

**Do Uso Instrumental À Prática Intencional: Tecnologias Digitais,
Multiletramentos e Ensino de Línguas no Ensino Médio Integrado**

**From Instrumental Use to Intentional Practice: Digital Technologies,
Multiliteracies and Language Teaching in Integrated High School**

João Carlos Botelho

SEDUC-TO

Resumo: Este artigo investiga a compreensão e a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) por professores de línguas do Ensino Médio Integrado (EMI) de um Instituto Federal, com ênfase na distinção entre uso instrumental e uso intencional orientado pelos multiletramentos. A pesquisa, de natureza qualitativa interpretativa, envolveu seis professores de línguas do IFTO – Campus Palmas, utilizando questionários, observação de aulas e uma oficina pedagógica como instrumentos. Os dados foram analisados à luz dos conceitos de hipermodernidade, multiletramentos e letramento digital. Os resultados evidenciam que, embora as TDICs estejam presentes nas práticas docentes, seu uso é predominantemente instrumental e assistemático, sem planejamento explícito para o desenvolvimento de multiletramentos. Identifica-se uma tensão entre o reconhecimento do potencial das tecnologias e a dificuldade de integrá-las criticamente. A oficina pedagógica, com atividade de redesign multimodal, revelou-se um dispositivo formativo capaz de promover a ressignificação das práticas, estimulando a passagem do uso instrumental ao uso intencional. Conclui-se que a integração crítica das TDICs no ensino de línguas requer formação continuada que articule tecnologia, multiletramentos e contexto hipermoderno, criando condições para que os professores desenvolvam práticas intencionais e reflexivas.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Multiletramentos; Ensino de Línguas; Hipermodernidade; Formação Docente.

Abstract: This article investigates the understanding and use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) by language teachers in Integrated High School (IHS) at a Brazilian Federal Institute, emphasizing the distinction between instrumental use and intentional use guided by multiliteracies. This qualitative interpretive research involved six language teachers from IFTO – Palmas Campus, utilizing questionnaires, classroom observations, and a pedagogical workshop as instruments. Data were analyzed through the lens of hypermodernity, multiliteracies, and digital literacy. Results show that, although DICTs are present in teaching practices, their use is predominantly instrumental and unsystematic, without explicit planning for the development of multiliteracies. A tension is identified between the recognition of the potential of technologies and the difficulty of integrating them critically. The pedagogical workshop, with its multimodal redesign activity, proved to be a formative device capable of promoting the resignification of practices, stimulating the transition from instrumental to intentional use. We conclude that the critical integration of DICTs in language teaching

requires continuing education that articulates technology, multiliteracies, and the hypermodern context, creating conditions for teachers to develop intentional and reflective practices.

Keywords: Digital Technologies; Multiliteracies; Language Teaching; Hypermodernity; Teacher Education.

Introdução

A presença das tecnologias digitais no cotidiano contemporâneo é um fenômeno irreversível, que transforma não apenas as formas de comunicação e interação social, mas também as próprias práticas de leitura e escrita. Na educação, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm sido progressivamente incorporadas às práticas pedagógicas, impulsionadas tanto por políticas públicas quanto por demandas sociais e pela ubiquidade dos dispositivos digitais na vida dos alunos. No entanto, como alertam diversos pesquisadores (ROJO, 2012; MORAN, 2004; POSTMAN, 1994), a simples presença da tecnologia na sala de aula não garante sua utilização crítica e intencional, especialmente quando se trata de desenvolver multiletramentos, ou seja, a capacidade de lidar com a multiplicidade de linguagens, culturas e modos semióticos que caracterizam a contemporaneidade.

O ensino de línguas, em particular, enfrenta o desafio de integrar as TDICs de forma significativa, superando o uso meramente instrumental – como ferramenta para pesquisa, produção de textos ou apresentação de conteúdos – para um uso orientado pelos princípios dos multiletramentos, que envolve a compreensão crítica e a produção criativa de textos multimodais. Esse desafio é ainda mais complexo no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), que articula formação geral e formação profissional, exigindo que o ensino de línguas dialogue com as demandas do mundo do trabalho e com as tecnologias que permeiam as diferentes áreas profissionais.

A distinção entre **uso instrumental** e **uso intencional** das TDICs, proposta por Rojo (2012, 2015), é fundamental para compreender as práticas docentes e orientar a formação continuada. O uso instrumental limita-se a utilizar ferramentas digitais para acessar informações, produzir textos ou apresentar conteúdos, sem uma reflexão crítica sobre as múltiplas semioses que constituem os textos digitais. O uso intencional, por sua vez, envolve um planejamento explícito para desenvolver a capacidade dos alunos de

compreender e produzir textos multimodais, reconhecendo as relações de poder e as questões culturais que atravessam as práticas de linguagem na hipermodernidade.

Este artigo investiga a compreensão e a utilização das TDICs por professores de línguas do EMI do IFTO – Campus Palmas, buscando responder à seguinte questão: de que maneira as TDICs são compreendidas e utilizadas pelos docentes, e quais implicações essa utilização apresenta para as práticas de leitura e escrita em contextos hipermodernos?

Os objetivos específicos são: (a) identificar como as TDICs são utilizadas nas estratégias de ensino de línguas; (b) analisar se o uso das TDICs é planejado e orientado pelos princípios dos multiletramentos; (c) examinar a relação entre formação docente e uso crítico de tecnologias; (d) avaliar mudanças nas práticas após intervenção formativa (oficina).

O artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução: na seção 2, apresentamos a fundamentação teórica, com ênfase nos conceitos de hipermodernidade, multiletramentos, TDICs e formação docente; na seção 3, descrevemos o percurso metodológico; na seção 4, apresentamos a análise e discussão dos dados; por fim, tecemos as considerações finais e apontamos implicações para a formação de professores.

1. Fundamentação teórica

Esta seção apresenta as bases teóricas que sustentam a investigação, articulando discussões sobre hipermodernidade, TDICs, multiletramentos e formação docente.

1.1 Hipermodernidade, tecnologias e educação

A compreensão do uso das tecnologias digitais no ensino de línguas requer uma discussão sobre o contexto sociocultural em que essa prática se insere. As transformações sociais das últimas décadas são frequentemente analisadas a partir de conceitos como pós-modernidade (LYOTARD, 2002), modernidade líquida (BAUMAN, 1998), modernidade reflexiva (GIDDENS, 1991) ou hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004).

Rojo e Barbosa (2015) distinguem o conceito de hipermodernidade do de pós-modernidade: enquanto este pressupõe uma ruptura com a modernidade, a hipermodernidade salienta a radicalização dos princípios modernos – racionalismo técnico, desenvolvimento tecnológico-científico, economia de mercado, valorização da

democracia e extensão da lógica individualista. Na hipermodernidade, esses princípios são renovados continuamente, adquirindo nova roupagem e intensificando-se, o que produz efeitos profundos sobre as práticas sociais e, em particular, sobre as práticas de linguagem.

Castells (2001), por sua vez, analisa a sociedade contemporânea como "sociedade em rede", caracterizada pela revolução tecnológica e informacional, que transforma o modo de pensar, comunicar, viver e produzir. O autor destaca a formação de uma "cultura de virtualidade real", que integra diversas culturas em um universo eletrônico – o ciberespaço –, criando novas formas de interação e novas subjetividades. Para Castells (2001), a internet não é apenas uma tecnologia, mas um meio de comunicação que constitui a base material de uma nova cultura.

Para Moran (2004), a escola tradicional é "pesada e prudente" – prudente para não embarcar em aventuras desastrosas, pesada por sua burocratização e por sua dificuldade de se adaptar às transformações rápidas da sociedade. O autor argumenta que há uma "sensação de desperdício de recursos, de não sair do lugar, de experiências pontuais interessantes, mas de extrema lerdeza, lentidão, de peso cultural imobilizador" (MORAN, 2004, p. 3). Essa análise ressoa com os desafios enfrentados pelos professores de línguas ao tentar integrar as TDICs em suas práticas, em um contexto em que os alunos já são, em grande medida, nativos digitais.

Postman (1994) oferece uma perspectiva crítica ao afirmar que "uma tecnologia nova não acrescenta nem subtrai coisa alguma. Ela muda tudo" (p. 27). Para o autor, a tecnologia altera a estrutura de nossos interesses, as coisas sobre as quais pensamos e o caráter de nossos símbolos. Essa mudança pode ser positiva ou negativa, dependendo de como é conduzida. No campo educacional, isso implica que a incorporação das TDICs não é neutra; ela transforma as próprias práticas de ensino e aprendizagem, exigindo uma reflexão crítica sobre os usos e finalidades das tecnologias. A tecnologia, portanto, não é um mero instrumento; ela é um agente de transformação cultural que precisa ser compreendido e questionado.

1.2 TDICs, multiletramentos e ensino de línguas

As TDICs têm sido associadas, no campo educacional, ao desenvolvimento de multiletramentos. Como afirma Rojo (2012), os textos contemporâneos, cada vez mais, são compostos por múltiplas semioses e circulam em suportes digitais, exigindo capacidades de leitura e produção que vão além da linguagem verbal. Os multiletramentos envolvem, portanto, a capacidade de lidar com a multiplicidade de linguagens (multimodalidade) e com a multiplicidade de culturas (multiculturalidade) que caracterizam a contemporaneidade.

O conceito de multiletramentos foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres (COPE; KALANTZIS, 2000) em um contexto de transformações sociais, econômicas e tecnológicas. Segundo o grupo, as mudanças nas formas de comunicação e nos modos de produção de sentido exigem novas abordagens para o ensino de línguas, que considerem a diversidade cultural e a multiplicidade semiótica dos textos contemporâneos. Os multiletramentos não se restringem ao ensino da língua em seus aspectos estruturais; envolvem também a compreensão crítica das práticas sociais de linguagem e a capacidade de produzir sentidos em diferentes contextos.

No entanto, Rojo (2015) chama a atenção para o fato de que a presença das TDICs na escola não garante, por si só, o desenvolvimento de multiletramentos. A autora distingue entre uso instrumental da tecnologia – que se limita a utilizar ferramentas digitais para acessar informações ou produzir textos sem uma reflexão crítica sobre as semioses envolvidas – e uso intencional orientado pelos multiletramentos – que envolve a compreensão crítica da multiplicidade semiótica e cultural dos textos digitais.

Essa distinção é fundamental para a análise das práticas docentes. O uso instrumental pode incluir, por exemplo, a utilização de um projetor para exibir slides, a pesquisa na internet para coletar informações ou o uso de aplicativos para exercícios gramaticais. Nessas atividades, a tecnologia é um meio para atingir um fim, mas não é objeto de reflexão. O uso intencional, por outro lado, envolve planejamento e reflexão sobre as múltiplas linguagens que constituem os textos digitais, sobre os efeitos de sentido produzidos pela combinação de diferentes modos semióticos e sobre as questões culturais e de poder implicadas nas práticas de linguagem.

