

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM  
CURSO DE DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**IDJANE MENDES DE FREITAS MACÊDO**

**LÍNGUA PORTUGUESA, METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS  
DIGITAIS: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE (INTER)DEPENDÊNCIA**

**Recife**

**2023**

**IDJANE MENDES DE FREITAS MACÊDO**

**LÍNGUA PORTUGUESA, METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS  
DIGITAIS: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE (INTER)DEPENDÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como um dos requisitos para obtenção do título de doutora em Ciências da Linguagem.

Linha de pesquisa: Processos de Organização Linguística e Identidade Social

**Orientadora:** Roberta Varginha Ramos Caiado

**Recife**

**2023**

## FICHA CATALOGRÁFICA

**M141I Macêdo, Idjane Mendes de Freitas.  
Língua portuguesa, metodologias ativas e tecnologias  
digitais : uma análise das relações de (inter)dependência  
/ Idjane Mendes de Freitas Macêdo, 2023.  
196 f. : il.**

**Orientadora: Roberta Varginha Ramos Caiado  
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.  
Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem.  
Doutorado em Ciências da Linguagem, 2023.**

**1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Aprendizagem  
ativa. 3. Educação - Efeito das inovações tecnológicas.  
4. Ensino - Metodologia. I. Título.**

**CDU 806.90  
Pollyanna Alves - CRB/4-1002**

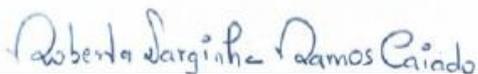
Língua portuguesa, metodologias ativas e tecnologias digitais: uma análise das relações de (inter)dependência. © 2023 by Idjane Mendes de Freitas Macêdo is licensed under CC BY-NC-ND 4.0

**IDJANE MENDES DE FREITAS MACÊDO**

**LÍNGUA PORTUGUESA, METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS  
DIGITAIS: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE (INTER)DEPENDÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

**Banca examinadora:**



---

**Profa. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado (Orientadora)**  
**Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)**



---

**Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz**  
**Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)**



---

**Prof. Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes**  
**Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)**



---

**Prof. Dr. Mizael Inácio do Nascimento**  
**Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)**



---

**Prof. Dra. Ivanda Maria Martins Silva**  
**Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)**

**Recife**

**2023**

## AGRADECIMENTOS

A **Deus** que, em sua infinita bondade, permitiu a realização deste grande sonho. Mesmo diante das dificuldades que surgiram nestes últimos anos -que não foram poucas, reforçadas com dois anos de pandemia - me permitiu chegar até aqui. O risco constante de perder amigos, parentes próximos, familiares foi constante e me fez agradecer todos os dias por coisas, antes, consideradas simples: abrir os olhos, respirar, ouvir a voz dos que amo. Obrigada, Senhor!

Aos **meus pais**, o agradecimento de uma vida, pois sempre me ensinaram que, com honestidade, perseverança e dedicação é possível enfrentar os obstáculos.

À **minha mãe**, sempre especial em minha vida, que todas as vezes em que não pude estar com ela, me disse ao telefone: “eu entendo, filha”.

Ao **meu esposo**, Marcelo Macêdo, obrigada pela parceria, companheirismo e compreensão de todos os dias. Não é fácil conviver com quem precisa dividir o tempo entre filhos, casa, trabalho, pesquisa. Você sempre foi meu porto seguro.

Aos **meus filhos**, pela compreensão por momentos em que precisei estar ausente. Todo o esforço e sacrifício foi por vocês! Tantas vezes estudei durante a madrugada e pela manhã fui levá-los a escola, a jogos de futebol, como se a noite tivesse sido de descanso.

Às **minhas irmãs**, minhas amigas para a vida inteira, e **meus familiares** por estar ausente em muitos de nossos momentos.

À querida **Professora Doutora Roberta Varginha Ramos Caiado**, mais que professora e orientadora, um ser humano maravilhoso, capaz de me mostrar caminhos em momentos que não via saídas possíveis. Professora, seu “Avante!” me orienta desde 2014. Sim... há quase uma década tive a felicidade de Deus me presentear com as suas partilhas. Sua luz brilha tanto que resplandece nos que estão juntos a ti e estas poucas linhas não são suficientes para expressar o carinho, admiração e respeito que tenho pela sua pessoa.

Aos **professores do PPGCL**, que, em minha caminhada, me acolheram e me permitiram aprendizagens nos mais variados campos das ciências da linguagem.

Aos **colegas do PPGCL**, pelas parcerias em estudos, trabalhos, congressos e discussões sobre o universo das ciências da linguagem.

À **professora** da escola onde realizei minhas observações e análises. Obrigada pela confiança e disponibilidade em abrir as portas da sua sala de aula.

Aos **colegas de trabalho da Escola de Formação de Educadores do Recife** - EFER Paulo Freire, que me deram apoio e me fizeram acreditar que este sonho era possível.

A **todos** que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para a realização dessa tese.

## RESUMO

A ampliação dos meios de comunicação e de novas tecnologias, com o advento da internet, tornou-se um fator decisivo para a introdução de novas linguagens em sala de aula. Com isso, novas formas de ensinar são requeridas, dada a dinamicidade do alcance ao conhecimento. Nesse contexto, analisar as relações de (inter)dependência entre: o ensino de Língua Portuguesa (LP), as Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais, nos eixos: oralidade, leitura, e produção de textos, em uma escola da rede estadual de Pernambuco, torna-se o objetivo central da presente pesquisa. Como objetivos específicos, propõe-se investigar e refletir sobre o uso pedagógico das metodologias ativas, utilizadas em uma escola da rede estadual de Pernambuco e identificar como as Tecnologias Digitais são utilizadas, nas aulas de Língua Portuguesa, nos eixos oralidade, leitura e produção de textos. Quanto à metodologia e à composição do *corpus*, optamos por uma pesquisa qualitativa-explicativa, na qual o estudo de caso é a metodologia de análise dominante. O *corpus* será constituído com coleta e análise de dados em situações reais de ensino, em uma turma de Ensino Médio, com aplicação de um questionário inicial a fim de identificar o perfil do professor de Língua Portuguesa da turma, bem como uma sequência de três entrevistas semiestruturadas com o professor, com o intuito de contribuir com a análise a fim de identificar os fatores que, efetivamente, contribuem para um ensino de Língua Portuguesa. À luz de tantos pontos que poderiam ser tratados, nos propomos a nos debruçar sobre a seguinte questão: O que significa ensinar a partir de metodologias ativas, tendo como meio as tecnologias digitais, na área de Língua Portuguesa? Para fundamentar esse estudo, partiremos das contribuições da Teoria do Pensamento Reflexivo, (DEWEY, 1959); da teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1984), em relação com a teoria dialógica (BAKHTIN, 1981), compondo o arcabouço teórico que nos possibilitará realizar uma reflexão sobre as relações de (inter)dependência entre o ensino de Língua Portuguesa, dito inovador, apoiado em Metodologias Ativas, a partir do uso das Tecnologias Digitais. Como resultado, analisamos as (inter)dependências entre o que se ensina nos referidos eixos de LP, as estratégias utilizadas para isso e as tecnologias digitais objetivando um ensino inovador da língua materna.

**Palavras-chaves:** Língua Portuguesa; Metodologias Ativas; Tecnologias Digitais.

## ABSTRACT

Expanding communication means and new technologies, with the advent of internet, have become a decisive factor for the introduction of new languages in the classroom. Therefore, new forms of teaching are required, given the dynamic reach of knowledge. In this context, analyzing the (inter)dependence relationships among teaching Portuguese language (LP), Active Methodologies, and Digital Technologies, in the axes of oral expression, reading, and text production, in a state school in Pernambuco becomes the central objective of this research, as well as investigating and reflecting on the pedagogical use of active methodologies, used in a state school in Pernambuco and identifying how Digital Technologies are used in Portuguese language classes, in the axes of oral expression, reading, and text production. Regarding methodology and corpus composition, we opted for a qualitative-explanatory research, in which the case study is the dominant analysis methodology. The corpus will be constituted by collecting and analyzing data in real teaching situations, in a High School class, with the application of an initial questionnaire to identify the profile of the Portuguese language teacher of the class, as well as a sequence of three semi-structured interviews with the teacher, aiming to contribute to the analysis in order to identify the factors that effectively contribute to teaching Portuguese language. In light of so many points that could be addressed, we propose to focus on the following question: What does teaching based on active methodologies, using digital technologies mean in the field of Portuguese language? To support this study, we will start from the contributions of the Theory of Reflective Thinking (DEWEY, 1959); Sociocultural Theory (VYGOTSKY, 1984), in relation to Dialogic Theory (BAKHTIN, 1981), composing the theoretical framework that will enable us to reflect on the interdependence relationships between teaching Portuguese language, said to be innovative, supported by Active Methodologies, based on the use of Digital Technologies. As a result, we hope to analyze the interdependencies between what is taught in these LP axes, the strategies used for this and digital technologies, aiming for an innovative teaching of the mother tongue.

**Keywords:** Portuguese language; Active Methodologies; Digital Technologies.

## RÉSUMÉ

L'expansion des moyens de communication et des nouvelles technologies, avec l'avènement d'internet, est devenue un facteur décisif pour l'introduction de nouvelles langues dans la salle de classe. Par conséquent, de nouvelles formes d'enseignement sont requises, étant donné la portée dynamique de la connaissance. Dans ce contexte, l'analyse des relations interdépendance entre : l'enseignement du portugais (LP), les méthodologies actives et les technologies numériques, dans les axes de l'expression orale, de la lecture et de la production de texte, dans une école d'État de Pernambuco, devient l'objectif central de cette recherche, ainsi que l'investigation et la réflexion sur l'utilisation pédagogique des méthodologies actives, utilisées dans une école d'État de Pernambuco, et identifier comment les technologies numériques sont utilisées dans les cours de portugais, dans les axes de l'expression orale, de la lecture et de la production de texte. En ce qui concerne la méthodologie et la composition du corpus, nous avons opté pour une recherche qualitative-explicative, dans laquelle l'étude de cas est la méthodologie d'analyse dominante. Le corpus sera constitué par la collecte et l'analyse de données dans des situations d'enseignement réelles, dans une classe du secondaire, avec l'application d'un questionnaire initial pour identifier le profil de l'enseignant de portugais de la classe, ainsi qu'une séquence de trois entretiens semi-structurés avec l'enseignant, visant à contribuer à l'analyse pour identifier les facteurs qui contribuent effectivement à l'enseignement de la langue portugaise. À la lumière de tant de points qui pourraient être abordés, nous proposons de nous concentrer sur la question suivante: Que signifie enseigner à partir de méthodologies actives, en utilisant des technologies numériques dans le domaine de la langue portugaise ? Pour étayer cette étude, nous partirons des contributions de la théorie de la pensée réflexive (DEWEY, 1959); de la théorie socioculturelle (VYGOTSKY, 1984), en relation avec la théorie dialogique (BAKHTIN, 1981), composant le cadre théorique qui nous permettra de réfléchir aux relations d'interdépendance entre l'enseignement du portugais, dit innovant, soutenu par des méthodologies actives, basé sur l'utilisation de technologies numériques. En conséquence, nous espérons analyser les interdépendances entre ce qui est enseigné dans ces axes du LP, les stratégies utilisées pour cela et les technologies numériques, visant à un enseignement innovant de la langue maternelle.

**Mots-clés:** Langue portugaise; Méthodologies actives; Technologies numériques.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Aspectos Multimodais de texto impresso .....	33
<b>Figura 2</b> - Página de livro com QR code .....	34
<b>Figura 3</b> - Contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita .....	40
<b>Figura 4</b> - Esquema básico da Sala de Aula Invertida .....	68
<b>Figura 5</b> - Etapas da Aprendizagem Baseada em Equipes .....	76
<b>Figura 6</b> - Proposta de Folha de Resposta para a garantia do preparo individual e em grupos .....	77
<b>Figura 7</b> - Tríade da transposição didática .....	87
<b>Figura 8</b> - Tríade da transposição didática .....	88
<b>Figura 9</b> - Posse de telefone móvel no Brasil .....	94
<b>Figura 10</b> - Domicílios com internet, em 2019 .....	95
<b>Figura 11</b> - Sumário do e-book 2 .....	119
<b>Figura 12</b> - Esquema básico da Sala de Aula Invertida .....	139

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Fases da Aprendizagem Baseada em Projetos .....	71
<b>Quadro 2</b> - Edições da JETAL .....	105
<b>Quadro 3</b> - Classificação dos resumos segundo o gênero da pesquisa .....	107
<b>Quadro 4</b> - Seminários - GIZ-UFMG .....	109
<b>Quadro 5</b> - Pesquisas sobre Gênero, Texto e Ensino, relacionadas às TDIC .....	111
<b>Quadro 6</b> - Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa .....	115

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 BREVE PANORAMA DA EVOLUÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL</b> .....	20
<b>2.1 Concepções de língua, sujeito, texto e sentido</b> .....	26
<b>2.2 Eixos de ensino de Língua Portuguesa</b> .....	28
2.2.1 <i>Leitura</i> .....	29
2.2.2 <i>Produção de textos</i> .....	31
2.2.3 <i>Oralidade</i> .....	38
2.2.4 <i>Análise linguística e semiótica</i> .....	42
2.2.5 <i>Letramento literário</i> .....	46
<b>3 METODOLOGIAS ATIVAS</b> .....	48
<b>3.1 Metodologias ativas: conceituação</b> .....	48
<b>3.2 Metodologias Ativas e suas origens</b> .....	51
3.2.1 <i>A Teoria do Pensamento Reflexivo</i> .....	52
3.2.2 <i>O Construtivismo e o Socioconstrutivismo: contribuições às Metodologias Ativas</i> .....	53
3.2.2.1 <i>Construtivismo: as contribuições de Jean Piaget</i> .....	54
3.2.2.2 <i>A teoria Sociointeracionista e as contribuições de Vygotsky</i> .....	55
<b>3.3 Metodologias Ativas: caracterização</b> .....	66
3.3.1 <i>Sala de aula invertida</i> .....	67
3.3.2 <i>Estudo de caso</i> .....	70
3.3.3 <i>Aprendizagem baseada em projetos</i> .....	71
3.3.4 <i>Aprendizagem baseada em jogos</i> .....	74
3.3.5 <i>Aprendizagem baseada em equipes</i> .....	76
3.3.6 <i>Visitas guiadas</i> .....	79
<b>4 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS</b> .....	81
<b>4.1 Tecnologias Digitais: origens e conceituação</b> .....	81
<b>4.2 Tecnologias Digitais e o ensino</b> .....	84
4.2.1 <i>A transposição didática</i> .....	86
4.2.2 <i>A transposição informática</i> .....	90
<b>4.3 Mobile learning</b> .....	92

<b>4.4 Tecnologias Digitais: meio de aprendizagem</b> .....	97
<b>4.5 Novas competências dos professores para o trabalho reflexivo com as TDIC</b> .....	98
<b>4.6 TDIC e o ensino de Língua Portuguesa</b> .....	102
4.6.1 <i>Breve estado da arte sobre o ensino de língua portuguesa com as Tecnologias Digitais no Brasil</i> .....	104
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	114
<b>5.1 Caracterização da pesquisa</b> .....	114
5.1.1 <i>A instituição de ensino</i> .....	117
5.1.2 <i>O sujeito da pesquisa</i> .....	123
<b>5.2 Mecanismos para coleta e procedimentos de análise</b> .....	123
5.2.1 <i>Etapas da pesquisa</i> .....	124
5.2.2 <i>Categorias de análise</i> .....	126
<b>6 ANÁLISE DE DADOS</b> .....	128
<b>6.1 Questionário</b> .....	128
<b>6.2 Entrevistas semiestruturadas</b> .....	129
6.2.1 <i>Trabalho docente</i> .....	131
6.2.2 <i>Uso das Tecnologias Digitais</i> .....	133
6.2.3 <i>(Inter)dependência entre Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais no ensino de Língua Portuguesa</i> .....	135
<b>6.3 Observação das aulas</b> .....	137
6.3.1 <i>Bloco 1: aulas 1, 2, 3, 4, 5 e 6</i> .....	138
6.3.2 <i>Bloco 2: aulas 7, 8, 9, 10, 11 e 12</i> .....	145
6.3.3 <i>Bloco 03: aula 13 a 20</i> .....	147
<b>6.4 Síntese das análises realizadas</b> .....	150
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	152
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	159
<b>APÊNDICE</b> .....	169
<b>ANEXO A - GUIAS DE APRENDIZAGEM</b> .....	178
<b>ANEXO B - QUESTIONÁRIO</b> .....	184
<b>ANEXO C - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS</b> .....	186
<b>ANEXO D - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS</b> .....	187
<b>ANEXO E - GUIA DE APRENDIZAGEM 2022</b> .....	189
<b>ANEXO F - ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO</b> .....	192

<b>ANEXO G - CURTAS PRODUZIDOS COM BASE EM CLÁSSICOS DO ROMANTISMO .....</b>	<b>196</b>
--	------------

## 1 INTRODUÇÃO

No atual contexto, o uso das tecnologias digitais permeia as relações sociais e as grandes inovações tecnológicas modificaram o cenário escolar. Mais do que simples ferramentas, correspondem a meios de organizar, distribuir e veicular conhecimentos em um contexto sócio-histórico-cultural (CAIADO, 2011). Considerando que, atualmente, um estudante de ensino médio, cada vez mais, realiza pesquisas, seja de forma individual ou em grupo, com o uso de tecnologias digitais, a escola se depara com novas situações pedagógicas e seu papel se mostra fundamental para mediação docente pela qual o professor se põe entre o aluno e o conhecimento a fim de possibilitar as condições e meios de aprendizagem. Assim, os alunos são levados a desenvolver capacidades investigadoras ao utilizar estas tecnologias e a internet de forma mais segura e autônoma.

