uso delas.

Isso acontece porque os discentes, a cada tempo, se fazem mais presentes no ciberespaço. Nesses lugares eles passam por espaços imaginários, conhecem outras culturas, sentem novas sensações e produzem conhecimento bem diferente da forma tradicional. Os alunos de hoje, portanto, estão mais interessados por aulas mais dinâmicas em que eles se sintam em um local onde possam ter acesso a

outras linguagens, novas formas de terem acessos a textos e que distanciem das aulas tradicionais feitas através do uso do livro didático e do quadro branco.

Alguns dias depois, em uma outra observação, a professora ministrou uma aula de Produção de Textos. O conteúdo selecionado pela docente foi o uso de hipertextos e gêneros digitais na sociedade e em diversas atividades humanas. Observando o livro didático adotado pela escola, percebemos que esses conteúdos estavam presentes em um capítulo posterior ao que estava previsto no cronograma das atividades do plano de aula mensal; esse fato desencadeou imaginarmos que a docente só escolheu a temática porque estava sendo observada.

Em um momento do final da aula, a professora pediu aos alunos que desenhassem em seus cadernos um quadro que imitasse uma página da *Web* e que nele fizessem um *e-mail*. Na oportunidade, a docente explicou a eles o que seria os *internetês* e em quais situações as pessoas podem fazer uso dele. Neste momento, a aula contou com maior participação dos alunos, pois nessa atividade eles poderiam colocar em prática aquilo que eles viram na teoria.

A docente, no entanto, não utilizou o laboratório de informática para realizar essa atividade pois, segundo ela, a sala não dispunha de computadores suficientes para todos além de que alguns deles não funcionavam mais devido à falta de manutenção. Esse fato é discutido por Bacher (2009) quando afirma que tanto no Brasil como na América Latina, de uma forma geral, há vários problemas de ordem humana e até meteorológicos que podem dificultar a implantação dos laboratórios de informática nas escolas públicas. Os governos destes países geralmente não disponibilizam recursos que possam contribuir na manutenção desses laboratórios.

Apesar do tema da aula, a professora em nenhum momento, exemplificou os gêneros digitais e os hipertextos através do uso das TICS. Ela justificou para a turma que naquela aula ela não faria o uso dessas ferramentas porque a escola dispunha de apenas duas unidades de *data-show* e que eles estavam ocupados em outras salas. A docente afirmou então que haveria um plano “B” que seria o emprego do livro didático na exposição dos conteúdos.

Percebemos, assim, que a professora fez uso de algumas TICS na sala de aula como o *data-show* e o seu *notebook*, porém esse uso não ocorria de forma integrada às suas atividades de sala de aula, em partes, por causa da insuficiência de equipamentos em condições de uso presentes na escola. Por causa disso, há

uma predominância do livro didático e de outras ferramentas que não pertencem ao grupo das tecnologias digitais. Além disso, a docente não faz uso das redes sociais, em especial o *Facebook* para ensinar língua materna. Outro motivo para que as TICS não estejam integradas na prática da professora parece ser a falta de familiaridade dela com algumas tecnologias. Em entrevistas feitas a ela, quando questionada sobre o uso das redes sociais no ensino, por exemplo, a professora reconhece que alguns conteúdos poderiam ser ministrados a partir dessas ferramentas já que elas estão presentes na vida dos alunos durante o dia a dia, mas que ela não conhecia atividades ou metodologias para o emprego delas na sala de aula.

5.1 O que dizem os discentes

Tendo em vista as observações das aulas de Língua Portuguesa, nós questionamos os discentes para compreendermos se as práticas da professora destoam com as percepções dos alunos quanto ao uso das TICS na sala de aula. Com isso, elaboramos um questionário composto por 30 questões (disponível no apêndice A deste trabalho), como um instrumento de coleta de dados, conforme mencionamos na seção de metodologia deste trabalho.

A primeira pergunta estava relacionada ao número de vezes da semana em que a professora de língua materna utilizava as TICS na sala de aula. Nove dos 16 alunos afirmaram que ela utiliza o *notebook* e o *data-show* durante 2 vezes por semana. Tendo em vista essa resposta, notamos que as respostas dos alunos coincidiram com o que a professora nos afirmou em sua entrevista. Como resposta a essa pergunta, a docente afirmou que “*Eu uso computador e data-show na sala de aula. Passo o dia preparando slides em minha casa e eu acho que quando faço isso eles prestam um pouco mais de atenção em minhas aulas.*”

Porém, para compreender quais as percepções dos alunos sobre as aulas de língua materna quando seus professores utilizam uma didática diferente na sala de aula, perguntamos quais os tipos de aula que eles mais gostavam e, a maioria afirmou que preferiam as aulas com as TICS como o *data-show* e o *notebook* (doze dos 16 alunos). Entre as aulas preferidas, a predominância ficou para as aulas com o apoio das TICS e a minoria afirmou que preferia o uso do livro didático. Os

informantes que disseram ter essa preferência, esclarecem que a professora perde menos tempo utilizando o livro didático do que o fazendo o uso das TICS. Em uma das falas, um aluno afirma que “*a professora não sabe usar o data-show e sempre tem que chamar alguém porque o computador não liga e quando um vai lá demora muito para ligar porque ele quer que a aula passe ligeiro.*”

Esse resultado delinea o perfil do aluno atual, de modo a perceber que não valorizam mais o ensino baseado na exposição e no acúmulo de informações. Os alunos gostam de ver, tocar naquilo que estão aprendendo.

A partir desta observação, compreendemos que a integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo crítico e criativo, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos sujeitos envolvidos para que estes não sejam apenas receptores de informações. O uso das tecnologias digitais pode propiciar diferentes possibilidades para trabalhos na área da educação mais significativos para os seus participantes. De acordo com Coscarelli (2011), é baseado nessa aprendizagem fora da sala de aula que os alunos gostariam de contextualizar o seu aprendizado, pois a gama de informatização tem aumentado gradativamente. De maneira que cada vez mais cedo, a criança aprende a manusear as TICS que muitas vezes nem o seu professor domina.