Dionísio (2011) contribui para essa discussão ao enfatizar a relação entre palavra e imagem na contemporaneidade: "imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada" (p. 132). A autora argumenta que todos os recursos

utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos. Isso significa que, no ensino de línguas, não é possível separar o verbal do não verbal; ambos são constitutivos dos textos e precisam ser ensinados de forma integrada.

Kress e Van Leeuwen (2001, 2006), por sua vez, desenvolvem uma gramática visual que permite analisar como os elementos visuais (imagens, cores, diagramação) produzem sentidos em interação com o texto verbal. Essa perspectiva é fundamental para o ensino de línguas na hipermodernidade, pois capacita professores e alunos a compreender e produzir textos multimodais de forma crítica e criativa. A "gramática visual" proposta pelos autores oferece ferramentas para analisar, por exemplo, como a disposição dos elementos em uma página, as cores escolhidas ou o tamanho das imagens contribuem para a construção de sentidos e para a persuasão do leitor.

No contexto do Ensino Médio Integrado, essas discussões adquirem particular relevância. Os alunos do EMI precisam não apenas dominar a leitura e a escrita em diferentes gêneros, mas também compreender as tecnologias e as linguagens que permeiam suas áreas profissionais. O ensino de línguas, nesse contexto, deve preparar o aluno para atuar em um mundo do trabalho cada vez mais mediado por tecnologias digitais e por textos multimodais (manuais, relatórios, vídeos instrucionais, apresentações, etc.).

1.3 Letramento digital e cibercultura

O conceito de letramento digital complementa a discussão sobre multiletramentos, enfatizando as habilidades específicas necessárias para atuar no ambiente digital. Coscarelli (2016) define letramento digital como "um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que permitem ao sujeito se apropriar das tecnologias digitais de forma crítica, ética e criativa" (p. 23). Isso envolve não apenas a capacidade técnica de usar ferramentas, mas também a compreensão das implicações sociais, culturais e políticas do uso das tecnologias.

Santaella (2003), por sua vez, discute a cibercultura como o conjunto de práticas, valores e conhecimentos que emergem da cultura digital. A autora argumenta que a cibercultura não se limita ao uso da internet, mas envolve uma nova forma de pensar, de se relacionar com o conhecimento e com os outros. Nesse contexto, a escola precisa se reinventar para formar sujeitos capazes de navegar nesse novo ecossistema comunicativo,

que exige habilidades como a capacidade de avaliar criticamente a informação, de produzir conteúdo em diferentes linguagens e de interagir de forma ética e colaborativa.

Esses conceitos – multiletramentos, letramento digital e cibercultura – estão inter-relacionados e são fundamentais para compreender os desafios do ensino de línguas na hipermmodernidade. Eles apontam para a necessidade de uma abordagem que vá além do ensino da língua como sistema e que integre as dimensões cultural, crítica e tecnológica das práticas de linguagem.

1.4 Formação docente e uso das tecnologias

A formação docente é um fator crítico para o uso eficaz das TDICs no ensino de línguas. Almeida Filho (2005) argumenta que o professor constrói sua base de conhecimento a partir de dimensões que incluem o planejamento, a produção de materiais, as experiências em sala de aula e a avaliação. Essas dimensões, na perspectiva dos multiletramentos, precisam incorporar o uso das tecnologias de forma crítica e intencional.

Kumaravadivelu (2001, 2006), na perspectiva da pedagogia pós-método, defende que os professores devem ser capazes de construir seu próprio conhecimento pedagógico sensível ao contexto. No que se refere ao uso das TDICs, isso implica que os professores não devem simplesmente replicar usos prescritos por especialistas ou políticas públicas, mas adaptar e inovar a partir de suas experiências e das necessidades de seus alunos. O professor, nessa perspectiva, é um agente ativo que reflete sobre sua prática e toma decisões fundamentadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (BRASIL, 2017) enfatiza a importância das tecnologias digitais na área de Linguagens e suas Tecnologias, incluindo dimensões como pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. O documento estabelece que o foco da área está na "ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias" (BRASIL/BNCC, 2017, p. 489).

Essas orientações, no entanto, não se traduzem automaticamente em práticas. Como advertem diversos pesquisadores (ROJO, 2012; MORAN, 2004; POSTMAN, 1994), a integração das tecnologias ao currículo requer, além de infraestrutura, formação específica, tempo para planejamento e reflexão, e condições objetivas de trabalho. A formação continuada, nesse sentido, precisa criar espaços para que os professores vivenciem práticas com TDICs, reflitam sobre elas e as adaptem a seus contextos específicos.

2. Percurso metodológico

Esta seção descreve os procedimentos metodológicos adotados, com o intuito de garantir a transparência e o rigor científico da investigação.

2.1 Natureza e objetivos da pesquisa

A pesquisa assume uma natureza qualitativa interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), pois busca compreender os significados, as percepções e as práticas dos professores em seu contexto natural. Embora um questionário com perguntas fechadas tenha sido utilizado, a ênfase analítica recaiu sobre a interpretação dos dados discursivos obtidos por meio de perguntas abertas, observações e na oficina pedagógica, caracterizando uma abordagem de predominância qualitativa com suporte de dados quantitativos.

O objetivo geral é analisar a compreensão e a utilização das TDICs por professores de línguas do EMI, com ênfase na distinção entre uso instrumental e uso intencional orientado pelos multiletramentos.