Nesse contexto, as metodologias ativas compreendem uma alternativa para o *mix* de informações em torno do conhecimento. Sobre metodologias ativas, afirma Berbel (2011):

As Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. (BERBEL, 2011, p. 30)

Essa nova maneira de buscar informações reorienta/redefine as práticas de leitura, que não são mais as mesmas de tempos atrás, em que a informação circulava apenas em textos escritos e linearmente (a partir do professor).

As mudanças já podem ser vistas nas práticas de busca de informações, pois os estudantes não mais aguardam a informação ser veiculada apenas pelo professor. Várias fontes são consultadas: documentário, tutorial, animação, textos multissemióticos, vídeo aulas, lista de exercícios *online*, *quiz*, entre outros, podem passar a ser fonte de informação sobre o tema da aula (MACÊDO, 2018) e contribuem para o ensino híbrido.

Segundo o dicionário *online* de Português<sup>1</sup>, híbrido pode ter como significação: algo que é “composto por elementos diferentes”. A educação é híbrida quando

---

<sup>1</sup> RIBEIRO, D. **Significado de Híbrido**. [S.l.]: Dicionário online de português, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/hibrido/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

misturamos várias formas de lidar com informações sobre o mesmo tema. Assim o é o mundo moderno: híbrido. As pessoas são híbridas: produto de relações sociais que tornam o sujeito coletivo; as famílias são híbridas: diferentes entre si e que constroem seus valores e ideais de forma dialógica. Várias são as formas de se chegar ao produto final. Assim tem sido com a educação: é comum ver um jovem que, depois de uma aula expositiva, pesquisa um vídeo tutorial para resolver questões que o professor passou para casa, ou até mesmo antes da aula, a fim de antecipar o conhecimento sobre o que será apresentado pelo professor. Como afirmam Bacich, Tanzi e Trevisani (2015):

O ensino híbrido é a tentativa de implantar na educação o que foi realizado com esses outros serviços (*sistema bancário, comércio*) e processos de produção. A responsabilidade da aprendizagem agora é do estudante, que assume uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e, com isso, criando oportunidades para a construção de seu conhecimento. (BACICH; TANZI; TREVISANI, 2015, p. 12)

Vale salientar que ter o estudante como protagonista da construção do conhecimento não exime o papel do professor, que agora é o responsável por apontar caminhos que serão (ou não) escolhidos pelo aprendiz. Na verdade, agora, o professor apresenta possibilidades e o estudante, com autonomia, escolhe os caminhos que considera melhores que, necessariamente, podem não ser os mais interessantes para outros sujeitos. E muitas dessas possibilidades de ensino (híbrido) estão estreitamente relacionadas com o uso das tecnologias digitais.

Atentamos para o fato de que apenas o uso das tecnologias digitais não será capaz de garantir um ensino inovador, capaz de desenvolver o pensamento reflexivo. No entanto, é inegável a influência das tecnologias digitais no ensino e cabe ao professor, agora, ser um orientador que indique caminhos possíveis para se chegar ao conhecimento. Como afirmam Coll e Monereo (2010):

A simples incorporação ou o uso em si das TIC não geram, inexoravelmente, processos de inovação e melhoria do ensino e da aprendizagem; na verdade, são determinados usos específicos das TIC que parecem ter a capacidade de desencadear esses processos. (COLL; MONEREO, 2010, p. 75)

Com isso, entendemos que o ensino inovador consiste em estratégias que podem contribuir para a formação de seres autônomos, capazes de produzir

sínteses, construir hipóteses, entre outros, favorecendo a motivação e despertando a curiosidade.

Sendo assim, o novo modelo de sala de aula requer uma postura mais participativa do aprendiz, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e, com isso, criando oportunidades para a construção de seu conhecimento, orientados por um professor que, agora, passa a ser um mediador entre o uso de uma metodologia inovadora e a tecnologia digital na busca de informação e construção de conhecimentos.

É certo que toda esta inovação não apresenta apenas benefícios. Valente (2015), alerta para o que pode ser negativo na metodologia ativa. Segundo o autor, o primeiro entrave pode ser a não construção do conhecimento, se o aluno não se preparar antes das aulas; um outro entrave é a facilidade em banalizar o conhecimento, considerando que vídeos mais simples, fragmentos de conteúdos, ou até mesmo percursos mais curtos para se chegar a respostas possam ser considerados aulas e não priorizem conceitos básicos. E o último risco, apontado pelo autor, está relacionado ao segundo e pode ser considerado o mais grave: a banalização do conhecimento pode ser vista como meio de baratear o processo de ensino e de aprendizagem. É certo que estes problemas representam apenas uma ponta no *iceberg* dos entraves que existem na educação brasileira, no entanto, estes estão diretamente ligados ao uso de Metodologias Ativas e das Tecnologias Digitais e interferem numa proposta de ensino inovador.

Com isso, a escola deve estar cada vez mais alerta, deixando evidente qual o seu papel na construção do conhecimento, que é o de oferecer diversas possibilidades de caminhos que possam ser trilhados. Sendo assim, contemporaneamente, não cabem, somente, aulas que privilegiem exposições orais, pois os estudantes não demonstrarão interesse por muito tempo. A escola inovadora deve estar preparada para esse novo movimento dialógico, que privilegia a interação. Como afirmam Coll e Monereo (2010, p. 39, grifo nosso): “As paredes dos estabelecimentos escolares tendem a tornar-se difusas e no futuro os processos educacionais deverão ocorrer onde existam tecnologias *digitais* disponíveis e adequadas para mediar estes aprendizes, professores e conteúdos.”.

Nesse contexto, a tecnologia digital tem papel importante, pois traz um mundo de informação, com diversas linguagens. Sobre as Tecnologias Digitais e a Educação, Pretto (2010) afirma que elas nos proporcionam um caminhar mais solto

e mais amplo, por conta da hipertextualidade na leitura (e na escrita); uma rede não linear de diferenças; a interação e a troca entre sujeitos; a recombinação; o *remix*; o diálogo constante e tudo isso no plural, dada a dinamicidade que a internet nos proporciona (PRETTO, 2010).

Logo, esta proposta de pesquisa torna-se pertinente, tendo em vista que, apesar de muito já se ter falado sobre Metodologias Ativas, a pesquisa sobre a sua (inter)dependência com as tecnologias digitais e o ensino de Língua Portuguesa ainda é muito tímida, principalmente quando se trata da educação básica. Assim, ela contribuirá com a discussão sobre o ensino de língua e as inovações que podem ser propostas, a partir das Metodologias Ativas e o uso das tecnologias digitais, tendo por base a análise realizada na Escola Técnica Estadual Cícero Dias.

Para tal, apresentamos como delineamento teórico da pesquisa, as contribuições: da teoria do pensamento reflexivo, proposta por Dewey (1959), da teoria sociocultural, proposta por Vygotsky (1984); da teoria dialógica do discurso, proposta pelo círculo de Bakhtin (1981); bem como contribuirão para o construto teórico sobre as metodologias ativas e sua (inter)relação com as tecnologias digitais.

O nosso problema de pesquisa consiste em responder à seguinte questão: O que significa ensinar a partir de metodologias ativas, tendo como meio as tecnologias digitais, na área de Língua Portuguesa?

Como hipótese inicial, consideramos que o ensino, a partir de metodologias ativas, está diretamente relacionado ao uso das tecnologias digitais, tendo em vista que este é o diferencial da escola em análise, como aponta sua proposta pedagógica. Além de ter como ponto relevante o uso de tecnologias digitais (a escola apresenta cursos técnicos voltados para as tecnologias digitais), propõe-se ao trabalho com as metodologias ativas. Nesse sentido, em um primeiro momento, tornou-se possível considerar que o uso das metodologias ativas, na escola, estavam diretamente relacionadas ao uso das tecnologias digitais.

A partir de pesquisa já realizada sobre a leitura em ambiente digital (em especial com internet), na educação básica, foi possível identificar o quanto o uso da *web* potencializa o uso das mais variadas estratégias de leitura, ampliando a sua compreensão sobre variados textos. Sendo assim, foi possível identificar que não basta apenas conhecer as tecnologias digitais, mas é necessário fazer uso do que elas disponibilizam a fim de garantir uma maior compreensão. Dessa maneira, nossa

hipótese inicial foi de que o uso das tecnologias digitais potencializam o uso de metodologias ativas.

É certo que o estudo trará contribuições para as Ciências da Linguagem, tendo em vista que o assunto, até então, foi pouco abordado tendo por base as aulas de Língua Portuguesa da educação básica e a temática é nova, no sentido de trabalhar com conceitos de inovação, metodologias diferenciadas para o ensino e as tecnologias digitais, investigando se há (ou não), entre elas, uma relação de (inter)dependência.

Nesse contexto, tomamos como objetivo geral:

- ✓ Analisar as relações de (inter)dependência entre: o ensino de Língua Portuguesa, as Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais, nos eixos: oralidade, leitura e produção de textos, em uma escola da rede estadual de Pernambuco,

Como objetivos específicos:

- ✓ Investigar e refletir sobre o uso pedagógico das Metodologias Ativas na Escola Técnica da rede estadual de Pernambuco.
- ✓ Identificar como as Tecnologias Digitais são utilizadas, nas aulas de Língua Portuguesa, nos eixos oralidade, leitura e produção de textos.

Nesse sentido, realizamos o estudo a partir da observação e análise do cotidiano de uma sala de aula que se propõe ao ensino de Língua Portuguesa de maneira ativa, em que o objetivo maior é o pensamento reflexivo. Vale salientar que a pesquisa não tem por objetivo avaliar as estratégias utilizadas pela discente, mas analisar o que é possível ser realizado, quanto ao uso das metodologias ativas e das tecnologias digitais, em aulas de Língua Portuguesa em uma turma de Ensino Médio.

Para isso, organizamos o trabalho em sete capítulos, sendo eles distribuídos a fim de contribuir para a reflexão sobre o uso das TDICs e das Metodologias Ativas nas aulas de Língua Portuguesa. No capítulo 1, trouxemos a Introdução a fim de nortear o nosso leitor sobre o trabalho. O capítulo 2 apresenta um breve panorama da evolução do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, com o propósito de apresentar o foco dado em diversos momentos do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, desde a sua implantação como língua nacional aos dias atuais, apresentando as concepções de língua presentes em cada momento histórico. O capítulo 3 trata sobre as Metodologias Ativas, com sua origem, conceituação e caracterização, com a discussão sobre alguns de seus tipos que podem ser inseridas nas aulas de

Língua Portuguesa. O capítulo 4 discute sobre as Tecnologias Digitais, tratando sobre as suas origens, conceituação, com um olhar sobre seu uso como meio de aprendizagem e a relação entre as TDICs e o ensino de Língua Portuguesa. O capítulo 5 explica a metodologia utilizada para se chegar a análise dos dados, dispostos no capítulo 6, com base nos instrumentos utilizados: questionário, entrevistas semiestruturadas e observação das aulas. Finalmente, no capítulo 7 apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa, compreendendo o quanto a união das metodologias ativas com o uso das tecnologias digitais potencializam o ensino de Língua Portuguesa.

## **2 BREVE PANORAMA DA EVOLUÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL**

O ensino de Língua Portuguesa passou por diversas transformações no Brasil e isso está vinculado às condições sociais, econômicas e culturais, que determinam a escola e o ensino. Os aspectos linguísticos que são privilegiados, a concepção de língua e de seu ensino e a formação dos que a ensinam dizem muito sobre como a sociedade vê o seu papel social. Com o intuito de contextualizar, historicamente, as metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, pretende-se, nesse primeiro momento, apresentar, brevemente, um panorama histórico, do seu ensino no Brasil.

Soares (2012) afirma que a Língua Portuguesa entra no currículo escolar, no Brasil, apenas nas duas últimas décadas do século XIX, já no final do Império. Antes disso, não era reconhecida como um componente curricular; apenas era instrumento para a alfabetização para os abastados que chegavam à escola.

Ainda Soares (2012) afirma que, no período colonial, coexistiam, no Brasil, três línguas: o português, de Portugal, mais usada para solenidades oficiais, o latim, que servia ao ensino secundário e superior, nas mãos dos jesuítas, e, por último e não menos importante, uma língua geral, que correspondia às línguas indígenas oriundas do latim e que se tratava da língua mais usada, principalmente na fala. Nesse contexto, o português era, apenas, a língua oficial e não fazia parte do cotidiano, nem tampouco era um componente.

Apenas no período do Marquês de Pombal, o ensino de português torna-se obrigatório nas escolas, que proíbe e extingue o uso de quaisquer outras línguas. No entanto, essa miscigenação linguística era inevitável, tendo em vista que por aqui passaram muitos povos, além das inúmeras línguas indígenas já existentes no país. Apenas com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, é que temos o português consolidado como língua nacional (HOUAISS, 1992).

No entanto, por um grande período de tempo, aproximadamente de 1820 a 1920, o ensino de português limitava-se a apenas uma modalidade da língua e, mesmo assim, o que se preconizava era o ensino da língua que postulava uma modalidade única do português, ativando, como afirma Houaiss (1992, p. 29): “[...] uma gramática única e uma luta acirrada contra as variações até de pronúncia”, o que ele denomina de equívoco da política linguística adotada no Brasil e em Portugal.

A efetiva autonomia da Língua Portuguesa só vem com a queda do latim, que só se concretizou no século XX, quando terminou por ser excluído do ensino fundamental e médio. Apesar disso, o ensino de Língua Portuguesa inicia, timidamente, com a Retórica, que representava a arte de falar bem e com a Poética, que deu origem ao componente curricular Literatura. Em 1837, o Colégio Pedro II, referência no ensino para a época, institui a Retórica e a Poética como disciplinas e, no ano seguinte, considera a gramática como objeto de estudo. Em 1877, institui-se o nome Português para a disciplina, mas manteve-se com o mesmo formato de ensino, até a década de 40 do século XX, com os três pilares: Retórica, Poética e Gramática (SOARES, 2012).

Vale salientar, como afirma Soares (2012), que até fins do século XVIII, o Brasil tem apenas um quarto do percentual de letrados, em comparação com Portugal, o que nos faz entender que a língua de domínio (e de prestígio) ainda era o português das terras lusitanas.

Em 1950, o material para o ensino de Língua Portuguesa limita-se a gramáticas e coletânea de textos. Somente a partir de 1960, com a democratização da escola, em que o número de alunos no ensino médio triplicou e, proporcionalmente, o recrutamento de professores tornou-se mais amplo e, por conseguinte, menos seletivo, houve a necessidade de elaboração de materiais mais acessíveis para o ensino de língua materna, a fim de que o trabalho do professor, com menos tempo para planejar as aulas, fosse facilitado (SOARES, 2012).

É fato que a Linguística chega aos livros didáticos na década de 1960 e foi culpabilizada pelas péssimas condições de ensino. No entanto, não só o ensino de Língua Portuguesa estava ruim, mas todo o ensino, em suas várias instâncias. No ensino superior, o gigantismo das universidades e a proliferação das faculdades de Letras e, no ensino básico, a redução dos salários, a falta de incentivo para seguir a carreira e as péssimas condições de trabalho sobrecarregaram os profissionais que tinham de se desdobrar em jornadas ampliadas de trabalho. Com isso, o livro didático, infelizmente, passou a ser o principal (senão único) recurso para o professor, provocando a extinção da prática de preparar aulas, a ampliação da rede de ensino como clientela e uma mentalidade tecnocrática em que tudo está pré-fixado: metodologias, estratégias de ensino e conteúdos. Consequentemente, tirou do professor seu papel criativo, capaz de perceber as necessidades específicas de seus alunos, tornando-os, de certo modo, iguais.

Como afirma Britto (1997, p. 19): “Ser moderno é ser técnico, prático e melhor que os outros, é ter o conhecimento repartido e sistematizado, pronto para ser aprendido objetivamente”. Tudo com o objetivo de simplificar o trabalho para um professor que tem, em sua maioria, uma jornada tripla de trabalho e que não dispõe de tempo para refletir sobre o que, certamente, vivenciou no curso superior: os avanços científicos nas ciências da linguagem, em especial da linguística, da sociolinguística e da análise do discurso.