Tendo em vista que se tem popularizado os aparelhos eletrônicos modernos, que permitem o acesso à *internet* e a outros aplicativos, os alunos foram questionados sobre que itens tecnológicos que eles mais dominavam, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 01: Itens tecnológicos que os alunos afirmam dominar

Itens tecnológicos	Quantidade de alunos que afirmam dominar
<i>Data-shows</i>	02 alunos
<i>Tablets</i>	06 alunos
Câmera digital	01 aluno
<i>Internet</i>	12 alunos
<i>Smart phones</i>	9 alunos
Computadores	14 alunos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016).

De acordo com os dados obtidos, fica evidente que entre os itens com os quais os alunos mais têm familiaridade estão a *internet* e o computador e os *smart phones*. Estes por sua vez, são alguns meios que proporcionam o contato com as redes sociais, que vêm se tornando uma febre entre os usuários, segundo Paiva (2013).

Os alunos foram indagados também sobre quando a professora utiliza alguma TIC entre elas, computadores e *data-show*, e se eles percebem alguma melhoria em seu aprendizado. Tendo em vista esse questionamento, onze dos 16 alunos afirmaram que percebem uma aprendizagem mais significativa em relação ao uso do livro didático. Os outros 5 afirmaram que essa mudança é bem marcante. O fato é que frente a um novo meio de aprender que os entusiasmem, os alunos tendem a achar que a sua aprendizagem rende mais. Nesse sentido, não basta que o professor apenas utilize as TICS, é preciso que o aluno veja nelas um novo significado, uma nova forma de aprender.

Essa percepção se apresenta, por exemplo, quando um dos alunos afirma que a professora apenas reproduz nos slides aquilo que ela vê no livro didático. Na visão dele, quase não há diferença entre o uso e o não uso da tecnologia. Ele afirma que estão lendo o mesmo texto do livro, porém em um quadro branco.

Posteriormente, pedimos aos alunos que indicassem com qual finalidade usam as TICS fora da sala de aula, como demonstra o quadro 02:

Quadro 02: Finalidade do uso das TICS pelos alunos fora da sala de aula

Uso da <i>Internet</i> pelos alunos	Número de alunos que escolheram a alternativa
Fazer trabalhos escolares	14
Navegar nas redes sociais	16
Jogar	14
Ler, pesquisar e estudar	14

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016).

A utilização das TICS pelos alunos é bastante variável: jogar, fazer pesquisas, navegar nas redes sociais. Essa realidade se faz devido ao fato de que a *internet*, como principal TIC procurada, permite o seu uso para vários objetivos,

simultaneamente, então o aluno pode fazer uma pesquisa escolar, ao passo que conversa com um colega ou joga em um novo aplicativo.

Como visto no quadro, a *internet* pode proporcionar diversas atividades através do uso das TICS e das distintas redes sociais e os estudantes fazem o uso delas para realizar diversas atividades do dia a dia como fazer uma determinada pesquisa sobre um assunto que tenham interesse, responder as atividades da escola, conversar com os amigos, entre outros. Todas essas atividades juntas podem colaborar para uma aprendizagem significativa tendo em vista que todas elas têm uma importância na vida do nativo digital.

Olhando sobre um panorama mais geral das análises, fica claro até então que, na sala pesquisada, os alunos são usuários de TICS fora da sala de aula e demandam que a docente utilize as TICS e que ela busque inserir essas ferramentas nas suas aulas. Porém, os resultados sinalizam para a necessidade de que os professores recebam uma formação mais específica que os levem a tratar da disciplina de Língua Portuguesa de forma mais significativa e não apenas como um mero aparelho para reproduzir técnicas ainda consideradas antigas.

A demanda dos alunos pelo uso das TICS na escola é corroborada pelo quadro abaixo. Perguntamos a eles quais os tipos de aulas que eles mais gostavam:

Quadro 03: Tipos de aulas que os alunos dizem gostar

Tipos de aulas preferidas	Número de alunos que escolheram a alternativa (Era permitido marcar mais de um item)
Aulas com discussão de conteúdos	06
Aula de cópia	02
Explicação do professor com o livro didático	04
Aulas com TICS	14

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016).

Entre os tipos de aulas preferidas, a predominância ficou para a exposição de aulas com discussão de conteúdos e as aulas com as TICS. Martins e Giraffa (2014), explicam que mesmo que todos os alunos sejam nativos digitais, nem todos concordam que as aulas com as TICS seriam as melhores. Alguns alunos podem ter

nascido nessa época, mas nem por isso estão necessariamente imersos nas tecnologias. Especialmente na escola, como vimos, embora a maioria dos alunos da turma tenha afirmado que preferia as aulas com o uso das tecnologias digitais, alguns preferiam o uso somente do livro didático, talvez por não perceberem essas tecnologias como suportes didáticos nas aulas de língua materna.

Outro questionamento feito aos alunos foi se eles têm interesse de produzirem textos nas aulas de língua materna. A resposta deles foi quase unânime. Catorze dos 16 alunos afirmaram que não sentem interesse pelas aulas de produção de textos porque não percebem a presença de alguma atividade diferenciada que os estimulem a produzir textos de uma forma mais prazerosa e instigante. Isso foi comprovado nas observações feitas pelo pesquisador nas aulas de língua materna. A professora apenas falava um pouco sobre a estrutura do gênero a ser escrito e divulgava o tema da proposta da redação.

O uso das TICS nessas aulas existia, mas com pouca frequência. Em raros momentos a professora usava o *data-show* e o *notebook* e, quando o fazia era geralmente para a exposição de slides do mesmo texto que havia no livro didático. Com isso, os alunos fizeram as produções da mesma forma que fariam sem a mediação das TICS pelo livro didático. Essas afirmações foram comprovadas em algumas respostas de questionários e entrevistas feitas a eles como podemos ver logo abaixo:

“Aluno 6: O que adianta a professora colocar os textos para refletir? Os textos são os mesmos textos que tá no livro”.

“Aluno 7: Eu acho que a professora demora muito na hora de colocar os slides no quadro. Mas eu gosto mais de ver os textos no quadro do que no livro.”

Quando instigados sobre quais os recursos tecnológicos eles mais gostariam que estivessem presentes nas aulas de língua, estes responderam que na sala de aula poderiam ser utilizados *sites* educativos com o uso de jogos e outras ferramentas semelhantes sobre os conteúdos de gramática e produção de textos que são trabalhados durante o ano letivo. Além disso, na opinião deles, a presença de *blogs*, redes sociais e vídeos nas aulas de Língua Portuguesa seriam de grande relevância, pois os conteúdos de literatura, ao invés de serem trabalhados apenas nos livros didáticos, poderiam ser ensinados por meio de filmes sobre as principais

obras. Ao invés disso, o livro expunha apenas os resumos e pequenos trechos de obras.