2.2 Contexto e participantes

A pesquisa foi desenvolvida no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFTO – Campus Palmas, instituição federal localizada em Palmas, Tocantins. A escolha deste campus deve-se ao fato de ele oferecer uma diversidade de cursos técnicos integrados ao ensino médio (Administração, Agrimensura, Agronegócio, Eletrotécnica, Eventos, Informática e Mecatrônica), proporcionando um contexto rico para observar como os professores de línguas adaptam suas práticas a diferentes demandas formativas.

Participaram da pesquisa seis professores de línguas do EMI, atuantes nas 2ª e 3ª séries, selecionados por conveniência e pelos seguintes critérios: (a) ser professor de línguas (portuguesa, espanhola ou inglesa) do EMI; (b) atuar nas segundas e terceiras

séries; (c) ter interesse em participar voluntariamente do processo. O perfil dos participantes é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Perfil dos participantes

Código	Formação	Área de atuação	Tempo de atuação	Sexo	Idade
PL-1	Especialista	Língua Portuguesa e Literatura	11 anos	F	39
PL-2	Doutor	Língua Portuguesa e Literatura	15 anos	M	40
PE-1	Mestra	Língua Espanhola	14 anos	F	41
PE-2	Doutora	Língua Espanhola	8 anos	F	38
PI-1	Mestre	Língua Inglesa	6 anos	F	48
PI-2	Mestre	Língua Inglesa	10 anos	F	44

Fonte: Elaboração própria (2019).

2.3 Instrumentos e procedimentos de geração de dados

A geração de dados foi realizada em duas etapas principais, durante o ano letivo de 2019, totalizando um período aproximado de seis meses de trabalho de campo.

Etapa 1 – Diagnóstica: Nesta fase, foi aplicado um questionário online (APÊNDICE I) contendo perguntas abertas e fechadas. As questões fechadas (escala Likert) investigavam o uso de tecnologias digitais, a frequência de uso de diferentes recursos (projektor, internet, redes sociais, aplicativos) e a familiaridade com os conceitos de multiletramentos e multimodalidades. As questões abertas solicitavam que os professores descrevessem suas concepções sobre esses temas, seus materiais e métodos mais utilizados, os desafios enfrentados no contexto do EMI e a relação entre o uso das TDICs e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Em seguida, foram realizadas observações não participantes das aulas dos seis professores, com foco nos materiais, métodos, recursos tecnológicos utilizados e na abordagem da leitura e escrita. Para tanto, foi utilizado um roteiro de observação semiestruturado, que permitia anotar descrições densas das interações em sala de aula e das atividades propostas. Foram observadas, em média, quatro horas-aula por professor.

Etapas 2 – Intervenção e pós-intervenção: Posteriormente, foi realizada uma oficina pedagógica intitulada "Textos Multimodais e o Ensino da Leitura na hipermodernidade: uma proposta com minicontos multimodais", com duração de duas horas. A oficina foi dividida em duas partes: (a) uma dinâmica baseada na metodologia *World Café*, que promoveu um diálogo colaborativo sobre as concepções de multimodalidade e sobre os desafios do uso das TDICs no ensino de línguas; (b) uma atividade prática de *redesign* (COPE; KALANTZIS, 2000), na qual os professores, em grupos, elaboraram uma versão multimodal do conto da Chapeuzinho Vermelho, utilizando diferentes recursos semióticos (imagens, sons, textos verbais, diagramação). O objetivo da oficina foi criar um espaço de reflexão e vivência prática sobre a integração de multiletramentos e TDICs no ensino de línguas, funcionando também como um dispositivo de geração de dados sobre o engajamento dos professores com novas abordagens.

Uma semana após a oficina, foi aplicado um segundo questionário impresso (APÊNDICE II), com perguntas abertas sobre reflexões geradas pela experiência, potenciais impactos na prática, percepções sobre a formação continuada e avaliação dos recursos institucionais disponíveis. Novas observações de sala de aula foram realizadas no segundo semestre de 2019, a fim de verificar possíveis mudanças ou ressignificações nas práticas após a oficina.

A pesquisa foi desenvolvida em conformidade com os padrões éticos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, com protocolo cadastrado na Plataforma Brasil sob o número 08240919.0.0000.8111, e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2.4 Procedimentos de análise

A análise dos dados seguiu uma abordagem de análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011), com o objetivo de identificar, codificar e interpretar as unidades de significado relacionadas ao uso das TDICs e aos multiletramentos. O processo analítico foi realizado em etapas:

Organização e pré-análise: Todo o *corpus* (respostas dos questionários, notas de observação e registro das falas da oficina) foi transcrito e organizado, realizando-se uma leitura flutuante para uma primeira imersão nos dados.

Codificação: Em uma segunda leitura, os dados foram codificados em unidades de significado, utilizando categorias predefinidas com base no referencial teórico. As principais categorias de análise foram:

Uso instrumental das TDICs: usos que se limitam a acessar informações, apresentar conteúdos ou facilitar a comunicação, sem reflexão crítica sobre as semioses envolvidas;

Uso intencional orientado pelos multiletramentos: usos que envolvem planejamento explícito para desenvolver a compreensão e produção de textos multimodais, com reflexão crítica sobre as linguagens e culturas envolvidas;

Concepções de multiletramentos: compreensões dos professores sobre o conceito e sua relação com o ensino de línguas;

Condições de trabalho: infraestrutura, tempo para planejamento, formação recebida.

Categorização e interpretação: Finalmente, foi realizada a análise interpretativa aprofundada de cada categoria, buscando identificar padrões, contradições e tensões nos dados. A análise foi orientada pela distinção entre uso instrumental e uso intencional, buscando compreender como essa tensão se manifesta nas práticas docentes e quais fatores contribuem para ou dificultam a passagem de um uso ao outro.