É certo que a democratização da escola não acompanhou a reelaboração dos métodos e dos conteúdos. Como afirma Britto (1997), as políticas públicas estavam voltadas para a abertura indiscriminada de faculdades e valorização do ensino particular, tendo em vista que houve um real abandono da escola pública pelas elites.

Com um quadro de professores menos preparados, fez-se necessário o uso de estratégias de facilitação de atividade docente e os professores transferiram para o livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios. Nesse momento, surge a necessidade dos materiais didáticos fundirem a gramática e a interpretação de textos. E essa fusão ocorre, principalmente, nos livros organizados em universidades. No entanto, muitos desses livros, como afirma Soares (2012), foram produzidos privilegiando conteúdos de gramática, com lista de exercícios em que a parte de interpretação textual era colocada em segundo plano e, muitas vezes, o texto servia de pretexto para o conteúdo gramatical. É dessa época a coletânea *Português Através de Textos*, de Magda Soares, que traz uma proposta bem diferenciada para o momento, abordando tópicos gramaticais de forma contextualizada e trazendo uma nova perspectiva para o ensino de língua portuguesa, com a proposta de ser voltado para um ensino, efetivamente, através de textos.

Na década de 1970, a criação da Lei de Diretrizes e Bases, de número 5.692/71, promove uma mudança radical no ensino de Língua Portuguesa. No entanto, representa um retrocesso, pois, como afirma Soares (2012, p. 153): “A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento”. Segundo o Artigo 4º, em seu parágrafo 3º: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971).

Nesse contexto, o ensino de língua subdividiu-se e, nas séries iniciais, a disciplina curricular intitulou-se Comunicação e Expressão, nos anos finais (antigo 1º

grau) denominou-se Comunicação em Língua Portuguesa e no ensino médio fragmentou-se em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Esta não representou apenas uma mudança na denominação do componente curricular, mas uma mudança na concepção de língua.

Anteriormente, a língua era vista, ora como sistema, tendo como primazia a gramática, ora como expressão estética, fundamentando o trabalho com a retórica. No período do regime militar, influenciados pela Teoria da Comunicação, os objetivos da língua passam a ser pragmáticos e utilitários. Conseqüentemente, considera-se o aluno como emissor e receptor de mensagens e as mudanças serão muitas: a leitura dar-se-á não apenas com o texto verbal, mas insere-se o trabalho com o não verbal; a oralidade deixa de ser exercício da oratória e passa a ser a comunicação do cotidiano; o ensino de gramática passa a ser questionado e os textos nos livros didáticos deixam de ser apenas literários e dão espaço a textos presentes em diversas práticas sociais: jornais, revistas, histórias em quadrinhos, publicidade, entre outros. Nesse período, há uma profusão da indústria gráfica no Brasil e os livros didáticos passam a ser extremamente ilustrados e coloridos (SOARES, 2012).

Em contrapartida, a partir de 1973, influenciados pelo educador Paulo Freire, houve um movimento pedagógico que coincidiu com o início do processo de redemocratização do país. Não bastava decodificar textos, mas tornava-se necessário ler e escrever de forma clara, correta e bem articulada, para, com isso, fazer uma leitura de mundo. Nesse contexto, os meios de comunicação de massa, atrelados à falta de prática de redação tornam-se os grandes vilões e, a partir de 1976, ocorre a obrigatoriedade da redação nos vestibulares. No entanto, como afirma Britto (1997, p. 101): “[...] as propostas do ensino de português que surgem a partir da crítica de que o ensino é descontextualizado e autoritário procuraram dar conta mais do modo de ensinar do que propriamente dos conteúdos ensinados”. Por conseguinte, continua-se privilegiando o ensino de conteúdos gramaticais, que serão cobrados, também, nas redações.

Esse quadro perdura todo o período do regime militar e, apenas no início dos anos 80, com o investimento em pesquisas sobre o ensino de português, surgem novas reflexões sobre o ensino, com a expansão de linhas editoriais de bibliografia crítica, organização de encontros de especialistas, bem como a ampliação de oferecimento de cursos de extensão e de formação de professores, ações que

propiciaram um olhar crítico ao ensino da língua portuguesa. A principal crítica consistia em considerar o abandono do texto pela escola. Como afirma Britto (1997, p. 102): “Trazê-lo de volta para a sala de aula significa desviar o foco de atenção e pensar a língua em suas condições efetivas de uso”.

Convém reforçar que essa não representa uma mudança apenas no objeto de conhecimento, mas uma mudança de concepção de língua, abolindo uma abordagem que considera a língua apenas como instrumento de comunicação.

A crítica ao ensino tradicional da língua portuguesa levantou uma série de problemas. Dentre eles, a questão da indefinição da finalidade do ensino de Língua Portuguesa, que leva ao questionamento do real papel da escola, que seria o de instrumento de produção de consciências. Em decorrência disso, outros problemas são apontados, como a valorização da norma culta e da escrita, evidenciando o preconceito com a oralidade e corroborando com a afirmação da Sociolinguística de que nenhuma variedade é melhor que a outra.

Um outro problema apontado seria a descontextualização entre as atividades de leitura e de produção, como afirma Britto (1997, p. 108): “Efetivamente, ensina-se redação apenas para fixar a norma, ainda que nem sempre se assumam explicitamente essa perspectiva”.

Além disso, a gramática escolar não se adequa à realidade, incluindo elementos da comunicação e do estruturalismo, a análise linguística resume-se a meros exercícios mecânicos de metalinguagem que sinalizam, como afirma Britto (1997, p. 125) para uma: “Necessidade de redefinição de conteúdo e de procedimentos analíticos a partir da própria finalidade do ensino”. Nessa perspectiva, não bastava uma reformulação das práticas e dos métodos, mas, também, uma reestruturação dos conteúdos.

Em decorrência dessas reflexões, na segunda metade dos anos 80, abandona-se a denominação comunicação e expressão do componente curricular, que volta a se chamar português. Como afirma Soares (2012), tal alteração não representava apenas mudança na denominação, mas significava a rejeição de uma concepção de língua que já não encontrava apoio no contexto político e ideológico e que toma as contribuições das ciências da linguagem, como a linguística, a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática e a análise do discurso, ao ensino de português. Tais contribuições chegam aos cursos de

formação de professores a partir dos anos 1960, no entanto, só são incorporadas ao ensino a partir da segunda metade de 1980.

Ilari (1992) faz um estudo das contribuições da linguística para o ensino da língua portuguesa e apresenta uma análise do papel da linguística nos cursos de letras, traçando um panorama até o ano de 1984. O papel do professor de português, segundo Ilari (1992, p. 9) seria o de: “[...] ampliar a capacidade de comunicação, expressão e integração pela linguagem”. Nesse contexto, o currículo de Letras prepara o futuro professor para: avaliar as potencialidades e limitações que caracterizam a expressão e a comunicação de seus alunos; fixar, para eles, com respeito a comunicação e a expressão, objetivos viáveis, bem como examinar criticamente os recursos didáticos que a indústria editorial proporciona. Para atender esses objetivos, outras áreas do conhecimento contribuíram na formação do profissional de Letras. Por exemplo: a Psicolinguística, com contribuições para a alfabetização e aquisição da escrita, a Sociolinguística, com a variação regional, social e estilística da fala e a Análise do Discurso, com teorias sobre leitura e compreensão. No entanto, apesar das inovações, segundo Ilari (1992), ainda há uma atenção doentia às questões de nomenclatura e à análise sintática e o problema seria de responsabilidade da Linguística.

Por certo, não convém, no momento, fazer um levantamento detalhado das contribuições de cada área, mas convém explicar as mudanças que tais contribuições acarretam ao ensino da disciplina Português.

Em primeiro lugar, a Linguística contribui com os estudos de descrição da língua, abandonando a prescrição. Com isso, surge o trabalho com a gramática da língua falada, possibilitando um confronto entre o sistema fonológico e o ortográfico.

A Sociolinguística alertou para as variedades linguísticas e, com isso, trouxe uma postura diferente com relação às diferenças dialetais. Sendo assim, novos conteúdos e uma nova metodologia precisaram entrar em cena a fim de dar conta desse olhar para questões sociais como o sexo, origem, faixa etária, escolaridade, cultura, situação econômica, dentre outros. Nesse sentido, a Sociolinguística contribuiu para quebrar com o estigma de que a gramática normativa é soberana no ensino de Língua Portuguesa.

Soares (1998), influenciada pelas contribuições de Geraldi (1994), já afirmava que o papel da escola é trabalhar com práticas da oralidade, da leitura, da produção de textos e da reflexão sobre a língua. Assim, postula-se o trabalho com a língua

atrelado às práticas sociais, ampliando o ensino de língua para o letramento contínuo e ininterrupto dos aprendizes.

A fim de tratarmos de elucidarmos as contribuições de Geraldi (1994), convém discorrer sobre as concepções de língua, de sujeito, de texto e de sentido, pontos apresentados no próximo tópico.

## **2.1 Concepções de língua, sujeito, texto e sentido**

Tratar de ensino de língua requer deixar clara a concepção que se tem sobre ela. Geraldi (1994) nos aponta três concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

Ao considerar a língua como representação do pensamento, Geraldi (1994) afirma que esta é a concepção que norteia os estudos tradicionais. Ainda sobre essa concepção, Koch e Elias (2011) afirmam que o sujeito é visto como psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações, sem sofrer com interferências externas; nessa concepção, o texto é produto do pensamento e a leitura não passa de uma atividade de captação de ideias do autor.

Kleiman (2004) reforça o quanto essa época foi sustentada pela Psicolinguística e pela Psicologia Cognitiva. Segundo a autora: “Era o leitor quem ocupava um lugar proeminente e central na investigação subsidiada por essas disciplinas, pois interessava o seu funcionamento cognitivo durante o processo de compreensão da língua escrita”. (KLEIMAN, 2004, p. 14). Daí surge a clássica pergunta: “O que o autor quis dizer?” Nesse sentido, vemos que tal concepção de língua reduz a compreensão apenas às intenções do autor, desconsiderando a relação autor-texto-leitor, o que passa a ser um entrave por não entender que o leitor poderia elaborar hipóteses e inferir de modos diversos. Além disso, reduzir a linguagem à representação do pensamento pode levar-nos ao risco de considerar que pessoas que não conseguem se expressar, não pensam, o que não representaria uma verdade, dados os estudos da psicologia que nos mostram, como por exemplo em Vygotsky (1984), que a linguagem exerce um papel de destaque no processo de pensamento, podendo existir até mesmo intrinsecamente, como ele chama de fala egocêntrica, mas que não existe por si só; é resultado da mediação entre os seres humanos e o mundo.

Quanto à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista como um sistema estruturado de códigos. Com isso, o texto é produto da codificação e a leitura é uma atividade que exige o foco no texto, em sua linearidade. Geraldi (1994) ressalta que essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um conjunto de códigos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Koch e Elias (2011) ressaltam que, nesse caso, o estudo do texto limita-se ao reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto e as atividades de compreensão requerem apenas o reconhecimento e a reprodução. Ainda sobre essa concepção, Kleiman (2004) ressalta as contribuições da Linguística Textual, considerando a influência dos estudos linguístico-textuais, ao explorar a presença ou ausência de fatores de textualidade, bem como, a princípio, as tipologias textuais e, mais adiante, os gêneros textuais e suas especificidades. O fato é que a Linguística Textual trouxe grandes avanços para as concepções de língua, pois elementos linguísticos e textuais foram incorporados. No entanto, mais uma vez, a linguagem não foi considerada, efetivamente, como uma prática social. Essa ruptura epistemológica só ocorre com a inclusão dos estudos do(s) letramento(s) advindo da Linguística Aplicada.

Dessa forma, o trabalho com a linguagem como lugar de interação implicará em uma postura educacional diferenciada, uma vez que a linguagem será o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos (GERALDI, 1994). Conseqüentemente, o estudante, enquanto construtor de sentido, faz uso de estratégias que extrapolam as orientações expostas em muitos livros didáticos e sente-se com muito mais autonomia, sente-se um sujeito ativo, que processa seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios, ao se deparar com textos mais familiares. Com isso, o ensino de Língua Portuguesa trará como objeto de ensino a própria língua em suas relações sociais, subdividida em eixos, com o objetivo de considerá-los como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa e que serão apresentados no próximo tópico.

A proposta para o ensino de português apresentada por Geraldi (1994) parte do estabelecimento de uma concepção de linguagem e de construção de conhecimento centradas na historicidade do sujeito e da linguagem. Segundo esta concepção, a linguagem é constitutiva dos sujeitos que a constroem e reconstróem seguidamente em cada enunciado. Segundo Geraldi (1991, p. 156): “Ao falarem, os

homens realizam mais que simplesmente enunciar alguma coisa. [...] estes constroem sistemas de referências com os quais os homens, em sua condição histórica, veem e entendem (ou não entendem) o mundo em que vivem”. Sendo assim, tomados pela história de um fazer e refazer contínuo, um diálogo, seguindo a teoria bakhtiniana. Conforme afirmam Bakhtin, Voloshinov (1981):

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1981, p. 92)

Sendo assim, dado o seu caráter dialógico, o entendimento verbal é constituído numa relação, numa alternância de vozes, seguindo uma perspectiva sociointeracionista, em que o ensino é centrado na produção de textos e a palavra do indivíduo se torna a indicação dos caminhos que deverão ser trilhados. A partir desse pensamento, apresentamos, no próximo tópico, os eixos de ensino de Língua Portuguesa que contribuem para a compreensão das unidades básicas do ensino de Português: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística.

## **2.2 Eixos de ensino de Língua Portuguesa**

Como vimos no breve histórico do ensino de Língua Portuguesa, apresentado anteriormente, Geraldi (1994), com seu livro *O texto na sala de aula* trouxe-nos relevantes contribuições. Dentre elas, está o que o autor chamou de unidade básica do ensino de Português, que, mais adiante, passou a ser considerado como eixos do ensino de Língua Portuguesa e que perdura até hoje, como podemos observar na própria BNCC – Base Nacional Comum Curricular - para o Ensino Médio que define os conhecimentos essenciais de Língua Portuguesa, subdivididos em eixos, considerados práticas de linguagem: leitura (incluindo o letramento literário), produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica. A seguir, trataremos sobre cada um destes eixos, apresentando o principal objetivo de trabalho com cada um deles, sempre a partir de uma abordagem sócio-histórica da língua.

### 2.2.1 Leitura

Tratar de leitura requer deixar clara a concepção que se tem sobre ela e, principalmente, a concepção de língua, texto e sujeito que subjazem ao conceito de leitura. Koch e Elias (2011) afirmam que a concepção de língua, texto e sujeito revelam uma concepção de leitura.

Considerando a língua como lugar de interação, a leitura é vista como espaço de interação entre autor, texto e leitor e a leitura compreensiva se dá na relação entre produção de sentido, mobilização de saberes, experiências e conhecimentos do leitor. Com isso, exige bem mais que a decodificação do código linguístico e faz da leitura uma atividade interativa altamente complexa. E pensar a leitura como espaço para a interação é considerar que ela tem uma representação bem mais ampla do que uma atividade de decodificação ou apenas de captação das ideias do autor. Ler requer muito mais: implica a participação do leitor a fim de construir/reconstruir sentidos, levando em conta as experiências e os conhecimentos do leitor sobre a língua, sobre o autor e o seu contexto de produção.

Nessa perspectiva, elementos antes ignorados passam a ser considerados importantes para a construção da leitura. Relacionados ao leitor/autor, estão os elementos linguísticos, os esquemas cognitivos, a bagagem cultural e as circunstâncias de produção. Relacionados ao texto, estão os fatores linguísticos, como as estruturas sintáticas, léxico e pontuação e os aspectos materiais, como tamanho da letra, cor, tipo de fonte, entre outros recursos multimodais.

Kleiman (2004) ressalta que a partir da década de 90, com a influência de abordagens sócio-históricas na pesquisa em leitura, como A Análise Crítica do Discurso, a Pragmática, as Teorias da Enunciação e a Sociolinguística Interacional, a Linguística Aplicada apresentará como objeto de pesquisa a leitura como prática social, considerando saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos. Como afirma a autora: “A pesquisa sobre leitura incorpora novos objetos construídos em campos afins e, muitas vezes, busca reconstruir, no diálogo ou no discurso, a história social do leitor” (KLEIMAN, 2004, p. 15).

A autora ainda reforça a importância dos avanços da Linguística Textual nos estudos sobre leitura, texto e fatores da textualidade. Ler não significa mais um

processamento linear elementar, mas é uma prática social que envolve interações.