Logo depois, os alunos responderam se a professora de língua portuguesa já havia utilizado alguns recursos tecnológicos como os *datashows*, computadores, televisões, vídeos, redes sociais, blogs, entre outros em suas aulas. Os alunos responderam que a docente utilizava o *datashow* e o notebook durante o primeiro semestre do ano letivo.

Em entrevista com a professora da turma, notamos que ela percebe que o uso das tecnologias digitais é interessante no ensino de língua, porém ela acredita que usando o *datashow* e o computador somente para a exposição de slides em suas aulas já era algo que se difere à do ensino de língua ministrado através apenas do uso do livro didático.

Quando perguntamos à professora se ela utilizava as tecnologias digitais na sala de aula, ela afirmou: *“Eu uso sim as tecnologias nas minhas aulas e eu faço esse uso em muitas vezes. Eu sempre procuro estar trazendo uns vídeos das obras de literatura em minhas aulas e coloco slides também que resumem o assunto que estou trabalhando no livro”*.

Como visto, a presença das tecnologias digitais na sala de aula não faz muito sentido se o professor não estiver apto, não ter participado de uma capacitação adequada sobre elas, ou ainda se ele não tem as percepções de como utilizar as tecnologias de uma forma relevante para o ensino de língua. Na visão de Joaquim (2003), na medida em que professores acreditam que a simples presença do uso das TICS na sala de aula, sem um planejamento adequado do uso delas já mudam as formas de ensinar língua, continuaremos produzindo alunos apenas receptores de conhecimento e não construindo alunos produtores deste, que talvez seja um dos principais objetivos do uso das tecnologias digitais na escola.

Tendo em vista que boa parte dos alunos que estão cursando o Ensino Médio no país têm acesso à Internet nas escolas *CETIC-BR* (2015), o ensino de língua poderia ser ministrado com o auxílio das *TICS* conectadas às redes de internet. Com isso, as aulas estariam mais próximas das realidades dos alunos que devem se preparar para o futuro e para um mercado de trabalho que a cada dia que passa aumenta as exigências de que os candidatos saibam manusear as tecnologias digitais da atualidade.

Corroborando essa afirmação, nos questionários, perguntamos aos alunos qual a frequência do uso da *internet* para a realização de diversas atividades do dia a dia. Entre as respostas, tivemos:

Quadro 04: Frequência de uso da *internet* pelos discentes

Tempo de uso da <i>Internet</i> pelos alunos da turma	Número de alunos que escolheram a alternativa
Diariamente	14
Quinzenalmente	0
Semanalmente	2
Mensalmente	0
Raramente	0
Nunca	0

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016).

Como visto no quadro acima, os alunos utilizam a *internet* e as redes sociais pelo menos uma vez ao dia (com exceção de dois alunos que responderam que utilizam a *internet* apenas algumas vezes na semana, mas que não diariamente). Já a professora, quando feita a mesma pergunta, não utilizava a Internet todos os dias. Essa comparação corrobora o que Prensky (2001) afirma quando diz que os alunos são nativos digitais e os professores, estrangeiros.

A professora fazia em seu dia-a-dia outras atividades como cuidar do marido e do lar e afirmava não fazer uso da Internet todos os dias. Ela dizia que todo o seu material didático e pedagógico estaria presente nos livros e outros instrumentos que possuía. A docente afirmava também que fazia mais o uso da Internet para ter acesso ao *Whatsapp* ou *email*. Os alunos, por outro lado, afirmam estar o tempo todo conectados conversando com amigos, participando de jogos online ou não.

Em entrevistas feitas aos alunos, eles afirmam que o uso da Internet é feito para várias atividades, mas que o uso das redes sociais é o que mais predomina. Acessar mensagens, ver fotos, vídeos, procurar pessoas, formar relacionamentos, são os itens mais citados por eles para justificarem o uso predominante de redes sociais fora da sala de aula.

De acordo com Silva (2013), o *Facebook* e as outras redes sociais podem proporcionar a realização de diversas atividades, entre elas acessar vídeos, compartilhar imagens, textos verbais, não-verbais ou mistos, enfim, as possibilidades são infinitas. Com isso, o professor que percebe as suas *affordances* pode utilizar a rede para contribuir na realização de suas atividades da sala de aula, pois o *Facebook* pode trazer resultados positivos ou negativos, a depender de como as *affordances* percebidas são utilizadas.

5.2 O que diz a docente

O papel do professor está diretamente ligado com a evolução da informação na sociedade. A escola de hoje precisa ser redesenhada e junto com ela, o professor precisa repensar e mudar a sua prática pedagógica. (PRENSKY,2009)

O mundo atual e moderno requer que o professor promova discussões nas aulas, que estimule a participação dos alunos e seja o mediador das discussões entre jovens e crianças, os quais ensinam a si mesmos e uns aos outros. Os professores, portanto, precisam investir em suas formações e com isso, ampliar os seus horizontes. É preciso motivar e inovar.

Porém, uma disparidade ocorre entre as novas formas de ensinar e aprender com o uso das tecnologias e o que realmente está acontecendo nas escolas nos dias de hoje. Mesmo com a presença das multimídias na sala de aula, as formas de avaliar, ensinar e orientar sofreram poucas mudanças. Mais de um século entre a chegada das tecnologias digitais na escola se passou e pouca coisa mudou.

A professora de Língua Portuguesa da escola pesquisada afirma, no início da entrevista, que as TICS têm uma importância muito grande no ensino-aprendizagem de língua, pois os conteúdos de gramática, especialmente, podem ser trabalhados de uma forma mais dinâmica, diferente e atraente do que as outras ferramentas que os professores utilizam diariamente como o livro didático, o quadro negro, o pincel para o quadro de acrílico, entre outros.