3. Análise e discussão dos dados

A análise dos dados está organizada em quatro subseções, que examinam: (a) os usos instrumentais das TDICs; (b) a tensão entre uso instrumental e intencional; (c) o potencial formativo da oficina; (d) as condições institucionais para o uso das TDICs.

3.1 Usos instrumentais das TDICs no ensino de línguas

Os dados do Questionário 1 revelam que a maioria dos professores utiliza TDICs em sua prática, mas de forma predominantemente instrumental. Quando perguntados "Você usa tecnologias digitais no seu processo de ensino e aprendizagem?", cinco professores responderam "sim" e um respondeu "raramente". Os usos citados incluem a utilização de projetor para exibição de slides e vídeos, pesquisas orientadas na internet, comunicação com os alunos por meio de redes sociais e aplicativos de mensagem, e, em menor escala, atividades que envolvem produção de conteúdo digital pelos alunos.

O Gráfico 1 sistematiza os usos das TDICs relatados pelos professores:

Gráfico 1: Usos das TDICs nas práticas pedagógicas

Tipo de uso	Frequência
Sala de aula (seminários, expositivas com projetor)	5
Pesquisas e coleta de informações	4
Comunicação (e-mail, WhatsApp, redes sociais)	3
Atividades de produção (fotos, vídeos)	2

Fonte: Elaboração própria(2019).

Esses usos, embora variados, são predominantemente instrumentais: as TDICs são utilizadas como ferramentas para acessar informações, apresentar conteúdos ou facilitar a comunicação, não como objeto de reflexão crítica sobre as múltiplas semioses que constituem os textos digitais. O projetor, por exemplo, é usado como um "quadro-negro digital" para exibir conteúdos, e a internet é usada como fonte de informações, mas raramente há um planejamento que explore as potencialidades dos textos multimodais para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e produção criativa.

Quando perguntados se acreditam que a escola pode ser mais atrativa com o uso de TDICs, todos os professores responderam afirmativamente. Esse consenso indica reconhecimento do potencial das tecnologias, mas não se traduz, necessariamente, em práticas intencionalmente orientadas pelos multiletramentos. A atratividade, por si só, não garante a qualidade pedagógica do uso das tecnologias.

Sobre a contribuição das TDICs para o ensino de línguas, os professores afirmaram:

"Facilitam o processo didático-pedagógico, porque fazem parte do contexto do aluno" (PL-1, Questionário 1).

"Propiciam vivência dos usos da língua e viabilizam o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos curriculares" (PE-2, Questionário 1).

Essas respostas, embora positivas, ainda se situam no nível do uso instrumental: a tecnologia é valorizada por sua familiaridade com o contexto do aluno e por sua

capacidade de facilitar o acesso à informação. Não há, nessas respostas, uma referência explícita ao potencial das TDICs para o desenvolvimento de multiletramentos ou para a compreensão crítica das linguagens digitais.

No Questionário 2, quando perguntados sobre estratégias de ensino baseadas em TDICs, cinco professores afirmaram que suas estratégias são baseadas em TDICs, enquanto um respondeu negativamente. As estratégias citadas incluem:

"Uso de redes sociais, pesquisas na internet, vídeos, imagens, músicas, produções multimodais" (PI-2, Questionário 2).

"Trabalho com vídeos do YouTube, sites de notícias, aplicativos de idiomas" (PE-1, Questionário 2).

Mais uma vez, observa-se um predomínio de usos instrumentais, em que as TDICs são ferramentas para acesso e produção de conteúdo, sem que haja um planejamento explícito de desenvolvimento de multiletramentos. A menção a "produções multimodais" por uma professora indica algum movimento em direção ao uso intencional, mas a observação de sala de aula mostrou que essas produções eram, em sua maioria, guiadas por roteiros prontos e não envolviam uma reflexão aprofundada sobre as escolhas semióticas realizadas.

Essa constatação é consistente com a observação de sala de aula, na qual o uso de tecnologias ocorria frequentemente de forma assistemática, sem um planejamento que integrasse a reflexão sobre as linguagens e os modos semióticos envolvidos. Em várias aulas, o uso do projetor limitava-se à exibição de slides com conteúdo gramatical ou literário; o uso da internet restringia-se à pesquisa de informações para trabalhos; e o uso de vídeos era feito sem uma discussão sobre as escolhas semióticas (imagem, som, edição) que constituíam o texto audiovisual.

3.2 A tensão entre uso instrumental e uso intencional

Um achado importante da pesquisa é a tensão entre o reconhecimento do potencial das TDICs e a dificuldade de integrá-las de forma intencional e crítica. Essa tensão se manifesta de várias formas: contradições entre discurso e prática, diferenças entre o que os professores dizem fazer e o que efetivamente fazem, e a distância entre o reconhecimento teórico e a implementação prática.

Por um lado, os professores reconhecem o potencial das TDICs, como evidenciado pela unanimidade na resposta sobre a atratividade da escola com o uso de tecnologias e pelas respostas positivas sobre sua contribuição para o ensino. Por outro lado, o uso efetivo é frequentemente limitado e assistemático, concentrando-se em atividades instrumentais que não exploram as potencialidades das TDICs para o desenvolvimento de multiletramentos.