Como afirma a autora:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p.14)

O leitor, enquanto construtor de sentido, faz uso de estratégias que extrapolam as orientações de compreensão de texto expostas em muitos livros didáticos. Com isso, a leitura torna-se um objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens. Ler é muito mais que extrair informações de um texto; depende da sua finalidade: ler para divertir-se, procurar uma informação, seguir uma instrução, etc. Tudo depende do objetivo da leitura e isso deve ser levado em conta no ensino.

Além disso, com a ascensão da tecnologia digital, novos gêneros textuais surgiram e agora se apresentam numa tela, muitas vezes *online*, onde navegar é um pré-requisito, com o uso de vários recursos semióticos e não exclusivamente o modo verbal escrito. Nesse contexto, ler tem estreita relação com as escolhas que se vai realizando nos espaços virtuais. Segundo Macêdo (2018):

[...] a profusão do texto na tela torna o hipertexto um elemento importante na linguagem e, por extensão, na leitura *online*, tendo em vista que a sua não-linearidade também o torna não-hierárquico: a escolha dos *links* que serão acessados fica por conta do leitor, o que faz com que eles sejam elementos fundamentais do hipertexto e, conseqüentemente, da leitura no meio digital. (MACÊDO, 2018, p. 18)

Sendo assim, o leitor escolhe o caminho da leitura e o conteúdo a ser lido à medida em que lê/explora o hipertexto. E ler, nesse sentido, requer novas estratégias de leitura que, segundo Coscarelli e Coiro (2014) e Coscarelli (2017), envolvem três habilidades fundamentais: localizar e avaliar informações, sintetizar e integrar informações e refletir sobre essas informações. Ao ler um texto *online*, verifica *links*, integra informações, avaliando a qualidade e a credibilidade de outros

textos, mantém a coerência local e globalmente, além de utilizar dispositivos de navegação.

Note-se que a leitura *online* não é um processo tão simples e essa complexidade deve-se ao fato de unir as estratégias de leitura convencionais a novas estratégias de leitura *online*, a fim de garantir a compreensão de um texto que se une a outros, quebrando a linearidade da maior parte dos textos impressos, conciliando informações, gerenciando e rastreando fontes diferentes.

Vários autores contribuíram com os estudos sobre a leitura no ambiente digital, dentre eles podemos citar Coscarelli e Ribeiro (2011) que iniciaram a discussão sobre letramento digital, tratando a leitura na tela, mesmo que, ainda, de forma *off-line*. Ribeiro (2012) aborda as discussões sobre novas tecnologias para ler e escrever; Coscarelli (2017) realizou pesquisas sobre a leitura em múltiplas fontes, ressaltando as particularidades do hipertexto, também tratado por Marcuschi (2004, 2010) com a abordagem sobre hipertexto e gêneros digitais, e não poderíamos descartar as contribuições de Dionísio (2014, 2013) sobre multimodalidade, gênero textual e leitura. Este representa um breve recorte sobre as contribuições teóricas de pesquisadores nacionais com relação à leitura *on-line*. É certo que os estudos se expandiram no Brasil e a leitura encontra-se como objeto de pesquisa, pois novos gêneros e novos recursos surgem e podem ser incorporados ao ensino de Língua Portuguesa.

De fato, a leitura *online* tornou-se mais rica e fácil. O texto está aberto, *hiperlinkado*, hipermidiático. Os trabalhos podem ser publicados com maior rapidez, obtendo simultaneamente uma resposta dos leitores, o que revela uma relação mais próxima entre ciberleitores e ciberescritores. Do mesmo modo como atualmente ninguém lamenta o fim do rolo de papiro, é provável que, em breve, o próximo estado da cibercultura seja mesmo uma sociedade sem papel e as nossas experiências de leitura *online* multiplicar-se-ão. E essas mudanças também poderão ser vistas na produção de textos, como veremos a seguir.

### 2.2.2 Produção de textos

No espaço escolar, além da sistematização de saberes, ocorre a inserção do contexto social dos sujeitos envolvidos. Ao produzir um texto, os estudantes, falantes da língua, em diferentes contextos sociais, contribuem com o processo de socio-

construção do texto, das muitas vozes que se fazem presentes no produto final. Dessa forma, a escrita é vista como um produto sócio-histórico-cultural; tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são atores/construtores sociais que, a partir da interação dialógica, se constroem e são construídos no texto. Quem escreve, escreve para alguém e leva em consideração, além das intenções de sua produção, os conhecimentos do leitor sobre o texto que se produz.

Koch e Elias (2011) apontam estratégias básicas demandadas da parte de quem escreve: ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa; seleção, organização e desenvolvimento das ideias, balanceamento entre informações explícitas e implícitas; bem como revisão da escrita ao longo de todo o processo.

Dessa forma, produzir texto não é apenas fazer uso do código, mas a escrita resulta de uma conjugação de fatores em que um sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro. E esse dizer está inserido nas respostas a questionamentos como: escrever para quem? Por quê? Para quê? Quando? Como? Onde? Com que função? Para publicar onde? Todos esses questionamentos nos levam a compreender a produção de textos à luz da proposta sociointeracionista.

Marcuschi (2008) compara a produção textual a um jogo: regras são estabelecidas, mas o jogo só se dá no decorrer efetivo do jogo, em que todos devem jogar, coletivamente; ou seja, não é uma atividade unilateral. Em outras palavras, produzir um texto é levar em consideração quem será o leitor deste texto e suas necessidades para compreender o que é dito/escrito. Um outro ponto a ser levado em consideração é o fato de que a produção de textos não corresponde apenas a textos escritos; a oralidade também deve ser privilegiada.

Como vimos anteriormente, no breve panorama do ensino de Língua Portuguesa, por um bom tempo, ensinar Língua Portuguesa representava ensinar a língua padrão e a oralidade só passou a ser objeto de ensino na escola a partir da década de 1970, quando abandonou-se o trabalho com a oralização de textos escritos e valorizou-se a capacidade de se expressar oralmente cada vez melhor, influenciados pela Teoria da Comunicação.

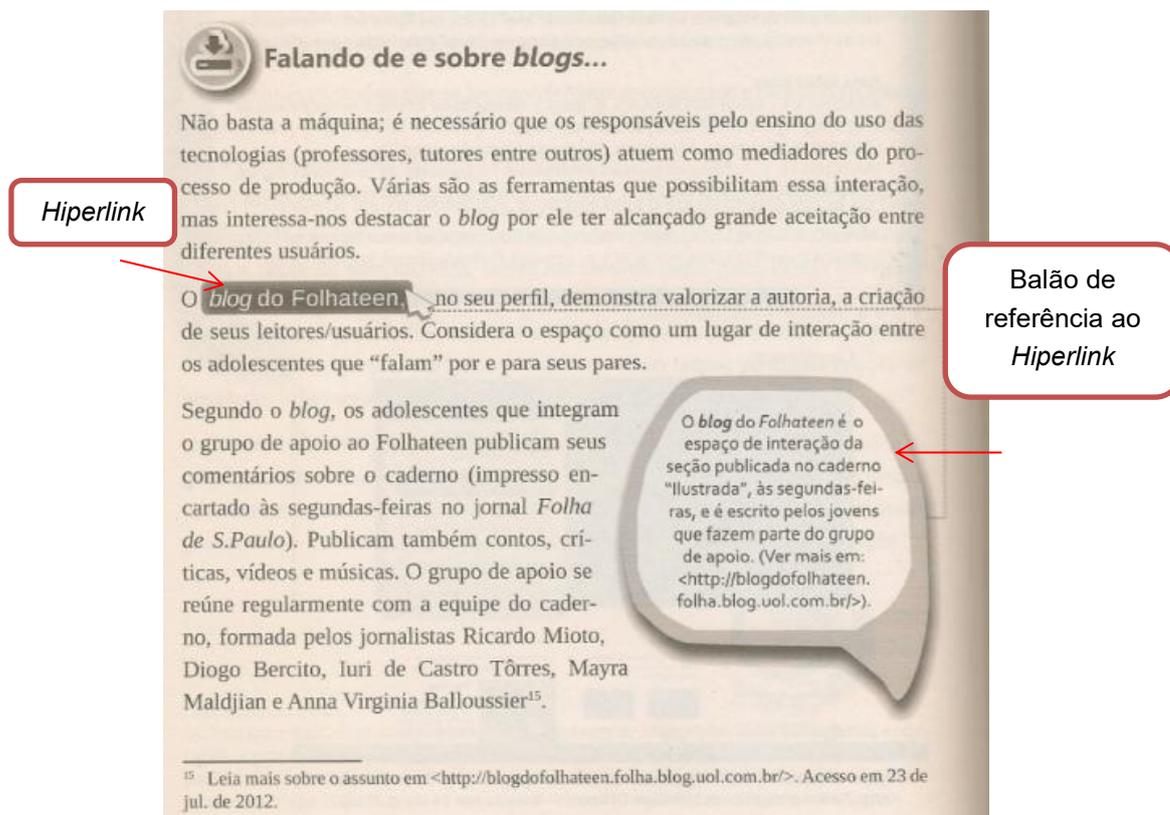
É certo que um longo caminho foi percorrido até chegarmos a compreensão de que a fala e escrita não devem ser polarizadas, e sim que representam um *continuum*, tão bem proposto por Marcuschi e Xavier (2004).

Com as novas práticas sociais de leitura e de escrita que a cultura digital, principalmente *online*, nos proporcionou, podemos afirmar que novas versões da escrita passaram a existir. Se a cultura impressa já havia alterado a forma escrita, com novos materiais (do pergaminho ao papel), com mais agilidade na reprodução de materiais, entre outras, a cultura digital nos trouxe um novo modo de escrever/teclar, alterando as relações pessoais com a escrita, com as formas de publicação e edição do material a ser lido, com o contexto de produção, entre outras.

Mas essas mudanças não fizeram com que um modelo eliminasse o outro pré-existente. Livros e telas coabitam o mesmo espaço e um influencia o outro. Como afirma Ribeiro (2012, p. 27): “As mídias, modernas ou tradicionais, se tocam umas às outras, ou seja, não são indiferentes umas em relação à existência das outras e a seus efeitos”. O digital sofre influência do impresso, assim como o impresso é influenciado pelo digital.

É muito comum encontrarmos, na tela, gêneros textuais que têm, ao menos uma mínima parte, semelhante ao impresso. Também, é comum nos depararmos com textos impressos carregados de multimodalidade, de “boxes” que mais parecem “janelas” que se abrem para outros textos formando, assim, um hipertexto impresso, como no exemplo a seguir:

**Figura 1-** Aspectos Multimodais de texto impresso



**Fonte:** Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 222)

Livros impressos que mais parecem um hipertexto são cada vez mais comuns. Observe que na figura 1, a página de um livro em que a expressão “*blog do folhateen*” é marcada como se fosse um *hiperlink* e um balão se abre na página do livro, trazendo mais informações sobre o blog.

Ainda é possível uma maior interação entre a linguagem impressa e a digital que podem ser exploradas concomitantemente, solicitando, até mesmo no impresso, a utilização de um dispositivo móvel para abrir uma página da internet.

**Figura 2** - Página de livro com QR code

Passamos então das telas de cinema e TV para as fitas VHS alugadas em locadoras e para o *streaming* de vídeo em computadores e *laptops* e para as telas de HDTV digital, *tablets* ou celulares, onde podemos escolher na Netflix o filme a que queremos assistir. Há uma vinheta do Telecine que mostra bem esse processo histórico de transformação das mídias:



Vinheta Telecine — Transformação das mídias. Disponível em: <<https://youtu.be/p6mFaZZMYKo>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

A (r)evolução das tecnologias e das mídias, no último século, é contínua, rápida e tem determinado mudanças acentuadas no consumo e na recepção/produção das linguagens e dos discursos.

**Fonte:** Rojo e Moura (2019, p. 36)

Na página do livro, a autora trata sobre a evolução das mídias e ilustra com uma vinheta do Telecine com um QR code que direciona o leitor para o vídeo. Ter a experiência da leitura do material digital torna muito mais clara a proposta de explicar sobre a evolução das mídias. Este é apenas um dos muitos exemplos de como a escrita no impresso coexiste com a escrita no meio digital e como elas podem se complementar. Sendo assim, vários recursos multimodais oriundos da cultura digital podem se fazer presentes na produção textual.

Rojo (2009) nos alerta que a leitura e a escrita no mundo contemporâneo requer um trabalho com:

[...] os letramentos multissemióticos, ou seja, a leitura e a produção de textos em diversas semioses (verbal, oral e escrita, música, imagética-imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na tv - corporal, e do movimento [...] já que essas múltiplas linguagens e a capacidade de leituras e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos. (ROJO, 2009, p. 119)

Transcendendo a primazia dada à palavra, a internet ofereceu um espaço público para a circulação de arquivos com diferentes recursos multimodais que, ademais, acarretaram mudanças substanciais na forma como as pessoas elaboram sentido e significação.

Komesu e Tenani (2015) já nos alertavam sobre o caminho sem volta ocasionado pelo internetês, defendendo que este deve ser abordado na escola como uma prática letrada/escrita na internet, não apenas pelo seu caráter de ineditismo, mas também pela possibilidade de refletir sobre o que é escrita, relação entre fala e escrita, língua e linguagem, suscitando discussões sobre outros tipos de produção textual, como a produzida em contexto escolar formal (KOMESU; TENANI, 2015).

Seis anos após a publicação do livro *O internetês na escola*, as autoras lançam um e-book intitulado *Internetês: questões contemporâneas sobre linguagem*. Novamente vem à tona a polêmica discussão sobre o quão nocivo à língua pode ser o uso do internetês, como podemos observar a seguir.

De modo geral, as pessoas consideram que o internetês, uma das muitas práticas de escrita na internet, influenciaria de maneira negativa o desenvolvimento de crianças e de jovens, com prejuízo para o ‘bom’ uso da língua. Vemos, assim, do ambiente de sala de aula ao noticiário geral, polêmica sobre o fato de a escrita na internet “desqualificar” a língua (KOMESU; TENANI, 2021).

Mais uma vez as autoras deixam claro que o internetês deve ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa até mesmo porque a primazia de ensino de uma língua “pura” não garantirá situações reais de uso da língua. No entanto, vale destacar que este não é o único ponto a ser tratado em questão de produção de texto na internet. Na verdade, trabalhar com o internetês garante um trabalho com questões ortográficas, apontando para possibilidades de uso da língua.

Dessa forma, a partir das tecnologias digitais, e com a internet, novas possibilidades surgem para o ensino de produção textual. Em especial, o trabalho com novos gêneros que surgem no ambiente digital, além de gêneros que sofrem um processo de reelaboração ao se encontrar no ambiente digital. Bakhtin (2004),

ao tratar da assimilação da carta – gênero primário, por um romance- gênero secundário, denominou esse fenômeno de transmutação de gêneros. À luz do pensamento de Bakhtin, Araújo (2003), em pesquisa sobre gêneros recorrentes em ambiente digital, denominou esse processo como reelaboração de gêneros, considerando o termo mais apropriado para os estudos de linguagem, tendo em vista que o primeiro termo já era muito utilizado pela física nuclear.

Apresentadas essas discussões, vale ressaltar que o estudo de novos gêneros oriundos do ambiente digital configura-se como uma ampliação dos estudos em produção de texto. Soares (2002) já nos alertava sobre as diferenças entre as tecnologias tipográficas e as digitais de leitura e de escrita de textos e de hipertextos. Segundo a autora, o espaço de escrita e os espaços de produção, reprodução e difusão da escrita configuram-se como as principais diferenças entre o texto impresso e o texto digital. Seguindo esse raciocínio, a tela traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor-leitor-texto (SOARES, 2002).

Sobre essas mudanças, Rojo (2013), ao tratar da possibilidade de interação quase que instantânea nos textos digitais, deixa claro que essa condição de novas produções de leitura-escrita aproximam as funções do leitor e do autor, a quem ela dá o nome de lator. Além dessa nova relação de interação, a autora destaca os novos gêneros que surgem quase que diariamente no ambiente digital. São *chats*, *posts*, *twits*, *ezines*, *fanclips*, entre tantos outros que acompanham a velocidade do meio digital e tornam a internet espaço extremamente dinâmico para a circulação e experimentação de novos gêneros com possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico.

Em meio a tantos recursos tecnológicos digitais, deparamo-nos com o estudante do Ensino Médio necessitando produzir um texto dissertativo-argumentativo no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, com no máximo trinta (30) linhas e quatro (4) parágrafos, que comprova se o candidato encontra-se apto a ingressar numa universidade. Diante da infinidade de gêneros que circulam socialmente, essa parece-nos uma visão muito limitada do que pode um estudante produzir textualmente ao final do Ensino Médio.

As tecnologias digitais estão a nosso serviço e podem nos dizer muito do que significa escrever hoje. O fato é que, para fazermos um uso eficiente dos recursos tecnológicos, precisamos ter um conhecimento sobre os gêneros textuais que serão produzidos. Neste caso, escrever hoje requer o conhecimento de novos gêneros,

atrelados ao uso de ferramentas e aplicativos digitais que podem contribuir para a produção de gêneros que circulam socialmente em suportes impressos e, mais ainda, em suportes digitais, preferencialmente *online*.