Essa resposta, porém, não condiz com aquilo que notamos na sala de aula. Durante o período de observação, vimos que a professora utilizava pouco as TICS e quando fazia o uso delas muitos alunos ainda continuavam dispersos, sem prestar atenção nas aulas. O professor, portanto, é o resultado do meio em que está

inserido. Como, na instituição, os professores não tinham acesso às tecnologias digitais presentes no laboratório de informática, eles acabam por fazer pouco uso delas, levando para a sala de aula apenas o computador portátil e o aparelho de Datashow.

Em um questionário aplicado à professora, perguntamos se ela conhecia o conceito de TICS. A docente afirma em suas respostas que não recorda qual seria o significado da sigla, mas que sabia quais instrumentos seriam considerados TICS ou não, tendo em vista que em sua visão, as TICS correspondem as tecnologias digitais utilizadas na contemporaneidade.

No início do questionário, perguntamos à professora quais os instrumentos que ela considera uma TIC ou uma tecnologia digital e que ela utiliza na sala de aula. Entre os resultados, temos:

Quadro 05: Instrumentos que a professora afirma ser uma TIC ou uma tecnologia digital que pode ser utilizada na sala de aula

Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS)	Considera uma TIC?	Frequência de uso
Computador	Sim	Às vezes
Livro didático	Não	Sempre
Projektor multimídia	Sim	Às vezes
Quadro branco	Não	Sempre
<i>Notebook</i>	Sim	Às vezes
Rádio	Não	Nunca
Caderno	Não	Sempre
Impressora	Sim	Nunca
<i>Internet</i>	Sim	Às vezes

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016).

Notamos, a partir das respostas da professora nesse questionamento que as ferramentas que ela mais utiliza são os instrumentos que não pertencem ao grupo das TICS, como o caderno, o livro didático, o quadro branco, entre outros. Quando a opção se tratava de uma TIC, a maioria das respostas da docente é que ela utilizava

as ferramentas às vezes. O uso das TICS na sala de aula pode fazer a diferença no ensino e aprendizagem de língua na turma pesquisada. Porém, basta lembrar que o uso dessas ferramentas sem um planejamento adequado pode fazer com que essa presença não se torne tão significativa.

Ao ser questionada sobre o impacto das TICS com os alunos, a professora vê um resultado relevante com o uso dessas tecnologias e afirma que os alunos se mostram mais motivados com a presença delas. Com o uso dessas ferramentas, ela acredita que a sua aula se torna inovadora e mais participativa.

Logo após esse questionamento, indagamos à professora quais os conteúdos de literatura, gramática e produção de textos que ela poderia ministrar com o auxílio das TICS e das redes sociais na sala de aula. Entre as opções presentes no questionário da entrevista, selecionamos temas como Variação Linguística, As Classes Gramaticais, Leitura e Interpretação de Textos, Produção de Textos e Hipertextos. A professora logo respondeu que os hipertextos podem ser trabalhados, logo porque nas redes sociais e na Internet de um modo geral, podem ser veiculados vários exemplos e que estes só poderiam ser percebidos neste ambiente. Curiosamente, ao trabalhar com esse conteúdo na sala de aula, ela optou por utilizar o livro didático.

Ao analisar as outras assertivas da pergunta, a professora afirma que a Variação Linguística pode ser trabalhada com o auxílio do *Facebook*, pois a todo momento, os alunos postam informações e nelas estão presentes as marcas regionais, históricas e sociais existente na própria maneira de falar destes. Além disso, são veiculadas várias tirinhas, charges e notícias de diferentes regiões brasileiras e esses textos podem ser trabalhados na sala de aula, mostrando assim, aos alunos que falar uma maneira diferente não quer dizer que esse modo esteja certo ou errado, mas que as pessoas falam diferente e devemos respeitar todas as formas de uso da língua.

Mesmo com essa resposta, a professora também trabalhou o conteúdo de Variações Linguísticas utilizando somente o livro didático, frisando algumas vezes que na Internet os alunos poderiam encontrar as variações que ela mencionava na exposição do seu conteúdo. Ao indagar sobre o porquê do uso somente do livro didático para trabalhar essa temática, ela afirmou que o laboratório de informática estava em desuso pela falta de manutenção dos computadores e que preferia

diversificar as suas aulas utilizando algumas vezes o livro e em outras a exposição de slides. Portanto, embora ela pareça perceber as *affordances* do artefato tecnológico, são as *affordances* do meio ambiente que guiam as ações dela.

A docente afirma também que, por enquanto, não conhece técnicas ou formas de trabalhar as classes gramaticais ou produções de textos através do uso de redes sociais. Através dessas afirmações, vimos que de forma parcial, a professora acredita que o uso de tecnologias com as redes sociais pode contribuir de alguma forma no ensino de língua, falta, porém um planejamento ou um apoio didático-pedagógico para o uso delas na sala de aula.

Tendo em vista essa afirmação, percebemos a importância da qualificação docente com relação ao uso das TICS na sala de aula. Muitos professores acreditam que essa presença é importante, mas por ser um imigrante digital, na maioria das vezes desconhece o modo como as máquinas funcionam e por isso deixam de usá-las.

Quando questionada sobre o grau de dificuldade com o manuseio das TICS, a professora afirma que apesar de ter feito cursos de informática durante o período de graduação, ela sente algumas dificuldades no manuseio das tecnologias digitais, especialmente com o uso de Datashow, computadores mais sofisticados, entre outros aparelhos. A docente afirma ainda que sabe utilizar os elementos básicos de programas como o Word e o Power Point na produção de slides, provas, calendários, atividades e outras produções. Porém, ela afirma ter pouco conhecimento sobre programas como o *Excel*, o *Paint* e o *Acess*.

Os imigrantes digitais, portanto, devem aprender a conviver em meio a tantas mudanças que ocorrem no mundo do trabalho. As tecnologias chegaram ao homem e ele deve se adaptar à presença delas tanto na escola como em outros locais, pois ele não tem mais como fugir disso.

Na sala de aula foi observado que a professora possui realmente algumas dificuldades no manuseio de algumas TICS como por exemplo o Datashow. Em algumas observações, vimos que o aparelho apresentou alguns problemas e os próprios alunos tentaram resolver a situação. Em suas aulas houve a predominância de uso de programas simples como o *Word* e *Power Point*. Porém em nenhum momento, a professora utilizou slides que chamassem a atenção dos alunos, todos eles tinham o fundo branco e continham poucas imagens. Em entrevistas feitas com

os discentes, eles afirmam que alguns slides que a professora utiliza conseguem ainda ser mais enfechos que o uso do livro didático.