Essa tensão é especialmente visível na comparação entre as respostas ao Questionário 1 e ao Questionário 2, bem como entre o discurso dos professores e suas práticas observadas. No Questionário 1, um professor (PL-2) afirmou que "raramente" usa TDICs, justificando que as tecnologias não apresentam "certa" importância dentro do ensino de línguas. No entanto, na observação de sala de aula, esse mesmo professor foi observado utilizando projetor para apresentar slides, vídeos e imagens em suas aulas, além de ter sugerido, na oficina, o uso de redes sociais para atividades de leitura. Há, portanto, uma contradição entre o discurso (negação do uso de TDICs) e a prática (uso efetivo de TDICs).

Essa contradição pode ser atribuída a pelo menos dois fatores. O primeiro é uma **compreensão restrita do que significa "usar tecnologias no ensino"** – talvez o professor associe o uso de TDICs a práticas mais sofisticadas (como produção de vídeos pelos alunos, uso de aplicativos específicos ou realidade virtual), enquanto seu uso efetivo se limita a recursos mais básicos (projetor, slides). O segundo fator é uma **resistência ideológica** à incorporação de tecnologias, que é superada na prática pelas demandas cotidianas da sala de aula e pela necessidade de engajar alunos que já estão imersos na cultura digital.

Outra contradição identificada diz respeito à intencionalidade do uso. Embora os professores afirmem que suas atividades exploram multiletramentos, a observação mostrou que, em vários casos, o uso de recursos multimodais e tecnológicos não era parte de um planejamento explícito. Como afirma uma das participantes (PE-1) durante a oficina:

"Na teoria, a gente entende que os multiletramentos são importantes, mas na prática a gente vê que é difícil aplicar porque o tempo é curto, os alunos têm muitas dificuldades, a gente não tem formação específica."

Essa fala revela a distância entre o reconhecimento da importância dos multiletramentos e a capacidade de implementá-los, o que aponta para a necessidade de formação continuada que articule teoria e prática, oferecendo aos professores experiências concretas de trabalho com TDICs e multiletramentos. A fala também revela um fator estrutural importante: a falta de tempo e de condições de trabalho adequadas para o planejamento de práticas mais complexas.

A análise das respostas ao Questionário 1 também revelou uma diferença entre os professores com maior formação acadêmica (PL-2, PE-2) e os com menor formação. Os professores com doutorado demonstraram uma compreensão mais crítica dos multiletramentos e das TDICs, enquanto os professores com especialização ou mestrado tenderam a ter uma visão mais instrumental. Isso sugere que a formação acadêmica pode influenciar a capacidade dos professores de integrar as TDICs de forma crítica e intencional, embora essa não seja uma relação determinista.

3.3 A oficina como espaço de resignificação: da tecnologia instrumental à prática intencional

A oficina pedagógica "Textos Multimodais e o Ensino da Leitura na hipermodernidade" constituiu-se como um espaço no qual os professores puderam vivenciar e refletir sobre o uso crítico das TDICs. Destacamos a atividade de *redesign* da Chapeuzinho Vermelho, na qual os professores foram convidados a produzir uma versão multimodal do clássico infantil.

A atividade de *redesign* envolveu as seguintes etapas: (a) leitura da versão tradicional da história; (b) discussão sobre os elementos que poderiam ser transformados ou atualizados, considerando o público-alvo e o contexto contemporâneo; (c) produção de uma versão multimodal utilizando recursos digitais e não digitais (imagens, sons, vídeos, diagramação, cores); (d) apresentação e discussão das produções, com foco nas escolhas semióticas realizadas e seus efeitos de sentido.

Durante a atividade, os professores mobilizaram diferentes recursos semióticos e refletiram sobre o processo de construção de sentidos em um texto multimodal. Um dos participantes (PL-2) observou:

"Essa atividade me fez perceber que o digital não é apenas um suporte, mas transforma a própria forma de contar a história."

Outra participante (PE-2) complementou:

"Quando a gente produz um texto multimodal, a gente não está apenas adicionando imagens ao texto; a gente está reconfigurando a própria narrativa. A escolha da cor, da fonte, da imagem – tudo isso produz sentido."

Essas falas evidenciam uma ressignificação do uso das TDICs: de ferramentas instrumentais para dispositivos que transformam as práticas de leitura e escrita. A oficina permitiu que os professores experimentassem, na prática, o que significa trabalhar com multiletramentos, superando a compreensão restrita do uso instrumental.

A atividade de *redesign* também revelou a importância da colaboração e da reflexão compartilhada. Os professores, ao trabalharem em grupos, trocaram experiências, discutiram diferentes abordagens e aprenderam uns com os outros. O *World Café*, realizado no início da oficina, já havia criado um espaço para esse diálogo, no qual os professores compartilharam suas dificuldades e descobertas no uso de TDICs.

Após a oficina, observamos mudanças pontuais, mas significativas, nas práticas de duas professoras (PL-1 e PI-2). Elas passaram a incluir em suas aulas atividades mais intencionalmente orientadas pelos multiletramentos, como a produção de vídeos com roteiros próprios, a análise de propagandas com foco nas linguagens verbal e não verbal, e a criação de textos multimodais em diferentes gêneros (infográficos, posts para redes sociais, vídeos curtos). Embora tímidas, essas mudanças indicam o potencial da oficina como dispositivo formativo para promover a passagem do uso instrumental ao uso intencional.

No entanto, é importante reconhecer que as mudanças não foram generalizadas. Três professores (PL-2, PE-1, PI-1) mantiveram, em grande medida, suas práticas anteriores, embora tenham relatado ter "levado algumas ideias" para a sala de aula. Isso sugere que a oficina, embora eficaz como um primeiro passo, precisa ser complementada por acompanhamento pedagógico e por um programa de formação continuada de maior duração.