No entanto, além de conhecer sobre o gênero e sobre a escolha das ferramentas mais adequadas, vale a discussão sobre a finalidade da escrita. E pensando na finalidade de se produzir um texto, cabe a preocupação em como atingir melhor (e mais pessoas) para o propósito comunicativo do gênero. Nesse momento, novos gêneros podem contribuir para uma discussão bem mais ampla sobre temas que podem levar à formação de um sujeito consciente de seu papel na sociedade, capaz de promover a equidade e a justiça social.

E essa produção textual, por muitas vezes, pode partir da discussão de temas pertinentes ao contexto social e que, primeiramente, poderão ser apresentados na oralidade, eixo sobre o qual trataremos no próximo tópico.

### 2.2.3 Oralidade

Se por um lado a internet dinamizou a leitura, por outro, nos levou a um retorno dialético em que a oralidade voltou a ser a base para as produções textuais. No entanto, nem sempre a oralidade foi tratada de forma sistemática.

Segundo Schneuwly *et al.* (2011, p. 118), o ensino do oral, de forma sistemática, tem início no Quebec e na Bélgica, visando instrumentalizar os alunos para o domínio de situações de fala. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem oral dar-se-á por meio do ensino de gêneros particulares ao oral. Como afirmam Schneuwly *et al.* (2011, p. 116): “[...] saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos”.

Nesse viés, ensinar o oral envolve o trabalho com gêneros predominantemente orais; não existe, assim, o oral no singular, mas sim os orais, no plural; existem gêneros que se praticam, essencialmente, na oralidade. Para isso, faz-se necessário instrumentalizar os alunos com gêneros orais que fazem parte das suas práticas sociais, de modo a trabalhar com gêneros que emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos, estabelecendo, assim, o *continuum* proposto por Marcuschi e Xavier (2004).

Portanto, visto dessa forma, o trabalho com a oralidade não pode ser colocado em segundo plano, ou em momentos de oralização do escrito, já que muitos são os gêneros que podem dar conta da sua dimensão oral.

Um outro equívoco que identificamos frequentemente no ensino de oralidade seria o fato de propor a integração entre os gêneros propostos para o eixo Leitura e Interpretação de texto com o eixo Oralidade, propondo, assim, o trabalho dos gêneros escritos na oralidade. O fato torna-se um equívoco, pois abstrair gêneros da escrita para a oralidade representa desconsiderar a interação comunicativa em que se dá o gênero de texto produzido. Como afirma Marcuschi (2008, p. 187): “Esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos.”. Em contrapartida, os gêneros propostos para o Eixo Leitura podem ser utilizados para o trabalho com a Oralidade, desde que se estabeleça um *continuum* entre os gêneros da oralidade e da escrita. Como afirma Marcuschi (2008, p. 190):

Parece que o contínuo verificado entre a fala e a escrita também tem o seu correlato no contínuo dos gêneros textuais enquanto forma de representação de ações sociais. Se observarmos a questão sob esse ângulo, veremos que a comparação entre fala e escrita suscita novas hipóteses para a análise do fenômeno. (MARCUSCHI, 2008, p. 190)

Assim, gêneros que estão propostos para a leitura poderiam ser relacionados a gêneros da oralidade. Uma notícia impressa e uma notícia televisiva têm uma série de aspectos em comum. No entanto, apresentam especificidades, tendo em vista que a escrita não representa a fala. Como afirmam Marcuschi e Xavier (2004, p. 17):

Uma análise adequada da relação fala-escrita sob o ponto de vista da inserção situacional, tem que considerar a diferença dos modos de produção das duas modalidades e não uma simples oposição de duas modalidades, isto é, oralidade e escrita. (MARCUSCHI; XAVIER, 2004, p.17)

Outrossim, não se quer, com isso, estabelecer uma relação dicotômica entre fala e escrita, como propuseram os formalistas, encabeçados pelas contribuições de Saussure sobre *langue* e *parole*, fundamentando-se na estrutura do sistema da língua. A proposta é muito mais abrangente, considerando que fala e escrita são manifestações de linguagens que fazem parte do uso discursivo da língua e estão em um *continuum*. E nesse *continuum* alguns gêneros da oralidade apresentam-se mais próximos da escrita do que outros que pertencem à escrita, mas que tem mais

proximidade com a oralidade, como por exemplo, a notícia de televisão, que está para a oralidade, mas a partir de um texto escrito. Marcuschi (2004) afirma que:

A distinção entre língua oral e língua escrita só se torna relevante quando deixarmos de lado seus aspectos tecnológicos e as observarmos como duas práticas sociais situadas em estruturas de poder [...]. A reflexão sobre a relação entre oralidade e escrita deveria ser traduzida como uma relação entre língua, cognição e sociedade, e entendida no contexto das práticas sociais. (MARCUSCHI, 2004, p. 52)

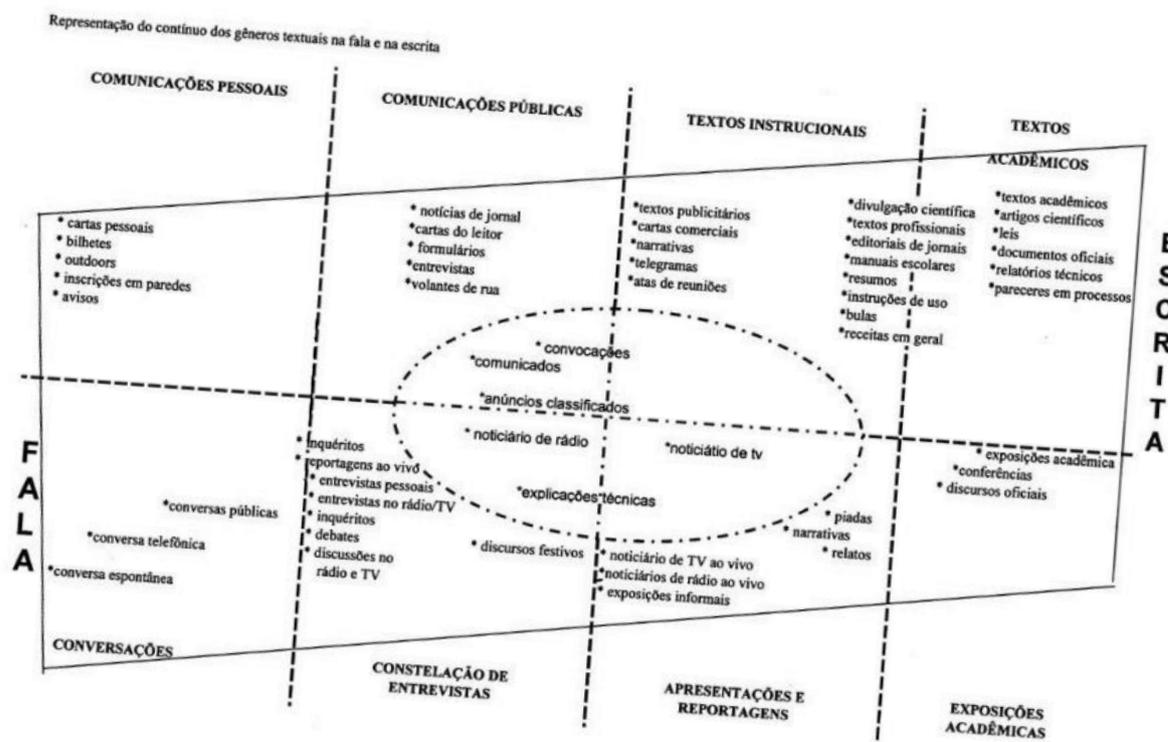
Assim, muito mais nos importa considerar a oralidade como prática social e histórica realizada no uso efetivo da língua, com o objetivo de permitir construir sentidos.

Quanto às habilidades propostas para o trabalho com a oralidade, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento que traz as orientações para a composição do currículo da educação básica, deixa bem clara a orientação de trabalho com gêneros, propondo um planejamento da oralidade para a escrita, com uma produção inicial de gêneros que estão na oralidade, mas que se aproximam da escrita, exemplificamos com a habilidade a seguir:

**(EF69LP38)** Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissosse, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea. (BRASIL, 2017, p. 151)

Observe que a habilidade parte de um planejamento na modalidade escrita de um gênero oral, corroborando com a ideia de *continuum* proposto por Marcuschi e Xavier (2004). O gênero exposição oral, devido a sua condição de produção, apresenta-se muito mais voltado para a escrita que para a oralidade, como propõe a Figura 3, proposta por Marcuschi (2004):

**Figura 3** - Contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi (2004, p. 41)

Observe que, na Figura 3, o noticiário de TV está na fala, mas se aproxima da escrita e esse é um dos motivos para que ele seja planejado, primeiramente, na escrita. Como afirma Kleiman (2008, p. 28): “[...] nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento”, o noticiário de TV, por exemplo, não passa de um gênero que é planejado na escrita para, depois, ser produzido oralmente.

É certo que o tema não se esgota e o documento proposto pelo Ministério da Educação traz alguns avanços, com relação ao eixo oralidade, uma vez que apresenta uma sistematização para um eixo tão desprezado no ambiente escolar. Além disso, deixa claro os gêneros que pertencem à oralidade e apresenta as três dimensões que formam a identidade de um gênero: o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo, explorando, ainda, aspectos multissemióticos que dizem respeito aos gêneros orais, como a fala, a entonação, o timbre de voz e até a postura corporal diante das situações comunicativas.

Cumpramos assinalar que, em relação ao ensino da oralidade, não é raro ouvirmos professores de língua portuguesa proclamando desenvolver a oralidade,

mas que são atividades de oralização, como leitura expressiva em voz alta e declamação de poemas, por exemplo, tornando evidente a confusão existente entre os dois termos, bem como o desconhecimento da existência dos gêneros especificamente orais. E esse equívoco pode parecer pequeno, mas aponta para uma falha na concepção de oralidade e aponta para outros deslizos, como, por exemplo, a escolha de habilidades que são necessariamente da escrita e que não contemplam o trabalho com a oralidade, um eixo, muitas vezes, desprezado pelos professores e que pode, muito bem, servir como instrumento para inserir excluídos socialmente.

Como afirma Coulmas (2014, p. 104): “[...] o letramento é um pré-requisito da oportunidade econômica e da plena participação na sociedade”. Nas sociedades modernas, não é exigido, apenas, o domínio da escrita, mas a capacidade de se expressar oralmente em diversas situações comunicativas e cabe à escola o desenvolvimento de habilidades que contemplem esse direito de aprendizagem.

Como vemos, o ensino de Língua Portuguesa abrange muito mais que apenas o domínio do padrão, envolve as diversas formas de interação social. Com isso, apresentar apenas o padrão é um equívoco que circunda as aulas de português, que traz como foco o estudo da análise linguística, como veremos no próximo tópico.

#### *2.2.4 Análise linguística e semiótica*

Por um bom tempo, predominou, no Brasil, a ideia de que ensinar gramática é ensinar língua. Antunes (2007) nos lembra de que a língua já era pensada como um ato humano, social, político, histórico, ideológico. Até mesmo em tempos em que os exércitos lutavam por conquistar novas terras, instalavam e impunham uma nova língua (ANTUNES, 2007). Ou seja: a língua sempre representou um *status* de poder e não dominar o padrão constitui-se, infelizmente, como um fator de exclusão.

No caso da Língua Portuguesa no Brasil, a língua padrão, como nos diz Faraco (2012, p. 41): “Este (padrão), que deveria ser um elemento sociocultural positivo, se tornou, no caso brasileiro, um pesado fator de discriminação e exclusão sociocultural”. Isto porque, segundo o autor, o padrão da língua portuguesa, no Brasil, foi construído a partir de um certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do Romantismo. Havia um certo preconceito com

relação à língua genuinamente brasileira, pois esta era carregada de fenômenos linguísticos identificados como “português de preto”, denominado, pejorativamente, na época, por muitos, de “pretuguês”. E toda essa artificialidade do padrão (que não era exatamente nosso) foi o privilegiado para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Além disso, encontramos a confusão entre norma padrão e norma culta, vistas, ainda hoje, erroneamente, como sinônimos (FARACO, 2012). Segundo Castilho e Pretti (1986), por ocasião do I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa Contemporânea, realizado em Coimbra, em 1967, debateu-se o problema da descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil e em Portugal. A partir dessa discussão, ainda na década de 1960 surge o “*Proyecto del Habla Culta de las Principales Ciudades de Hispanoamérica*”; até então com análise de aspectos fonéticos e fonológicos, gramaticais e léxicos da fala culta das cidades de Montevideo, Buenos Aires, Santiago do Chile, Bogotá, Lima, Caracas, Havana, México, San Juan de Puerto Rico e Madrid. Apenas no início dos anos de 1970 o “*Proyecto*” atinge os países de Língua Portuguesa e o Rio de Janeiro aponta como uma cidade brasileira que pode representar a fala culta do Brasil.

No entanto, em um país continental como o nosso, seria um grande equívoco considerar apenas a linguagem do Rio de Janeiro como o modelo do português culto do Brasil. Em consequência disso, cinco cidades brasileiras com um mínimo de um milhão de habitantes passaram a fazer parte do projeto: Recife, Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre. É desse contexto que, na década de 1970 surge o projeto NURC – Estudo da Norma Linguística Urbana Culta – com o objetivo de analisar a linguagem falada nestas cinco grandes capitais a partir de entrevistas orais realizadas com falantes cultos de nível universitário e de três faixas etárias, de ambos os sexos e de profissões variadas. Estas entrevistas eram transcritas e serviram de base para estudos não apenas descritivos como também, mais adiante, para compreender como se concretiza a língua falada culta nestas capitais.

Dentre as contribuições, o estudo tornou evidente que a língua falada considerada culta apresenta características específicas, o que resultou na publicação de trabalhos voltados para o português falado no Brasil. Estes são apenas alguns dos tantos trabalhos advindos do estudo da Norma Urbana Culta e que deixam claro o quanto torna-se pertinente considerar que o português falado no

Brasil apresenta diferenças e que apenas a fala do Rio de Janeiro não pode servir como único modelo de representação da fala brasileira.

Além disso, por um bom tempo, o ensino de Língua Portuguesa resumiu-se ao ensino da norma considerada padrão. Até hoje, é comum encontrarmos planejamentos de professores de português que priorizam a gramática, aplicativos ou plataformas para o ensino de Língua Portuguesa em que há o predomínio de conteúdos gramaticais. Não seria o fato de, agora, demonizar o ensino da norma, mas de identificar o espaço que ela deve ter no ensino de língua. Para isso, devemos ter, novamente, claro o conceito de língua que permeia o ensino.

Consideremos língua, nesse contexto, como um rio caudaloso e não um igapó, tão bem metaforizado por Bagno (1999). A língua abrange muito mais; é fruto das interações pessoais, de seres que se movimentam e circulam socialmente e que fazem-na estar em constante movimento.

Com isso, o estudo apenas da gramática torna-se ineficiente para garantir o falar e o escrever bem na Língua Portuguesa, dada a sua dimensão como aspecto constitutivo da espécie humana e as circunstâncias sociais que estão atreladas às atividades da interação verbal.

Sendo assim, ensinar língua é muito mais que ensinar gramática e ainda mais: análise linguística e semiótica envolve muito mais do que análise de elementos gramaticais. Como nos lembra Geraldi (1994):

[..] a expressão análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. (GERALDI, 1994, p. 74)

Dessa forma, pensar em análise linguística e semiótica envolve muito mais que questões de morfologia e sintaxe e traz à tona questões bem mais amplas como, a reflexão sobre os fatos linguísticos e a necessidade de se aprimorar a produção textual. Pensar as aulas de Português apenas como o ensino de gramática é limitar o ensino a apenas um dos recortes dos eixos do ensino de língua.

Por conseguinte, pensar um ensino de análise linguística e semiótica requer um programa muito além da gramática, que parta, como propuseram Geraldi (1994) e Antunes (2007) das produções dos estudantes, a partir dos problemas que seus

textos podem apresentar. Nesse sentido, o material para as aulas de análise linguística são, primordialmente, nesta ordem, as produções dos alunos, um caderno para anotações, dicionários e, por fim, gramáticas. Partir dos problemas encontrados nas produções não para higienização do texto, mas para análise dos fenômenos ali encontrados.

Bunzen e Mendonça (2006) reforçam o quão importante se faz relacionar a análise linguística e semiótica aos demais eixos do ensino de língua constituindo uma ferramenta para a reflexão, voltada para a produção de sentidos com o objetivo de contribuir para a formação de sujeitos com diversos tipos de letramentos.