Em entrevista com os alunos, eles afirmaram que a professora dificilmente utiliza as TICS e outras ferramentas digitais nas aulas de língua materna. Segundo eles, quando a professora faz a exposição de slides, os textos presentes neles são os mesmos do livro didático e que ela não leva para a sala de aula atividades novas ou que possuam um conteúdo mais interessante do que os trabalhados durante a semana.

As respostas ao questionário mostram algumas contradições sobre o que dizem os alunos e a professora. Com relação às percepções, tanto os alunos como a professora afirmam que o uso das TICS pode contribuir no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, trazendo aulas mais interativas e dinâmicas favorecendo assim, a aprendizagem de conteúdos que geralmente são considerados difíceis ou desinteressantes por parte dos discentes. Por outro lado, enquanto a professora afirma que utiliza as TICS na sala de aula de forma frequente, os alunos a contradizem, afirmando que esse uso das TICS não é tão frequente assim e que na verdade persiste a predominância do livro didático e do quadro branco nas aulas de língua.

No questionário aplicado à professora, procuramos investigar se a gestão escolar permite o uso de aparelhos digitais e internet na sala de aula ou em outros ambientes da instituição. A docente afirma que a direção e a coordenação da escola apoiam o uso das TICS e de internet nas aulas desde que haja um uso adequado e um monitoramento realizado pelo professor que está coordenando as atividades com o uso delas.

Porém, em nenhum momento da nossa observação, pudemos perceber a presença de TICS pelos alunos como o uso de celulares ou smart phones. Em um determinado dia de observação da estrutura da escola (laboratórios e máquinas digitais), notamos que a diretora da escola estava recolhendo os aparelhos celulares nas salas usando como justificativa a de que os alunos não assistem às aulas no momento em que estão com esses instrumentos em mãos.

Logo após perguntarmos o grau de dificuldade no manuseio das TICS, perguntamos a professora como ela sente quando emprega as tecnologias digitais em suas aulas. A docente afirma que avalia as aulas como boas ou excelentes, mas

que, mesmo com esse resultado, as aulas devem ser diversificadas e que não abre mão do uso do livro didático e do quadro branco nas aulas de gramática e produção de textos. Para a professora, o uso de ferramentas tradicionais também se torna indispensável nas aulas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tratamos a respeito das percepções e *affordances* de alunos e professores sobre o uso das TICS na sala de aula de uma escola da rede pública de ensino do município de Angical do Piauí. Assim, mostramos aqui o resultado de uma pesquisa que envolveu alunos e a professora de língua materna da turma pesquisada. Para chegarmos aos resultados esperados, foram utilizados questionários, entrevistas e diários de bordo, além de observações sistemáticas na sala de aula. Essas observações duraram aproximadamente dois meses e foi observada a sala de aula.

Construímos no referencial teórico, considerações sobre as mudanças educacionais que foram ocasionadas pela chegada das tecnologias digitais. Nestes capítulos, debatemos sobre a chegada das TICS no ambiente escolar e como as escolas recebem essas inovações. Autores como Libâneo (2007) e Indezeichak (2009), dentre vários outros foram usados como suporte para afirmar que as tecnologias ampliam as possibilidades de o aluno ler e aprender. Porém, discutimos também sobre a necessidade de se ver a possibilidade de uma capacitação para professores pois estes ainda sentem dificuldades no manuseio dessas ferramentas.

Logo em seguida, discutimos sobre os conceitos de letramentos, multiletramentos e letramentos digitais e as suas implicações para o ensino de língua portuguesa. Para essa abordagem, utilizamos a fala de autores como Soares (2002), Silva (2006), Zacharias (2016) e vários outros.

Discorreremos ainda sobre os conceitos de nativos e imigrantes digitais de acordo com as proposições de Prensky (2001), nos quais ele afirma que professores e alunos pertencem a gerações diferentes e com isso possuem concepções sobre ensinar e aprender de formas distintas. O professor nasceu no período de transição da oralidade para o uso de ferramentas digitais, é portanto, um imigrante digital. Porém os alunos nasceram no período de propagação das TICS e por isso possuem facilidade maior no manuseio das tecnologias digitais e redes sociais, são portanto, nativos digitais. Esse tópico foi de grande importância para compreendermos as disparidades de respostas nas entrevistas e questionários de alunos e professores.

Logo após essa discussão, construímos um capítulo teórico em que discutimos os conceitos de percepções e *affordances*. Mostramos que são as

captações das *affordances* de objetos e do meio que podem levar a ações (GIBSON, 1986). Neste capítulo, construímos uma ponte entre essas terminologias e o ensino de língua materna.

Nas análises que as aulas eram ministradas com foco no tradicional e no livro didático, quase visto como o único recurso de mediação do conhecimento. As TICS utilizadas pela professora se resumiam no uso de um computador portátil e um Datashow.

Notamos, ainda, que a professora não utilizava as TICS de modo a satisfazer as necessidades educacionais dos alunos, focando apenas nos métodos tradicionais de ensino, apesar de perceber as *affordances* que algumas TICS ofereciam para servir de apoio as atividades na sala de aula.

Ficaram nítidos os conceitos de Prensky (2001) sobre nativos e imigrantes digitais quando analisamos as entrevistas e questionários dos alunos e da professora. A docente, apesar de perceber as possibilidades de métodos de ensino que as TICS podem trazer para as aulas de línguas, temia em usá-las, pois ainda não se sentia familiarizada com tais instrumentos; os alunos, entretanto, percebiam que as aulas poderiam ser menos enfadonhas com o uso dessas ferramentas na classe.

A professora pesquisada não se mostrou à vontade com o uso de TICS para ensinar os alunos. Ao mesmo tempo, percebemos que não houve preparação para capacitá-la e ainda não havia um acompanhamento dos representantes da educação, que parecem não se preocupar em prover uma capacitação que vá além do uso instrumental do computador.

Com esse estudo, ressaltamos que o uso das TICS é apenas mais um caminho a ser trilhado, mas este caminho precisa ser bem construído para que os alunos possam prosseguir seguros, e a qualquer momento, poder decidir por qual atalho entrar em buscar um novo conhecimento.