3.4 Recursos institucionais e condições de trabalho

A pesquisa também investigou as condições objetivas para o uso das TDICs na instituição. O IFTO – Campus Palmas dispõe de infraestrutura significativa, com 16 blocos, laboratórios de informática, acesso à internet, datashows em todas as salas de aula, além de equipamentos como câmeras fotográficas e filmadoras.

No Questionário 2, quando perguntados se os recursos disponíveis tornam o ensino de leitura e escrita mais produtivo na hipermodernidade, quatro professores responderam "sim", um respondeu "não" e um se absteve. As justificativas incluem:

"Sim, temos datashow, internet, laboratórios, mas falta planejamento para usar esses recursos de forma integrada" (PL-1, Questionário 2).

"Sim, a estrutura é boa, mas o uso depende da iniciativa de cada professor e da formação que ele tem" (PI-2, Questionário 2).

"Não, porque os recursos existem, mas não são suficientes para todas as turmas, e não há tempo para planejar o uso" (PE-1, Questionário 2).

Essas respostas revelam que a infraestrutura, embora exista, não é suficiente para garantir o uso crítico das TDICs. Fatores como planejamento, formação e tempo de trabalho são igualmente importantes. Esse achado confirma as análises de Moran (2004) e Postman (1994) sobre a complexidade da integração das tecnologias na educação: a tecnologia não é uma solução mágica; ela precisa ser integrada a um projeto pedagógico consistente e a condições de trabalho que permitam sua utilização reflexiva.

As respostas também revelam uma desigualdade no acesso e no uso dos recursos. Embora todos os professores tenham acesso aos mesmos recursos, o uso efetivo varia consideravelmente, dependendo da iniciativa, da formação e do interesse de cada um. Isso sugere que a formação continuada precisa considerar não apenas os aspectos técnicos, mas também os aspectos motivacionais e ideológicos do uso das tecnologias.

Considerações finais

A análise da compreensão e utilização das TDICs por professores de línguas do EMI do IFTO – Campus Palmas revela um quadro de potencialidades e desafios que apontam para a necessidade de repensar a formação docente e as condições de trabalho no contexto hipermoderno.

Como potencialidades, verificou-se que as TDICs estão presentes nas práticas docentes, ainda que de forma predominante instrumental. Os professores reconhecem o potencial das tecnologias para tornar a escola mais atrativa e para contextualizar o ensino. A infraestrutura da instituição, embora com limitações, é razoável e permite o uso de diferentes recursos tecnológicos. A oficina pedagógica mostrou-se um dispositivo formativo eficaz para promover ressignificações, permitindo que os professores

vivenciassem práticas de multiletramentos de forma intencional e refletissem sobre a passagem do uso instrumental ao uso intencional.

Em relação aos desafios, pôde-se perceber que o uso das TDICs é predominantemente instrumental e assistemático, sem um planejamento explícito orientado pelos multiletramentos. Identifica-se uma tensão entre o reconhecimento do potencial das tecnologias e a dificuldade de integrá-las de forma crítica e intencional, que se manifesta em contradições entre discurso e prática e na distância entre teoria e ação. A formação docente, embora existente em nível de pós-graduação para alguns professores, não contempla suficientemente a articulação entre TDICs, multiletramentos e ensino de línguas. Fatores como tempo para planejamento, condições de trabalho, acompanhamento pedagógico e formação específica influenciam a integração das TDICs.

Assim, este artigo contribui para o campo da Linguística Aplicada ao oferecer uma análise aprofundada da distinção entre uso instrumental e uso intencional das TDICs no ensino de línguas, a partir de dados empíricos gerados em um contexto específico – o EMI da Rede Federal. A distinção entre esses dois modos de uso, proposta por Rojo (2012), é aqui operacionalizada em um estudo de caso que revela não apenas as práticas, mas também as tensões e contradições que as atravessam. A pesquisa mostra que a passagem do uso instrumental ao uso intencional não é automática nem linear; ela depende de múltiplos fatores (formação, condições de trabalho, motivação) e pode ser estimulada por dispositivos formativos como a oficina.

Em relação às implicações para a formação de professores, os resultados apontam para a necessidade de programas de formação continuada que articulem teoria e prática, oferecendo aos professores experiências concretas de trabalho com multiletramentos mediados por TDICs. Esses programas devem considerar não apenas o "como usar" as tecnologias, mas o "por que usar" – a reflexão crítica sobre a multiplicidade semiótica, cultural e social dos textos digitais. Além disso, é necessário criar condições de trabalho que permitam o planejamento e a experimentação, superando o uso assistemático e incidental das tecnologias. A formação continuada deve ser vista não como um evento pontual, mas como um processo contínuo de aprendizado profissional, que valorize a experiência dos professores e crie espaços para a reflexão compartilhada.

Como limitações, destacamos o número reduzido de participantes (n=6) e o recorte temporal restrito a um único campus, o que impede generalizações. Estudos futuros poderiam: (a) investigar o impacto de programas de formação continuada de maior duração na passagem do uso instrumental ao uso intencional; (b) analisar as percepções dos alunos sobre as práticas com TDICs; (c) comparar diferentes contextos institucionais (IFs, escolas estaduais, escolas particulares); (d) investigar a relação entre o uso intencional das TDICs e os resultados de aprendizagem dos alunos; (e) desenvolver e validar instrumentos para avaliar o uso intencional das TDICs no ensino de línguas.