No mesmo viés, Bagno e Rangel (2005) afirmam:

O conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63)

Além disso, na contemporaneidade, houve um crescente interesse pela análise de diferentes gêneros discursivos e a multiplicidade de linguagem que utilizam. Isso se deve ao fato de que a linguagem é formada por uma diversidade de representações de recursos semióticos (sons, linguagem, imagens, gestos, etc.). Devido a essa multiplicidade, torna-se inviável analisar textos focalizando, apenas, aspectos linguísticos, desconsiderando os recursos multimodais.

Tendo por base a semiótica social, evidenciamos a teoria da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2001), cujos princípios enfatizam que os textos são constituídos por um conjunto de vários modos e recursos semióticos, como o verbal, visual, sonoro, gestual, movimento, tipografia, cores e *layout* para mostrar que a significação nos textos é representada por diferentes formas. Ela abarca “os significados socialmente construídos através de formas semióticas, textos semióticos e práticas semióticas de todos os tipos da sociedade humana em todos os períodos da história humana” (HODGE; KRESS, 1988, p. 261).

Como toda imagem possui um significado, já não basta apenas identificá-la, mas ler e interpretá-la para compreender as suas implicações discursivas.

Vale ressaltar que a multimodalidade é característica não apenas dos textos que apresentam imagens, mas os próprios recursos gráficos, como: tamanho da letra, tipo e cor da fonte e representam a multimodalidade. A utilização de imagens

para a comunicação atesta que, cada vez mais, o texto multimodal figura como fonte essencial de informação (DIONÍSIO, 2014). Diante disso, realizar a análise semiótica dos textos torna-se de fundamental importância na formação dos estudantes da educação básica.

Com isso, o ensino de língua portuguesa terá como principal ponto a reflexão sobre os fenômenos linguísticos e semióticos e o estudante terá participação, não mais como sujeito passivo, e sim, ativo, corresponsável pela construção do conhecimento, que parte, agora, de suas necessidades como leitor/produtor de textos multimodais. Este modelo encontra consonância com as metodologias ativas, metodologia de ensino que teve como base o pensamento reflexivo, sobre o qual discorreremos no próximo tópico.

### *2.2.5 Letramento literário*

Em tempos de tecnologias digitais, torna-se um desafio inserir a literatura para os estudantes de ensino médio. E torna-se ainda mais desafiador definir qual o objetivo do ensino da literatura no ensino médio. Martins (2006) ressalta a importância de diferenciar a leitura da literatura e o ensino de literatura. Como afirma a autora, é preciso que a escola amplie suas atividades visando à leitura da literatura de forma lúdica, que possibilite a construção de sentido a partir da interação do estudante com o texto literário e com outros textos que com ele dialoguem (MARTINS, 2006, p. 85).

Dessa forma, não se trata de trabalhar com literatura, mas de ensinar com o objetivo de desenvolver o letramento literário. Segundo Cosson (2006):

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética. (COSSON, 2006, p. 120)

O texto literário ganha espaço na sala de aula, com o objetivo de não fazer apenas a análise de seu contexto de produção, mas podendo ser, também, o elemento propulsor de discussões outras sobre questões sociais, políticas e

históricas que se inter-relacionam com outras leituras contemporâneas ao seu contexto de produção (ou não). Dessa forma, o texto literário encontra-se como elemento para ampliação de repertório cultural, assim como outras expressões artísticas, sem, necessariamente, concorrer com outras leituras do estudante.

Portanto, as aulas de literatura são espaços que não podem ser usados apenas para apresentações enfadonhas sobre história da literatura, com textos literários que, muitas vezes, não correspondem à realidade leitora de nossos estudantes, que veem o texto literário como artefacto artístico que não tem relação com temas do seu cotidiano.

Em contrapartida, o texto literário pode tornar-se elemento significativo para diversas leituras intertextuais, contribuindo com o ensino de Língua Portuguesa em seus eixos leitura, oralidade, produção textual e análise linguística e semiótica. Optamos, aqui, por considerar que o letramento literário é importante no ensino de língua, dada a sua dinamicidade, podendo estar presente tanto nos momentos de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística e semiótica, não como pretexto para outras questões.

Assim, com base na concepção de língua e linguagem como lugar de interação, em que os sujeitos processam conhecimentos e experiências, construindo sentido ao que lê e produz, oralmente ou por escrito, o ensino de língua encontra consonância com as metodologias ativas, tópico tratado no próximo capítulo.

### 3 METODOLOGIAS ATIVAS

A fim de aprofundar as reflexões que fundamentam nossas análises sobre Metodologias Ativas, recorreremos à Teoria do Pensamento Reflexivo, proposta por Dewey (1959), por ela considerar que o foco da aprendizagem está no aluno e esta condição apresenta-se como norteadora para o trabalho com as metodologias ativas. Abordaremos, também, neste capítulo, as contribuições do Construtivismo e da Teoria Histórico-social, bem como um apanhado de algumas metodologias consideradas ativas. Vale salientar que este apanhado não representa o número total de possibilidades, dado o grande número de modelos. O que motivou a escolha pelos exemplos aqui apresentados foi a capacidade de adaptação para uso nas aulas de Língua Portuguesa, bem como a intersecção com as tecnologias digitais.

#### 3.1 Metodologias ativas: conceituação

Tem sido um desafio propor uma educação inovadora, que promova o uso de metodologias ativas e permita aos estudantes “aprender a aprender”. Muitas vezes, o uso de Metodologias Ativas é confundido com o uso de tecnologias digitais. No entanto, pensar em Metodologias Ativas é fazer uso de novas estratégias que impliquem na criatividade dos sujeitos, no desafio para efetivar ideias, no conhecimento e nos recursos materiais possíveis, dentre eles as tecnologias digitais. Como afirmam Camargo e Daros (2018, p. 5):

Inovar acarreta uma nova prática educacional com finalidade bem estabelecida, mas é necessário que essas mudanças partam do questionamento das finalidades da própria experiência educacional como aspecto promotor da reflexão-ação docente, ou seja, a inovação como um processo e não como um fim em si mesma. (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 5)

Nesse sentido, inovar passa a ser um dos fundamentos para o ensino que leva à reflexão, ao protagonismo dos estudantes, capazes de assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem, estabelecendo relações entre o que aprendem no plano intelectual e as situações reais, ligadas a seus estudos, promovendo, assim, uma aprendizagem mais significativa e enriquecedora.

Assim, pensar no ensino com uso de metodologias ativas corresponde a estabelecer relações significativas entre os diferentes saberes, de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada, permitindo a reflexão e ampliando a autonomia pedagógica. Com isso, seus princípios norteadores correspondem a um movimento em que o aluno é o centro do processo, agindo como um protagonista, assumindo, assim, um protagonismo não apenas consigo mesmo, mas com os colegas, com os professores, com a instituição e com a sociedade.

Bacich e Moran (2018, p. 3) já nos alertaram que: “[...] toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa”. No entanto, segundo o autor, para uma aprendizagem mais profunda, faz-se necessário a experimentação com diversos tipos de oportunidades, que contribuirão com a construção e a aquisição de novos conhecimentos. Sendo assim:

A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco suficientes. (BACICH; MORAN, 2018, p. 3)

Em outras palavras, a experimentação de contextos de aprendizagem, os mais variados possíveis, a fim de que os estudantes possam ancorar<sup>2</sup> novos conhecimentos, aumenta a flexibilidade cognitiva e oportuniza, assim, mais condições para a aprendizagem.

Entende-se metodologias ativas como estratégias de ensino que têm por objetivo potencializar nos estudantes a aprendizagem de forma autônoma e participativa por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que proporcionem a reflexão, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento, contrastando com a abordagem pedagógica tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos.

Elas são consideradas ativas porque tratam de atividades pedagógicas práticas que envolvem os alunos em atividades nas quais eles são os protagonistas

---

<sup>2</sup> A expressão “ancorar” foi utilizada tendo como referência a teoria da aprendizagem significativa, proposta por Ausubel (1963), que considera a aprendizagem como um processo que precisa fazer sentido para o estudante e que uma novo conhecimento deve ancorar-se em conceitos já existentes na estrutura do estudante. Segundo a aprendizagem significativa, novas ideias e informações são aprendidas e retidas na medida em que existem pontos de ancoragem (conhecimentos prévios).

da sua aprendizagem. Nesse sentido, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os estudantes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem *feedback*, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (BERBEL, 2011; MORAN, 2015; PINTO *et al.*, 2013).

Os novos contextos de aprendizagem podem se dar, por exemplo, por experimentação, por *design* e por aprendizagem *maker*, assim como por sala de aula invertida, por aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, em jogos, em equipes, rotação por estações, ensino híbrido, dentre tantas outras estratégias que contribuem para o ensino reflexivo, com a diversificação de metodologias.

Os espaços virtuais, os jogos digitais, a conexão via internet com deslocamentos imediatos, mudaram as condições de aprendizagem das pessoas. Se anteriormente, em um passado recente, o estudante se detinha ao conhecimento contido em uma única fonte (em sua grande maioria, o livro didático), hoje, a informação está presente em outros ambientes e é utilizada como fonte de pesquisa. Como afirma Lima (2018):

Os educadores do século XXI não podem desconsiderar a plasticidade do cérebro de uma geração que passa boa parte do dia na internet vivenciando deslocamentos e interações em múltiplos espaços virtuais. (LIMA, 2018, p. 21)

Muitos dos nossos jovens, hoje, buscam conhecimento não apenas em uma única fonte, que não está apenas no formato impresso. É comum o professor se deparar com estudantes que, durante a aula, trazem conceitos pesquisados no *smartphone*, enquanto o professor faz a leitura do livro didático. É certo que não são todos os estudantes com esse perfil, mas aqueles mais curiosos vão em busca de novas fontes.

Esse novo perfil de estudante, que pesquisa em diversas fontes, sejam elas textos verbais, não-verbais, multimodais, requer professores mais atentos, pois os conceitos pesquisados podem chegar a sala de aula sem que haja uma investigação mais precisa do que é coletado, principalmente, por meio da rede digital.

Coscarelli e Coiro (2014) já nos alertaram sobre as novas estratégias de leitura que o ambiente digital exige do leitor. Ler em múltiplas fontes, principalmente *online*, segundo as autoras, requer que os estudantes desenvolvam três habilidades fundamentais: localizar e avaliar informações, sintetizar e integrar informações e refletir sobre essas informações. Como afirma Macêdo (2018):

O conhecimento, hoje, é compartilhado instantaneamente e cabe ao leitor fazer um julgamento do que é pertinente, ou, até mesmo, verdadeiro, no que é postado. Nesse contexto, procurar, sintetizar e divulgar são ações recorrentes e cabe à escola apoiar os alunos nas práticas produtivas de leitura na *internet*, a melhorarem as competências como leitores de diferentes gêneros textuais em variados suportes: celulares, *tablets*, computadores etc. (MACÊDO, 2018, p. 28)

Com isso, o pensamento reflexivo passa a ser de suma importância e o trabalho do professor constitui-se de orientação e monitoramento, a fim de garantir que os estudantes selecionem, de forma independente, e avaliem as fontes de informação que consideram mais pertinentes.

Moran (2018) reforça que a palavra ativa precisa estar sempre associada à aprendizagem reflexiva, pois processos de pesquisa constante, os mais variados, fazem com que o estudante reflita, em níveis cada vez mais profundos, sobre o conhecimento.

Nesse contexto, a principal estratégia de ensino é aquela que leve à reflexão e à problematização da realidade, tendo como principal objetivo fazer com que os estudantes busquem soluções para resolver problemas, encontrar soluções. A problematização contribui com a produção de conhecimento, a solução de impasses, a promoção do desenvolvimento e o contato com as informações, que, em um dado momento, passarão ao patamar de conhecimento.

### **3.2 Metodologias Ativas e suas origens**

Atualmente, falar em Metodologias Ativas é considerar que elas estão relacionadas apenas ao que há de mais atual no ensino. No entanto, as suas origens estão relacionadas à concepção que trata o estudante como sujeito ativo, responsável pela construção do conhecimento proposto, como veremos neste capítulo, por Dewey (1959), bem como buscou contribuições no construtivismo proposto por Piaget (1961), avançando para as contribuições de Vygotsky (1984)

com sua teoria histórico-social e Bakhtin, que consolida a concepção de linguagem como lugar de interação.

A seguir, traremos de forma mais detalhada as contribuições destes estudos

### 3.2.1 A Teoria do Pensamento Reflexivo

Com o propósito de tornar o sujeito construtor do seu conhecimento, as metodologias ativas permitem que o estudante construa um pensamento reflexivo. Com isso, torna-se pertinente pensar as suas origens, tendo como eixo norteador as contribuições de Dewey (1959), um pensador que pôs a prática em foco.

Seu estudo propõe uma discussão sobre o conceito de pensamento, compreendendo que o ensino e a aprendizagem só existem no pensamento reflexivo e que este assume características educacionais. Segundo o autor, o pensamento reflexivo faz-nos planejar e prever, converte ação impulsiva em ação inteligente e faz com que dados signifiquem. Em outras palavras, o pensamento reflexivo instiga à pesquisa, à curiosidade.

Diante disso, Dewey (1959) ressalta o papel central da escola: não o de apresentar, de forma mecânica, inúmeros conteúdos, mas o de instigar os aprendizes ao desejo do pensar reflexivo, ou seja, à curiosidade. Como afirma o autor: “[...] a curiosidade assume um caráter definitivamente intelectual quando [...] um alvo distante controla uma sequência de investigações e observações, ligando-as umas às outras [...]” (DEWEY, 1959, p. 47).

A curiosidade, para Dewey (1959), existe em três níveis: orgânico, que se refere à curiosidade da criança em manipular, puxar, bater para aprender, conhecer; o nível social, que, pautado nas interações humanas torna o jovem aprendiz um eterno questionador – é comum crianças, nessa fase, colecionarem perguntas: O que é? Para que serve? Por quê?; e, por último, no qual reside o objetivo da escola, o nível intelectual, que traz o interesse de descobrir.

É certo que a escola, de forma isolada, não conseguirá promover nos aprendizes o pensamento reflexivo. No entanto, é o seu papel contribuir com a curiosidade e, assim, possibilitar o pensamento reflexivo. Como afirma o autor: “[...] não podemos aprender ou ser ensinados a pensar, temos que aprender como pensar bem, especialmente como adquirir o hábito geral de refletir” (DEWEY, 1959, p. 43).

Dewey (1978), em seus estudos sobre a educação direta e formal, nos alerta para o risco da escola esquecer a sua função de contribuir com a vida social e se tornar um fim em si mesma, fornecendo aos alunos um material de instrução que é da escola e não da vida. Um dos grandes méritos de sua teoria foi restaurar o equilíbrio entre a educação não formal e a educação direta e formal da escola, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (escola), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida) (DEWEY, 1978).

Nesse contexto, as metodologias ativas tornam-se importantes, pois contribuem para o pensamento reflexivo, promovendo o aprendizado por meio de situações-problema que serão resolvidas a partir da interrelação entre as estratégias de ensino (metodologias ativas) e as formas de buscar conhecimento.

E por ter como base as interações humanas, que contribuem para a construção do conhecimento, a aplicação da teoria do Construtivismo terá papel importante na consolidação das Metodologias Ativas como a oportunidade para os sujeitos desenvolverem a reflexão de forma ativa. Vale salientar que não tomamos o Construtivismo como uma metodologia, mas como uma visão epistemológica, psicológica, que contribui para a formação de um sujeito pensador, isto é, o sujeito, a partir de suas práticas sociais, é o construtor do seu conhecimento.

Dessa forma, serão pertinentes as aplicações das contribuições tanto da teoria construtivista de Piaget (1961, 1973), como das contribuições do socio-construtivismo de Vygotsky (1989), tópico que nos debruçaremos a seguir.

### *3.2.2 O Construtivismo e o Socioconstrutivismo: contribuições às Metodologias Ativas*

É sabido que as contribuições de Piaget representaram um marco no entendimento e análise das fases do desenvolvimento humano: pensar o estudante como centro da aprendizagem. Matui (1995) aponta que um dos mal-entendidos aplicados ao ensino é o fato de considerar o construtivismo como sinônimo de ativo. Segundo o autor (1995, p. 33): “[...] provocar simplesmente não é construtivismo”, pois apenas no início o conhecimento é construído.

Nessa perspectiva, apresentamos as contribuições do Construtivismo e do Socioconstrutivismo, proposto com o objetivo de pensar o sujeito como responsável

pela construção do seu conhecimento, a partir da troca de saberes dele com o dos outros sujeitos. A finalidade, aqui, é considerar que as contribuições de Piaget e Vygotsky não são excludentes, mas, sim, complementares. Assim, partimos do pressuposto de que a teoria construtivista de Piaget (1973) não despreza totalmente os fatores sociais do desenvolvimento humano. Segundo o autor: “[...] a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (PIAGET, 1973, p. 314). Apesar de a interação não ser o foco da sua teoria construtivista, Piaget deixa claro que não se deve abandonar a sua contribuição para a formação cognitiva do indivíduo.