Para que seja bem construído, é preciso que haja uma atualização nos currículos na formação dos professores. Na prática, na escola pesquisada, o computador e as novas tecnologias ainda estão distantes do meio acadêmico e, quando há alguma chance de inseri-los, esta acontece de forma superficial e instrumental.

Desenvolver técnicas e atividades que levem o uso de TICS na sala de aula, não é o tema desse estudo, mas este pode ser um caminho a ser percorrido em uma pesquisa futura. Portanto, concluímos que essa pesquisa trata de uma abordagem inicial que precisa ser ampliada. Esperamos que essas análises ainda provoquem muitas discussões e possam suscitar questionamentos sobre o que as aulas de língua portuguesa precisam para se tornarem mais relevantes e com uma aceitação maior pelo público discente das instituições. Acreditamos que esse trabalho poderá trazer uma contribuição para o ensino de línguas, já que temas relacionados ao uso das TICS se fazem mais presentes na sala de aula a cada tempo que passa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, M. J. D. de; FISCHER, A. **A pedagogia dos multiletramentos**: uma proposta para a formação continuada de professores. Campina Grande, v.12, n. 2, 2012.
- ALENCAR, G. A.; MOURA, M. R.; BITENCOURT, R. B. *Facebook* como plataforma de Ensino/Aprendizagem: o que dizem os Professores e alunos do IF Sertão-PE. **Educação, formação e tecnologias**, Recife-PE, v. 6, p. 86-93, 2013.
- AMARAL, A.; KEHL, C. Experiências de uso de *Facebook* como estratégia de ensino de jornalismo digital. **Estudos em jornalismo e mídia**. v. 9, n. 1, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus, 2012.
- ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAX, S. CALL – past, present and future. **System**. v.31. p.13-28. 2003.
- BEATTY, K. **Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning**. London: Pearson Education Ltd., 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: Introdução pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOYD, d. & ELLISON, N. **Social network sites**: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2007.
- BOWER, M. **Affordance analysis**: Matching learning tasks with learning technologies. *Educational Media International*. 2007, p. 3-15.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa . Brasília: MEC/SEMTEC, 1997.
- COSCARELLI, C. V. **O uso da informática como instrumento de ensino aprendizagem**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica. 2005, p. 36-45.
- _____. **Alfabetização e letramento digital**. In: COSCARELLI, Carla Viana & RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011.
- _____. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

COSTA, G. dos S.; XAVIER, A. C.; CARVALHO, A. A. **Mobile learning**: explorando *affordances* do celular no ensino de língua inglesa.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERREIRA, J. L.; CORRÊA, B. R. P. G.; TORRES, P. L. **O uso pedagógico da rede social Facebook**. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/199>> Acesso em: 04 jun. 2013.

FRANCO, C. P. **Autonomia na aprendizagem de inglês**: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

FUMIAN, A. M.; RODRIGUES, D. C. G. de A. **O Facebook enquanto plataforma de ensino**. In: SIMPOSIO NACIONAL DE CIENCIA E TECNOLOGIA, Ponta Grossa. Anais. Ponta Grossa, Paraná: SINETC, [2012]. 1 CD-ROM.

GAVER, W. W.). **Technology affordances**. Proceedings of CHI. New York, NY: ACM, 1991. p. 79-84.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIBSON, J.J. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986.

GOMES, F. W. B. **O professor e a Adoção de Tecnologias Audiovisuais no ensino de línguas estrangeiras**: Considerações teóricas sobre a tv e o vídeo. Teresina: EDUFPI, 2015.

HERMONT, T. **Multiletramentos, letramentos digitais e ensino**: novas práticas em busca de sabedoria digital. Disponível em: http://www.cpgss.ucg.br/home/secao.asp?id_secao=2585. Acesso dia: 23 de jul de 2016.

INDEZEICHAK, S.T. **Professor de Língua Portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia**. 2014. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistaeducaonline/numeros.html>. Acesso em: 23 de maio de 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. O Sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática In: **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

MATOS. **O Mal-estar na temporalidade**: o ser sem o tempo. In: NOVAES, Adauto (Org.) **Mutações**. São Paulo: SESC-SP/Agir, 2008.

MATTAR, J. **O uso das redes na educação.** Disponível em <http://www.educacaoetecnologia.org.br/?p=5487>. Acesso dia: 30 de jul de 2016.

MELO, L. B. Como usar uma rede social em sua aula: recursos e aplicações no *Facebook*. In: ENCONTRO NACIONAL DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, 4., 2011, Sorocaba. **Anais eletrônicos**. Sorocaba: UNISO, 2011. Disponível em: <www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/97_LafayetteBatista.pdf>. Acesso em: 25 out. 2012.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió. EDUFAL, 1999.

MICHAEL, C.F., CARELLO, C. (1981). *Direct perception*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
MINHOTO, Paula; MEIRINHOS, Manoel. **O Facebook como plataforma de suporte à aprendizagem de Biologia.** Bragança, Disponível em: <<https://comunidade.esse.ipb.pt/ieTIC>>. Acesso em: 01 set. 2012.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** Campinas – São Paulo: Papirus, 2009.

OLIVEIRA, F. I.S.; RODRIGUES, S. T. Affordances: a relação entre agente e ambiente. **Ciências e Cognição**. v. 9, ano 3, 2006.

OLIVEIRA, R.; ARAÚJO, J. C. **O Twitter como ferramenta de discussão acadêmica: possibilidades e limitações.** In: Trabalho apresentado no IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais. Hipertexto 2011. Disponibilizado por *e-mail* pelos autores. Acesso em: 27 set. 2011.

OLIVEIRA, F.M. **Investigação de gêneros textuais no contexto digital: uma análise de sites educacionais para professores de língua inglesa em formação ou em serviço.** Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso dia: 23 de maio de 2016.

OLIVEIRA, M. B. F. de; SZUNDY, P. T. C. Prática de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiana**, São Paulo, v.9, 2014. p. 184-205.

PAIVA, V. L. M. O. A www e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 1, n1, p. 93-116, 2009.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais.** On the horizon NCB University Press, 2001.

REED, E. S. **James J Gibson and the Psychology of Perception.** New Haven and London: Yale University Press, 1988.

RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011.