Por fim, acreditamos que este estudo contribui para o debate sobre a integração das tecnologias no ensino de línguas ao destacar a importância da distinção entre uso instrumental e uso intencional e ao apontar caminhos para a formação de professores que sejam capazes de utilizar as TDICs de forma crítica, criativa e transformadora.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.
- COSCARELLI, C. V. Letramento digital: o que é e como desenvolver. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale, 2016. p. 21-38.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2002.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2004.

POSTMAN, N. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994.

ROJO, R. H. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. **Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, L. **Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

APÊNDICE I – Questionário 1 (Diagnóstico)

QUESTIONÁRIO I

FERRAMENTA: (GOOGLE FORMS)

O presente questionário faz parte da pesquisa **MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADES E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS: LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTOS HIPERMODERNOS**, do Mestrado em Letras – PPG Letras /UFT – *Campus* Porto Nacional - TO.

Esta investigação consiste em colher suas percepções e os sentidos atribuídos por meio da abordagem dos **multiletramentos, multimodalidades e tecnologias digitais no ensino de línguas, dentro de atividades de leitura e escrita em contextos hipermodernos, no EMI – IFTO, Campus Palmas**. Para tanto, solicito a sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Comprometo-me a utilizar as informações somente para os fins acadêmicos e científicos, mantendo os padrões profissionais de sigilo e confidencialidade.

1. **Sexo:** () Masculino () Feminino

2. **Idade:** ()

3. **Você, usa tecnologias digitais no seu processo de ensino e aprendizagem?**

() sim

() não

4. **Como você usa esses recursos tecnológicos na sua prática didático-pedagógica?**

() Sala de aula (seminários, aulas expositivas...etc)

() Pesquisas e coleta de informações (busca na internet, dicionários, tradutor online...)

() Atividades de dispersão (Fotos e Montagens; vídeos coletivos; pesquisas em campo...etc) filmado com câmeras fotográficas ou celulares, criar

() Comunicação, Informação e Distribuição (sms, e-mail, **whatsapp** ou outras redes sociais, pais, alunos, comunidade escolar...etc)

() Outros. Qual/is? _____

5. **Você acredita que a escola pode ser um local mais atrativo aos alunos, se utilizar melhor as tecnologias digitais em sala de aula?**

() Sim

() Não.

6. **Você acha que os recursos tecnológicos contribuem ou atrapalham o processo de ensino e aprendizagem na escola?**

() Contribui. Cite um exemplo: _____

() Atrapalha. Cite um exemplo: _____

7. **A partir do contexto linguístico, descreva em uma palavra o que é para você:**

Multiletramentos: _____

Multimodalidades: _____

8. **Como você pensa que podem ser trabalhados os multiletramentos no ensino de línguas?**

Obrigado pela colaboração!

João Botelho

joaobotelho@educ.to.gov.br

APÊNDICE II – Questionário 2 (Pós-oficina)

QUESTIONÁRIO II FERRAMENTA: (FORMULÁRIO IMPRESSO)

O presente questionário faz parte da segunda etapa da pesquisa **MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADES E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS: LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTOS HIPERMODERNOS**, do Mestrado em Letras – PPG Letras /UFT – *Campus* Porto Nacional - TO.

Esta investigação consiste em verificar a compreensão e utilização dos **multiletramentos, multimodalidades e tecnologias digitais no ensino de línguas, dentro de atividades de leitura e escrita em contextos hipermodernos, no EMI – IFTO, *Campus* Palmas**. Para tanto, solicito a sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Comprometo-me a utilizar as informações somente para os fins acadêmicos e científicos, mantendo os padrões profissionais de sigilo e confidencialidade.

1. **Sexo:** () Masculino () Feminino

2. **Idade:** ()

1. As atividades desenvolvidas em sua prática docente explora os Multiletramentos?

() Sim

() Não

Cite um

exemplo: _____

2. As estratégias de ensino de línguas no EMI – IFTO *Campus* Palmas são baseadas em tecnologias digitais de informação e comunicação –TDICs?

() Sim

() Não.

Justifique: _____

3. Com base na pedagogia dos multiletramentos, cite quais estratégias você utiliza na prática em sala de aula:

4. Cite como as Tecnologias Digitais podem ser inseridas/usadas nas atividades pedagógicas fazendo com que o aluno se aproprie das habilidades e competências de comunicação, do sistema de leitura e escrita, do conteúdo trabalhado e das tecnologias digitais:

4. Para você, existem textos de modalidades “puras”? Por favor, justifique.

5. Na sua opinião, as ações sociais intrínsecas à linguagem são fenômenos multimodais?

() Sim

() Não

Justifique: _____

6. Você como docente, vê vantagens na hipermídia para aprendizagem de leitura e escrita no meio digital dentro do ensino de línguas?

() Sim

() Não.

Por

quê? _____

7. Os recursos que estão disponíveis na instituição tornam o ensino de leitura e escrita mais produtivo na hipermodernidade?

() Sim

() Não.

Cite um exemplo:

8. Como você entende que o docente pode atuar na promoção/disseminação e qualificação da participação multiletrada na hipermodernidade?

9. No ensino de línguas, quais experiências são relevantes para proporcionar aos alunos o desenvolvimento das competências de leitura e escrita em contextos hipermodernos?

10. A partir da abordagem dos multiletramentos, quais prática de linguagem se deve contemplar e como lidar com o pluralismo presente na escola e com as culturas em rede?

Obrigado pela colaboração!

João Botelho

joaobotelho@educ.to.gov.br