Vejamos como as teorias propostas por Piaget e por Vygotsky contribuem, especificamente, para a formação de um sujeito ativo. A proposta, por hora, é considerar as contribuições do construtivismo proposto por Piaget e do socioconstrutivismo defendido por Vygotsky.

### 3.2.2.1 Construtivismo: as contribuições de Jean Piaget

Segundo os estudos de Piaget (1975), as crianças não herdam capacidades mentais prontas, herdam apenas o modo de interação com o ambiente. Nessa, o autor considera a linguagem como reflexo do pensamento e que essa linguagem, advinda do ambiente interno (=pensamento), é reflexo do desenvolvimento cognitivo. Com isso, na teoria piagetiana, o desenvolvimento linguístico depende do desenvolvimento da inteligência que tem sua origem relacionada ao desenvolvimento sensório-motor.

Segundo os estágios definidos por Piaget (1973), no estágio pré-operatório, que corresponde ao período de 2 a 7 anos, a criança adquire uma linguagem com configurações socialmente convencionais, abandonando, assim, a linguagem representativa, típica na fase sensório-motor, que vai de 0 a 2 anos. Conforme evidencia Cunha (2002), o estágio pré-operatório corresponde ao período de representação da linguagem e da socialização, tendo em vista que, nesta fase, a criança procura expressar seu pensamento por meio da linguagem, ora o mais convencional possível, com a intenção de comunicação, ora com o uso de uma linguagem mais egocêntrica, que não necessita de um interlocutor.

A partir do estágio operatório, que corresponde ao período dos 7 aos 11/12 anos, também conhecido como o período das operações concretas, as trocas

intelectuais ocorrem e a criança atinge a personalidade, que consiste, segundo o autor, no grau máximo de socialização. O desenvolvimento social atinge um elevado grau tornando-se um dos aspectos mais evidentes deste período e contribuindo para a criança atingir a personalidade, a partir das trocas intelectuais com outros indivíduos.

Segundo a teoria de Piaget (1975), o indivíduo atinge a autonomia quando é capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade que estabelece relações, ora de coação social, em que há um baixo nível de socialização e que um fala e outro limita-se a ouvir e memorizar, ora de cooperação, que consiste em discussão permanente, com troca de pontos de vista e controle mútuo dos argumentos e, nesse momento, ocorre a construção de conhecimento.

Nessa fase do desenvolvimento, se observa na criança uma interação mais genuína e mais efetiva, não apenas com relação aos outros colegas como com referência aos adultos de sua convivência. Segundo Taille (2019), as relações de cooperação possibilitam o desenvolvimento e representam o mais alto nível de socialização, contribuindo com a discussão, com a troca de pontos de vista e o controle mútuo dos argumentos.

Assim, vale salientar que uma das contribuições da teoria piagetiana consiste em considerar que, para haver o desenvolvimento cognitivo, faz-se necessária a troca de saberes. E essas interações sociais contribuem para compreender como essa dinâmica interna se estrutura e se transforma, objeto de análise da sua teoria.

Por outro lado, vale salientar que o limite da teoria de Piaget é o fato de não levar em consideração questões culturais como ideologias, religiões, classes sociais e sistema econômico, reduzindo a análise apenas ao indivíduo. Por isso, outros estudiosos sobre a aprendizagem podem contribuir com a nossa base teórica, como é o caso de Vygotsky com a sua teoria socioconstrutivista, tópico que trataremos a seguir.

### 3.2.2.2 A teoria Sociointeracionista e as contribuições de Vygotsky

A teoria Sociointeracionista é uma abordagem importante no campo da psicologia do desenvolvimento e da educação. Vygotsky (1989) propõe que a

aprendizagem é um processo social e interativo, no qual a interação com as pessoas e o ambiente desempenham um papel fundamental.

De acordo com o autor, a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação de ferramentas culturais, como linguagem, símbolos e artefatos. Ele enfatiza a importância do contexto cultural e do ambiente social na construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo.

Podemos destacar da teoria sociointeracionista, proposta por Vygotsky (1984), os seguintes princípios que embasam seus estudos: a Zona de Desenvolvimento Proximal, o papel da linguagem, a interação social e os processos internos.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) representa a distância entre o nível de desenvolvimento atual de uma criança e o seu potencial de desenvolvimento com o suporte de um adulto mais competente. Vygotsky argumenta que a aprendizagem mais efetiva ocorre quando uma criança é desafiada e recebe apoio adequado para alcançar seus próximos níveis de desenvolvimento.

Vygotsky (1989) considerava a linguagem uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo. Ele argumentava que a linguagem desempenha um papel central na organização do pensamento e na mediação cultural. Através da linguagem, as crianças internalizam conceitos e aprendem a pensar de forma abstrata. Além disso, a comunicação verbal entre crianças e adultos cria interações significativas que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento.

Outro elemento importante para a construção do conhecimento, segundo Vygotsky (1984) seria a interação social. Segundo seus estudos, aprendemos por meio da interação com outras pessoas, seja através da colaboração, da observação ou do compartilhamento de experiências. A participação em atividades sociais e colaborativas ajuda a desenvolver habilidades cognitivas superiores, como pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões.

Por outro lado, embora a teoria sociointeracionista enfatize a importância da interação social, Vygotsky também reconhece a importância dos processos mentais internos. Ele argumenta que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de uma interação dinâmica entre fatores internos (como habilidades cognitivas e processos de pensamento) e fatores externos (como ambiente social, cultura e ferramentas mediadoras).

Coincidentemente, contemporâneo de Piaget, Vygotsky debruça seus estudos na psicologia do desenvolvimento e na aprendizagem e, em especial, na aquisição e

desenvolvimento da linguagem. Em seus estudos iniciais, já demonstra que pretendia desenvolver uma abordagem abrangente, capaz de explicar as funções psicológicas superiores.<sup>3</sup>

Embora alguns autores insistam em contrapor Piaget e Vygotsky, nos debruçaremos, neste estudo, para apresentar as relações existentes entre suas teorias. Em que ponto um contribui com o outro para a consolidação do que, de início, denominou-se de Construtivismo e passou a ser sociointeracionista. Em geral, o estudo dos dois é tratado como se nada tivessem em comum, quando, na verdade, apresentam o interacionismo como fator de integração.

Contrapondo-se ao seu contemporâneo, Vygotsky considera que a linguagem é anterior ao pensamento. Seguindo a linha dos influentes sociólogos franceses, ele foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Com isso, o cérebro constituiu-se como um sistema aberto, de grande plasticidade e a estrutura dos processos mentais e as reflexões entre os vários sistemas funcionais transformam-se ao longo do desenvolvimento individual. Segundo Vygotsky (1989):

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. (VYGOTSKY, 1989, p. 44)

A princípio, seus estudos em psicologia baseavam-se em duas abordagens: inicialmente, a teoria behaviorista, a qual afirma que o comportamento sofre alterações em consequência dos estímulos que o indivíduo sofre do meio, e, mais adiante, a psicologia de Gestalt, ao considerar que o comportamento humano não pode ser usado de forma isolada, mas sim em conjunto.

Vygotsky não deixa de considerar que a estrutura estímulo-resposta dos behavioristas representou um avanço revolucionário para a psicologia, uma vez que preparou o caminho para as abordagens psicológicas. No entanto, o autor deixa claro que esta estrutura apresenta limitações e só pode ser um norte para as

---

<sup>3</sup> As Funções Psicológicas Superiores (FPS) correspondem, segundo Vygotsky (2007) às funções de origem sociocultural, como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção. Segundo o autor, estas funções são atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, constituindo-se como aspecto característico da psicologia humana.

funções psicológicas elementares, as quais podem ser ligadas direta e univocamente a agentes externos. Como afirma o autor: “[...] uma estrutura estímulo-resposta para a construção de observações experimentais não pode servir como base para o estudo adequado das formas superiores, especificamente humanas, de comportamento” (VYGOTSKY, 1984, p. 62).

É importante deixar claro que Vygotsky não abandona totalmente as contribuições behavioristas; apenas as considera insuficientes para os estudos sobre as funções psicológicas superiores. No entanto, o behaviorismo e a teoria Gestalt não satisfizeram seus estudos e, então, fundamenta seus estudos no materialismo dialético.

A abordagem dialética, ao considerar que o homem age sobre a natureza e cria, através de mudanças nela provocadas, novas condições para a sua existência, servirá como base para a teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1984).

É certo que a psicologia do desenvolvimento humano trouxe contribuições sobre as fases do desenvolvimento mental. No entanto, o modo de pensar dialético revela a forma como o aluno aprende, ampliando a análise para as funções psicológicas superiores<sup>4</sup>.

Para tal, Vygotsky (1984) apresenta três princípios que formam a sua base de abordagem: analisar processos, e não objetos; explicação x descrição e, por último, o problema do comportamento fossilizado.

Segundo o autor, analisar processos, e não objetos, requer um olhar mais atento ao que levou o sujeito àquele produto final. Em educação, seria voltar o olhar para todo o processo do pensamento que o fez chegar a determinadas conclusões. Nesse caso, o que interessa, em si, não é a resposta, e sim, o caminho percorrido para se chegar àquela resposta.

Sendo assim, não se trata de um jogo de certo/errado; o que interessa não é o produto final, mas o percurso para se chegar à construção do conhecimento. O aprendizado está diretamente relacionado ao desenvolvimento e este sempre se adianta ao aprendizado. Nesse modelo, não cabem respostas prontas, pré-definidas; tudo depende do processo em que várias capacidades gerais como observação,

---

<sup>4</sup> Segundo Rego (2014) as funções psicológicas superiores consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária imaginação, etc. São considerados sofisticados e superiores porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

atenção, memória, julgamento, entre outras, juntam-se a capacidades específicas e garantem o aprendizado. Segundo Vygotsky (1984, p. 92):

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; em vez disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. (VYGOTSKY, 1984, p. 92)

E esse aprendizado não ocorre de forma isolada. O processo para se chegar ao aprendizado é dialógico, em que o indivíduo constrói o conhecimento de forma compartilhada. Para Vygotsky (1984), o sujeito não é, simplesmente, ativo; ele é interativo e esse seu princípio é o que mais se coaduna com o aprendizado propiciado pelo meio digital.

Consideramos o modelo sociointeracionista propício ao aprendizado pelas metodologias ativas, relacionado com as tecnologias digitais. Seguindo o raciocínio de Caiado (2022), os aspectos que fundamentam a teoria de Vygotsky contribuem para o aprendizado de forma ativa, no meio digital: a aprendizagem colaborativa, a ajuda ajustada, a interação continuada, a observação reflexiva, o contexto situacional, a construção de significados e a relevância da informação.

Partindo do princípio de que as metodologias ativas priorizam o pensamento reflexivo, a aprendizagem colaborativa fundamenta o ensino ativo, tendo em vista que os participantes constroem cooperativamente um modelo de conhecimento, realizam trocas e contribuem com as construções prévias. Nesse modelo, segundo Caiado (2022, p. 32): “[...] a escola, na figura do professor, pode propiciar a aprendizagem colaborativa, não só no ambiente da sala de aula, mas também no ambiente digital [...] nos quais os alunos sejam instigados a exercitar a aprendizagem colaborativa”.

Ao usar metodologias ativas, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que proporcionem a interação entre os alunos, a reflexão sobre o conhecimento e a construção conjunta do saber. As atividades em grupo, discussões, projetos colaborativos e estudos de caso são exemplos de estratégias que implementam os princípios da teoria sociointeracionista no contexto educacional.

É certo que para o trabalho com novas metodologias, condições precisam ser oferecidas, tanto ao professor quanto aos estudantes, tendo em vista que novos recursos, incluindo digitais, serão necessários para a pesquisa, interação e troca de

saberes. Além disso, um perfil de estudante que seja curioso, perspicaz, que aceite desafios e compreenda que a aprendizagem se dá, principalmente, a partir do seu compromisso para a construção de novos saberes, a partir da interação com outros.

No entanto, esta interação tornou-se mais difícil, tendo em vista que este estudante, advindo de um período pós-pandemia, em que o ensino teve que ser adaptado a um formato híbrido, que, em muitos casos, não privilegiou a construção de saberes a partir da interação entre os sujeitos, dada a necessidade de distanciamento social e as limitações para que essa interação ocorresse de forma virtual.

Muitos jovens não tinham acesso a uma internet de qualidade e a equipamentos, ao menos *smartphones*, que pudessem contribuir com suas pesquisas. Foi possível observar, durante a pesquisa de campo, que muitas propostas de atividades só eram possíveis ser realizadas na escola, com a internet oferecida, que era de qualidade.

Além de propiciar a aprendizagem colaborativa, o professor também pode contribuir com um outro fundamento de Vygotsky: a ajuda ajustada. Nela, segundo Vygotsky (1984), o estudante deve contar com a intervenção de alguém mais experiente, que é responsável pela orientação aos caminhos que podem ser percorridos. Exemplo disso são os modelos de ensino híbrido, em que vários caminhos são oferecidos e o estudante pode optar por aquele que achar mais conveniente.

Vale salientar que o conceito de ensino híbrido, aqui, corresponde ao modelo proposto por Moran (2015) que constitui a personalização do ensino, considerando-o misturado, mesclado, *blended*, combinando vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Nesse sentido, o professor contribui com a ajuda ajustada à necessidade do estudante ou da turma. E nesse modelo de ensino com metodologias ativas, deve haver a possibilidade de livres e contínuas interações, promovendo, assim o que Vygotsky (1984) denominou de interação continuada.

Além disso, a interação leva a uma construção de significado que, permeada pelo ambiente digital, promove diversos contextos situacionais, fruto das interações que crescem de forma exponencial no *Ciberespaço*. Como afirma Caiado (2022):

O universo digital se apresenta com infinitas e autênticas possibilidades, essas, diferentes entre si, com características próprias, propiciando observação reflexiva e ações de interação

também diferentes; as ações de interação poderão implicar em aprendizagem colaborativa, num ciclo ininterrupto gerador de conhecimento. (CAIADO, 2022, p. 33)

E essa interrelação entre o uso das tecnologias digitais e as metodologias ativas tornam ainda mais latentes os princípios propostos por Vygotsky, tendo em vista que o pensamento reflexivo e a interação entre os sujeitos são, praticamente, pré-requisitos para um ensino ativo.

A interação, necessariamente, não se dá apenas entre os sujeitos. Ela também pode vir do diálogo entre os discursos, que podem promover uma observação reflexiva e, conseqüentemente, esta observação torna os sujeitos mais seguros para agir com mais autonomia. Para utilizar a aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, os estudantes podem analisar casos em que os projetos representaram experiências exitosas (ou não) e, a partir de suas análises, construir, de maneira dialética, projetos que se adequem às suas realidades.

Pensar em um modelo dialético para a educação é acreditar que a tríade tese, antítese e síntese trouxe contribuições para o pensamento reflexivo, tão importante nas aulas de Língua Portuguesa que utilizam as metodologias ativas.

Contemporâneo aos estudos sobre a formação social da mente e sobre pensamento e linguagem, de Vygotsky (1984, 1989), o círculo de Bakhtin nos traz contribuições no campo da linguagem que dialogam com a dialética proposta por Vygotsky. Para o círculo, a produção das ideias têm sempre um caráter coletivo, social. Assim, é com as palavras e com as ideias do outro que o nosso próprio pensamento é tecido. O conhecimento é construído na interlocução, no diálogo, o qual evolui por meio do confronto, da contrariedade.

Para o Círculo de Bakhtin, grupo de profissionais preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte, que incluía, além de Bakhtin, o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938) e outros intelectuais, como I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934) I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937), a linguagem vive em um constante processo de interação mediado pelo diálogo. Sendo assim, a língua só existe em função do uso que locutores e interlocutores fazem dela em situações de comunicação.

A linguagem representa o lugar de interação, portanto apresenta um caráter dialógico, em que o diálogo representa uma alternância de vozes. Em uma forma estrita, como afirma Bakhtin (1997, p. 346): “O diálogo pode ser compreendido, como uma das formas composicionais do discurso”. Até mesmo no discurso monológico, há dialogismo, pois representa a réplica de um grande diálogo, entrecortado por outras vozes. Sendo assim, a citação que abre a discussão, de que a palavra é um drama em três personagens, justifica-se por meio do dialogismo. São três os personagens que compõem o discurso: o autor (locutor), o ouvinte e a palavra, que pode ser do outro ou de uma autoridade.

Sendo assim, apenas elementos linguísticos dizem muito pouco sobre o discurso, se não forem levados em conta fatores extralinguísticos e essa relação dialógica, segundo Bakhtin (1997), extrapola a réplica de um diálogo real; ela pode ser mais extensa e dizer respeito a enunciados separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, mas que dialogam entre si. (BAKHTIN, 1997, p. 355).

Segundo essa concepção, ensinar, aprender e empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para redigir seus textos – orais ou escritos. Além disso, um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico.