ROCHA, S. S. D. Promovendo a Inclusão Sócio-Digital na Escola Pública: o Projeto Minha Escola, Minha Vida e Suas Implicações no Cotidiano Discente. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 2, número 1, Julho, 2010. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>. Acesso dia 12 de maio de 2016.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. H. R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANCHO, J. M. **Para uma Tecnologia Educacional**. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 2001.

SANTAELLA, L. **Percepção – fenomenologia, ecologia, semiótica**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SANTOS, V.L.C; E SANTOS, J.E. As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas. **Revista Hollos**, v.6, n.30, 2014.

SILVA, L. A. **As Novas Tecnologias nas aulas de Português Língua Estrangeira. Em foco: o Blended Learning - acções e perspectivas didácticas**. (Dissertação de Mestrado). Porto, 2009.

SILVA, R. F. M. da. O *Facebook* como recurso midiático impulsionado a aprendizagem da Língua Portuguesa . **MPGOA-João Pessoa**, v.2, n.1, 2013, p. 60-77.

SILVA, A. L., & VIEIRA, E. S. **O uso das redes sociais como método alternativo de ensino para jovens: análise de três projetos envolvendo comunidades virtuais**. Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, s/p. Laranjeiras, Sergipe, Brasil, 2010.

SILVA, L. O. **Estágio Supervisionado com Uso de Ambientes Virtuais: Possibilidades Colaborativas**. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

SOARES-LEITE, W. S.; NASCIMENTO-RIBEIRO, C. A. do. A inclusão das TICS na educação brasileira: problemas e desafios. Magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia, vol. 5, n.10, jul./dic., 2012, p.173-187.

SOFFA, M. M.; TORRES, P. L. **O processo ensino-aprendizagem mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação na formação de professores on-line**. PUCRS, 2009.

TORRES, C. **A bíblia do marketing digital**. São Paulo: Editora Novatec, 2009.

VALADARES, F. B. Ensino de Língua Portuguesa , hipertexto e uso de novas tecnologias. **Sinergia**, São Paulo, v.13, n.1, 2012, p.71-76, jan./abr.

VAN LIER, L. **From Input to affordance**: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J.P. ed. Sociocultural theory and second language learning. Oxford: OUP, 2000, p. 145-259.

_____. **The ecology and semiotics of language learning**: a Sociocultural Perspective. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. **Desafios metodológicos em Pesquisas sobre letramento**. In: KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de; MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles (orgs.). Letramentos e formação do professor Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, Mercado de Letras, 2005.

WARREN JR., W.H. (1984) Perceiving affordances: visual guidance of stair climbing. **Journal of Experimental Psychology**: Human Perception and Performance, v. 10, p. 683-703.

XAVIER, A. C. dos S. **Letramento digital em ensino**. 2002. Disponível em: <http://www.ufpe/nehte/atigo.htm>. Acesso em: 02 fev. 2012.

YIN, R.K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Dados dos alunos participantes da pesquisa:

Sexo: _____

Idade: _____

01. Com que frequência o professor utiliza slides, computadores, vídeos etc. nas aulas de português?

02. Quais tipos de aula você prefere?

- a) aquelas em que o professor escreve no quadro e você copia o conteúdo para estudar depois.
- b) aquelas em que o professor explica a lição, com o apoio do livro didático.
- c) aquelas em que o professor exhibe slides, vídeos, músicas e navega na *internet*.
- d) aquelas em que o professor explica a lição e você se reúne com seus colegas para discutir os conteúdos.

Justifique a sua resposta.

03. Quais dos itens tecnológicos abaixo você tem mais domínio?

- a) Computador
- b) Tablet
- c) Smart phones
- d) *data-shows*.
- e) *Internet*
- f) câmera fotográfica.
- g) Nenhum

Justifique a sua resposta.

04. Quando seu professor utiliza vídeos, computador e outras tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa, como você considera que influencia no seu aprendizado:

05. Que tipos de conteúdos você gosta ou gostaria que seja/fosse trabalhado nas aulas de português com uso de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação):

- a) Estudo da gramática
- b) leitura e interpretação de textos
- c) jogos de perguntas e respostas sobre o conteúdo
- d) Produção de textos

Justifique a sua resposta.

06. Fora da sala de aula, você utiliza o computador com quais finalidades?

07. Você tem interesse em produzir textos nas aulas de Língua Portuguesa ?

() não () sim () às vezes

Justifique a sua resposta.

08. O uso das redes sociais da *internet* (ex. o *Facebook*) podem contribuir para melhorar o seu aprendizado sobre leitura e produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa ?

() não () sim () parcialmente

Justifique sua resposta.

09. Quais recursos tecnológicos você gostaria que fossem usados nas aulas de Língua Portuguesa ?

- () *sites* educativos
- () *blogs*
- () *Facebook*
- () vídeos
- () Outros. Quais? _____

Justifique sua resposta.

10. A professora de Língua Portuguesa já utilizou alguns desses recursos tecnológicos em sala de aula para transmitir conteúdo da disciplina?

11. Você tem acesso à *internet*?

() não () sim () às vezes

Justifique sua resposta.

12. Com que frequência você acessa a *internet*?

- () diariamente
- () semanalmente
- () quinzenalmente
- () mensalmente
- () raramente
- () nunca

Justifique sua resposta.

13. Em que local você costuma usar *internet*?

14. Em quais plataformas das redes sociais você possui uma conta?

15. Para que você mais utiliza a rede social *Facebook*?

16. Você tem enfrentado dificuldades de acesso à *internet* nessas últimas semanas?

() não () sim

Em caso de resposta afirmativa, por que isso acontece?

17. Você acessa o *Facebook* todos os dias?

() não () sim

Por que?

18. A quanto tempo você utiliza o *Facebook*?

19. Você participa de grupos no *Facebook*?

() não

() sim. Quais? _____

20. Participar dos grupos do *Facebook* ajuda a compreender alguns temas sociais vividos no cotidiano das pessoas?

() sim

() não

Em caso de resposta afirmativa, quais? Justifique sua resposta.

21. O que você acha do uso do *Facebook* na sala de aula? Ele poderia ajudar na aprendizagem dos conteúdos de literatura e gramática na sala de aula?

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA

01. Quais dos itens abaixo você costuma utilizar em suas aulas de Língua Portuguesa ?

- a) Computador
- b) Livro didático
- c) Projetor multimídia
- d) Quadro branco
- e) *Notebook*
- f) Rádio
- g) Caderno
- h) Impressora
- i) *Internet*
- j) Quadro digital

02. Com que frequência essas novas tecnologias são utilizadas por você nas aulas de Língua Portuguesa ?

- a) Em todas as aulas
- b) Uma vez na semana
- c) Duas vezes por semana
- d) Três vezes Por semana
- e) Não utiliza

Complementos:

03. Quais temas a seguir poderiam ser explorados por meio das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação)?

- a) Variação linguística
- b) Classes gramaticais
- c) Leitura e interpretação.
- d) Produção textual
- e) Hipertextos

Complementos:

04. Aponte o grau de dificuldade que sente em manusear as TICs?

- a) Nenhuma.
- b) Pouca.
- c) Razoável.
- d) Muita

Complementos:

05. Quando utiliza alguma TIC como avalia a produção de sua aula:

- a) Boa
- b) Muito Boa.
- c) Ótima.
- d) Irrelevante.
- e) Não há nenhuma mudança.

Complementos:

06. Você tem uma conta no *Facebook*?

() sim () não

Complementos:

07. Você acha que o *Facebook* pode complementar os conteúdos trabalhados na sala de aula?

() sim () não () depende

08. Você acha que o *Facebook* pode ser uma ferramenta que contribui no ensino de Língua Portuguesa ?

ANEXO 3 – PERGUNTAS AOS ALUNOS NA ENTREVISTA

01. Com que frequência o professor utiliza slides, computadores, vídeos etc. nas aulas de português?

02. Quais tipos de aula você prefere?

- a) aquelas em que o professor escreve no quadro e você copia o conteúdo para estudar depois.
- b) aquelas em que o professor explica a lição, com o apoio do livro didático.
- c) aquelas em que o professor exhibe slides, vídeos, músicas e navega na *internet*.
- d) aquelas em que o professor explica a lição e você se reúne com seus colegas para discutir os conteúdos.

03. Quais os itens tecnológicos da atualidade você tem mais domínio?

04. Você sabe o que são as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS)?

05. Quando seu professor utiliza vídeos, computador e outras tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa, você considera que este uso influencia no seu aprendizado?

06. Quais os professores ou disciplinas mais utilizam as Tecnologias da Informação e Comunicação na sala de aula?

07. Que tipos de conteúdos você gosta ou gostaria que seja/fosse trabalhado nas aulas de português com uso de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação):

- a) Estudo da gramática
- b) leitura e interpretação de textos
- c) jogos de perguntas e respostas sobre o conteúdo
- d) Produção de textos
- e) Nenhum deles

08. Fora da sala de aula, você utiliza o computador com quais finalidades?

09. A escola em que você estuda permite que você utilize o computador ou celular na sala de aula?

10. Você tem interesse em produzir textos nas aulas de Língua Portuguesa ?

() não () sim () às vezes

Justifique a sua resposta.

11. O uso das redes sociais da *internet* (ex. o *Facebook*) podem contribuir para melhorar o seu aprendizado sobre leitura e produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa ?

() não () sim () parcialmente

12. Quais recursos tecnológicos você gostaria que fossem usados nas aulas de Língua Portuguesa ?

- () *sites* educativos
- () *blogs*
- () *Facebook*
- () vídeos
- () Outros. Quais? _____

Justifique sua resposta.

13. A professora de Língua Portuguesa já utilizou alguns desses recursos tecnológicos em sala de aula para transmitir conteúdo da disciplina?

14. Você tem acesso à *Internet*?

- () não () sim () às vezes

15. Com que frequência você acessa a *internet*?

- () diariamente
- () semanalmente
- () quinzenalmente
- () mensalmente
- () raramente
- () nunca

16. Em que local você costuma usar *internet*?

17. Em quais plataformas das redes sociais você possui uma conta?

18. Você utiliza a biblioteca da sua escola para fazer pesquisas sobre os trabalhos da disciplina de Língua Portuguesa ?

19. Para que você mais utiliza a rede social *Facebook*?

20. Você tem enfrentado dificuldades de acesso à *internet* nessas últimas semanas?

- () não () sim

Em caso de resposta afirmativa, por que isso acontece?

21. Você acessa o *Facebook* todos os dias?

- () não () sim

Por que?

22. A quanto tempo você utiliza o *Facebook*?

23. Você participa de grupos no *Facebook*?

() não

() sim.

24. Quais as ferramentas do *Facebook* você mais utiliza no dia a dia?

25. Participar dos grupos do *Facebook* ajuda a compreender alguns temas sociais vividos no cotidiano das pessoas?

() sim

() não

Em caso de resposta afirmativa, quais? Justifique sua resposta.

26. O que você acha do uso do *Facebook* na sala de aula? Ele poderia ajudar na aprendizagem dos conteúdos de literatura e gramática na sala de aula?

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

01. Quais as ferramentas didáticas que você mais utiliza nas aulas de Língua Portuguesa na turma da 1ª série do Ensino Médio?
02. Você sabe o que são as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS)?
03. Você acha que a chegada das TICS na escola e em outros espaços da vida humana podem contribuir na realização dessas atividades?
04. Você utiliza as TICS na sala de aula?
05. Em caso de resposta positiva, você acha que o uso dessas TICS pode contribuir para auxiliar as aulas de língua materna?
06. Você acha que a escola impõe barreiras para o uso das TICS na sala de aula?
07. Você tem algumas dificuldades no manuseio do uso das TICS? Em caso de resposta afirmativa, quais?
08. Você acredita que o aluno pode compreender conteúdo a partir de textos veiculados nas redes sociais?
09. Você possui alguma conta em alguma rede social?
10. O que são redes sociais?
11. Você acha que o uso das redes sociais pode contribuir ou prejudicar a leitura e escrita de crianças e adolescentes?
12. Na sua opinião, as aulas de LP apenas com o uso do livro didático podem ser produtivas?
13. Quais ferramentas no *Facebook* podem contribuir no ensino de Língua Portuguesa ?
14. Você acha que ao preparar aulas com o uso de redes sociais ou com a presença de TICS como *data-show* e computadores podem levar ao trabalho dobrado do professor em período pedagógico?
15. Na sua opinião, as Tecnologias da Informação e Comunicação e as redes sociais prejudicam ou contribuem no ensino de Língua Portuguesa ?