Seguindo o mesmo pensamento de dialogicidade proposto por Bakhtin, Freire (1996) também nos aponta que, como seres inacabados que somos, precisamos nos abrir ao mundo e aos outros, elementos da dialogicidade. Ele nos afirma:

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, 1996, p. 136)

Sempre foi dito que o professor deve ter segurança sobre o conhecimento e, conseqüentemente, ser o detentor do saber. No entanto, no modelo dialógico o professor deve ter consciência de que ele sabe algumas coisas e ignora outras e que a sua segurança deve consistir no seu saber e ser disponível ao diálogo. Nisso consiste a incompletude do ser: temos conhecimento, mas este se completa a partir do diálogo com o outro. Como afirma Bakhtin (1988):

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todo os seus caminhos, até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1988, p. 88)

O dialogismo, portanto, contribui com o projeto de ensino da teoria histórico-cultural, pois considera o conhecimento não como algo pronto, um sistema estático, mas como um lugar de interação.

Um dos papéis da escola contemporânea é propagar questões culturais, objetivando criar conflitos cognitivos para compreender o mundo e transformá-lo. Com isso, passa a considerar que as funções psicológicas superiores se originam nas relações do indivíduo e seu contexto social e cultural e a cultura passa a ser vista como parte constitutiva da natureza humana. Sendo assim, considera o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, participante de um processo histórico e a consciência humana é vista como um produto da história social.

Nesse contexto, a aquisição da linguagem dar-se-á não apenas como habilidade motora, mas com o desenvolvimento de processos psicointelectuais. A linguagem humana consiste em um sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento. Para Vygotsky (1989):

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. (VYGOTSKY, 1989, p. 44)

Sendo assim, o papel do professor não se limita em apenas repassar o conhecimento. Cabe a ele, agora, ser um mediador, responsável por criar conflitos cognitivos em sujeitos, cada vez mais, imersos nas tecnologias digitais.

Pensar no ensino com base nas metodologias ativas significa, portanto, estabelecer relações significativas entre os diferentes saberes, de maneira progressiva, adquirindo, assim, uma perspectiva mais elaborada, estimulando a reflexão e ampliando a autonomia pedagógica.

Com isso, os princípios norteadores para um ensino inovador correspondem a um movimento em que o aluno é o centro do processo, agindo como um

protagonista, assumindo, assim, o protagonismo não apenas consigo mesmo, mas com os colegas, com os professores, com a instituição e com a sociedade.

Nesse contexto, a principal estratégia de ensino é a reflexão e a problematização da realidade, tendo como principal objetivo alcançar e motivar o discente. A problematização contribui com a produção de conhecimento, a solução de impasses, a promoção do desenvolvimento e o contato com as informações.

Nesse modelo, é primordial o trabalho em equipe e o professor adquire a capacidade de se tornar aprendiz. É certo que muito do que até o momento foi apresentado já existia, não constituindo, então um modelo inovador. Portanto, a novidade, na presente pesquisa, consiste na capacidade de juntar todos os elementos ao mesmo tempo: as metodologias ativas e as tecnologias digitais em aulas de Língua Portuguesa.

Com isso, privilegamos o pensamento reflexivo, em que os conteúdos são ensinados e transformados em situações práticas, concernente ao modelo de educação no século XXI, que integra pesquisa, troca de experiências e resolução de questões práticas do seu cotidiano.

Bakhtin (2004), em *Problemas da Poética de Dostoiévski* nos apresenta dois conceitos muito importantes para o trabalho com a linguagem: a polifonia e o dialogismo. Para ele, a polifonia consiste na presença de múltiplas vozes de personagens. No entanto, segundo o autor, apenas a interposição de vozes não garante o dialogismo, que está presente quando há um encontro de duas ou mais consciências, que extrapola o universo do romance ou da literatura e se estende a toda interação humana verbalizada. Sendo assim, o dialogismo seria a condição de toda a interação verbal, que se estende a toda atividade conceitual, social e ideológica. Estes dois conceitos desafiaram visões tradicionais da linguagem, literatura e teoria literária, proporcionando uma abordagem inovadora e dinâmica para compreender o discurso e a interação humana.

A polifonia bakhtiniana refere-se à coexistência de múltiplas vozes e perspectivas dentro de um texto literário ou discurso. Bakhtin (2004) argumentava que a linguagem é essencialmente heterogênea e que as vozes individuais não podem ser reduzidas a um único ponto de vista. Cada pessoa possui uma visão única do mundo, influenciada por experiências, valores e ideias específicas. Essas vozes individuais interagem e se entrelaçam no discurso, criando uma multiplicidade de pontos de vista e significados possíveis.

Nesse sentido, a polifonia, para Bakhtin (2004), seria a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis. Não é o autor quem fala, mas personagem, que ele reconhece como sujeito do seu próprio discurso. Como afirma Bakhtin (2004, p. 33): “A essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combina-se numa unidade de ordem superior à da homofonia”. Assim, o personagem não é o representante da voz do autor, mas é responsável por sua própria palavra, com seus valores e poderes plenos. E nessa multiplicidade de planos, descobre-se o homem no homem, com a interação de várias vozes, que resultam no dialogismo.

Ao reconhecer a polifonia, Bakhtin desafia a ideia de um discurso puramente monológico, no qual apenas uma voz domina e impõe sua autoridade sobre as outras. Em vez disso, ele propõe que o texto é permeado por um conjunto diversificado de vozes, cada uma trazendo consigo suas próprias intenções, crenças e motivações. Essas vozes podem entrar em diálogo, se contradizer, concordar ou complementar-se, criando uma complexidade e riqueza na obra. Como afirma Bakhtin (2004):

As relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. (BAKHTIN, 2004, p. 198)

O dialogismo, por sua vez, é uma parte intrínseca da polifonia; é visto como a forma básica de interação humana e como um processo dinâmico de criação de significado. Bakhtin (2004) argumenta que é no diálogo que os signos ganham vida e encontram sua plenitude de sentido. As vozes individuais interagem em um constante processo de resposta e reação, criando um fluxo contínuo de significados em evolução. Assim, todos os enunciados, independente de sua dimensão, são dialógicos. Bakhtin (2004) ilustra o aspecto dialógico do discurso a partir da análise de *Crime e Castigo*, de Dostoiévski, do diálogo de Raskólnikov consigo mesmo no decorrer de todo o romance, permeado pelo discurso de tantos outros. Como afirma Bakhtin (2004):

Graças a isso, seu discurso interior se constrói como um rosário de réplicas vivas e apaixonadas a todas as palavras dos outros que ele

ouviu e que o tocaram, reunidas por ele a partir da experiência dos últimos dias. (BAKHTIN, 2004, p. 234)

O dialogismo também destaca a natureza aberta e inacabada do discurso. Cada resposta gera novas perguntas, e o significado nunca é final ou fixo. A interpretação é moldada pelas interações sociais e linguísticas, estimuladas por diferentes vozes e perspectivas presentes no diálogo. O diálogo, então, é uma atividade criativa e enriquecedora, na qual o significado é construído em conjunto.

As ideias de polifonia e dialogismo de Bakhtin tiveram um impacto significativo na teoria literária e nos estudos linguísticos. Elas questionam visões redutoras da linguagem e da literatura, enfatizando a relevância do contexto, da interação social e do papel ativo do leitor/ouvinte na construção do significado. Além disso, esses conceitos ressaltam a diversidade e a complexidade inerentes à comunicação humana, abrindo espaço para uma compreensão mais ampla e inclusiva dos discursos e das vozes individuais.

Partindo desse princípio, o ensino de língua corresponde ao dialogismo e contribui com a ideia de que somos seres que nos completamos a partir da interação com o outro.

E são muitas as possibilidades de desenvolver metodologias que são ativas e tornam o sujeito um ser agente, responsável pela construção do conhecimento. A seguir apresentamos algumas das estratégias que possibilitam o trabalho com metodologias ativas. A princípio, elas foram aplicadas no ensino superior. No entanto, pesquisas avançam e trazem as metodologias ativas, também, para a educação básica.

A seguir apresentamos alguns tipos de metodologias ativas até então conhecidas e que podem contribuir com a prática de professores da educação básica, em especial, com o ensino de Língua Portuguesa.

### **3.3 Metodologias Ativas: caracterização**

A categorização, a seguir apresentada, não se deu por ordem de preferência, mas por possível aplicabilidade durante as aulas. O principal objetivo, aqui, é elencar as possíveis práticas que levam o estudante ao papel de agente na construção de seu próprio conhecimento. O levantamento deu-se por pesquisas bibliográficas que

apresentaram experimentações envolvendo metodologias ativas. São explicações não apenas teóricas, mas experimentações práticas sobre metodologias, como: sala de aula invertida, método do caso, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em jogos, aprendizagem baseada em equipes, visitas guiadas, *mobile learning*, dentre outras, com o propósito de refletir sobre como elas podem contribuir com o pensamento reflexivo. Atentamos que não se trata apenas de apresentar as metodologias em sala, mas de como o professor pode instigar os estudantes a serem agentes do seu conhecimento. Além disso, salientamos que os tipos, aqui apresentados, não se esgotam, dada a dinamicidade em criar estratégias de ensino que contribuam com o processo de ensino e de aprendizagem.

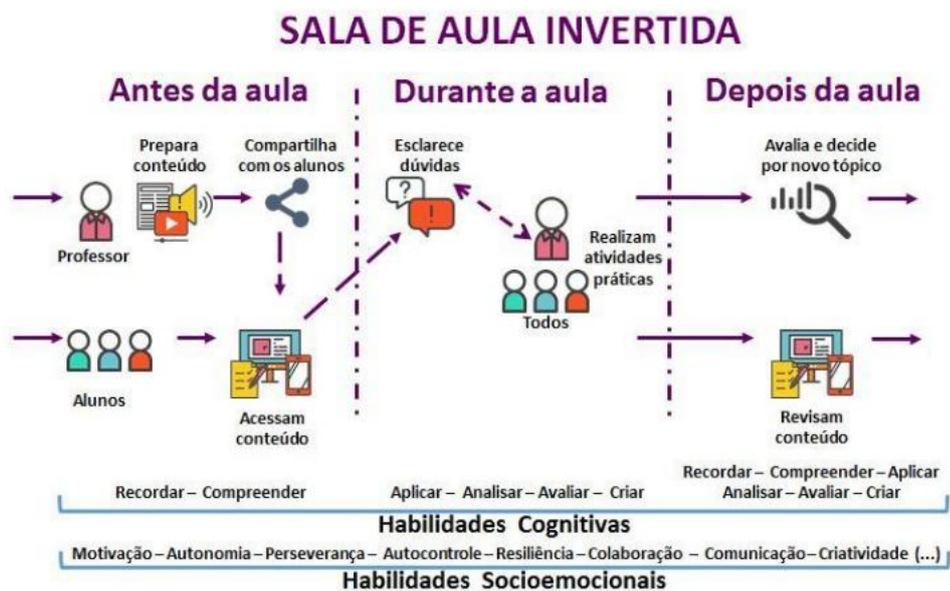
### 3.3.1 Sala de aula invertida

A metodologia da sala de aula de aula invertida foi esboçada no final da década de 1990, como tradução da expressão inglesa *flipped classroom*, mas só ganhou representatividade com Bergmann e Sams (2012) que, observando a dificuldade de um grupo de estudantes de turmas em que eles lecionavam, resolveram utilizar metodologias a fim de que os estudantes participassem das aulas. Os estudantes eram atletas e, por conta dos campeonatos, viajavam bastante, o que os impedia de participar das aulas presencialmente. Com isso, seus professores resolveram disponibilizar, pela internet, vídeos curtos sobre os temas tratados em aulas e, a partir de então, eles eram apresentados aos conteúdos tratados em sala a fim de que os estudantes não apresentassem defasagem com relação ao restante da turma. A experiência foi um sucesso não apenas para os seus estudantes, bem como para quem teve acesso aos vídeos, causando surpresa para os professores, que constataram a possibilidade de disponibilizar vídeos que contribuíssem com a construção do conhecimento.

Esta metodologia tornou-se ainda mais atrativa a partir do ano de 2019, em decorrência da pandemia da Covid 19, que obrigou as instituições escolares a se adaptarem a um novo modelo de ensino em que professores e estudantes tinham suas aulas remotas. Muitos professores fizeram uso de vídeos curtos a fim de introduzir o conteúdo, otimizando o tempo das aulas remotas e possibilitando aos estudantes novos recursos para a aprendizagem.

Muitos teóricos realçam a importância da centralidade no estudante para a construção do conhecimento no modelo ativo. No entanto, a sala de aula invertida exige a participação ativa tanto do corpo docente quanto dos estudantes. Para os estudantes, já é sabido que precisam saber trilhar o caminho (que pode ser diferente para cada sujeito) para a construção do conhecimento; quanto ao professor, far-se-á necessário apresentar caminhos que possam contribuir com o avanço com relação ao tema tratado em aula. Nesse caso, o aluno estuda o conteúdo previamente e a aula torna-se o lugar de perguntas, discussões e atividades práticas. Conseqüentemente, o professor deverá hipotetizar questionamentos e durante a aula apresentar seus questionamentos, intercalando questões para poder fazer uma breve apresentação, intercalada com problemas para discussão e exercícios. A fim de ilustrar o funcionamento da Sala de Aula Invertida, apresentamos a Figura 4, proposta por Schmitz (2016), que sintetiza as suas etapas:

**Figura 4** - Esquema básico da Sala de Aula Invertida



**Fonte:** Schmitz (2016, p. 67)

Tudo parece muito simples, como aponta o esquema proposto por Schmitz (2016). No entanto, para ser uma experiência exitosa, a sala de aula invertida requer proatividade dos estudantes, que precisam ter consciência de seu papel como construtores de seu conhecimento, bem como de ter conhecimento que serão

os responsáveis pelas contribuições durante as aulas, a partir dos questionamentos trazidos pelo professor.

Além disso, o conhecimento aliado à tecnologia digital contribui para o êxito, pois os estudantes são levados a consultar vídeos, animações, simulações, laboratórios/bibliotecas virtuais, que podem acessar e complementar com as leituras, de diversos tipos. Vale salientar que a aula não será substituída por vídeos, mas os recursos digitais contribuirão para o entendimento sobre o conteúdo trabalhado.

E para a produção desses vídeos o professor poderá fazer uso de aplicativos disponíveis para a edição do material, como o *Camtasia Studio*, que possibilita a captura de imagens que aparecem na tela do computador, bem como o áudio, simultaneamente. Também é possível utilizar o *Edpuzzle*, que permite o corte de vídeos, bem como a gravação da fala do professor, o qual pode dar ênfase a algum ponto do vídeo, levando o estudante à reflexão sobre esse ponto.

Vale salientar que apenas a inserção de conteúdos (impressos ou digitais) antes do contato com o professor, não garante a aplicação da sala de aula invertida. Sua eficácia consiste em inserir conteúdos antes do contato com o professor a fim de oportunizar, neste segundo momento, uma reflexão ou uma análise sobre o que fora apresentado de início. O material apresentado de início deve contribuir para esta nova etapa, que não mais será de apresentação de conteúdos, e sim de reflexão sobre o que fora apresentado inicialmente, propósito, este, das metodologias ativas (MORAN, 2015).

Convém reforçar que cabe ao professor identificar se a sala de aula invertida é o recurso mais indicado, dependendo do perfil e das condições da turma. Pereira e Silva (2018) reforçam a importância de observar o engajamento da turma com a atividade, pois se o momento anterior à aula não for vivenciado por algum motivo, o resultado será comprometido. E muitos podem ser os entraves, como: alunos que apresentam alguma dificuldade na leitura e interpretação; alunos com uma carga horária de trabalho durante o dia, que estudam em cursos noturnos, que não terão tempo suficiente para vivenciar a leitura prévia ou até mesmo aqueles que não possuem recursos tecnológicos necessários para o acompanhamento do material fornecido pelo professor.

Nesse sentido, não é válido considerar a metodologia a ser utilizada sem identificar o que realmente atende às necessidades dos estudantes. Espera-se que

os docentes compreendam que não existe apenas um único modelo que atenda as diversas necessidades de ensino-aprendizagem.

### 3.3.2 *Estudo de caso*

Segundo Goldenberg (1997), o estudo de caso tem origem na pesquisa médica e na pesquisa psicológica, com a análise de modo detalhado de um caso individual, que explica a dinâmica e a patologia de um caso individual. No entanto, tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais, incluindo a área de educação e é adotado na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento, desde casos clínicos, psicoterápicos, até metodologias didáticas.

Vale ressaltar que, em todas as situações, o estudo de caso estimula os alunos a aplicarem teorias estudadas a situações de trabalho reais (MERSETH, 1996), com análise de questões que são postas diante deles e que, necessariamente, podem não fazer parte de apenas um único tópico, mas podem mobilizar diferentes áreas do conhecimento. Com isso, promove o raciocínio interdisciplinar, com a intersecção de tópicos.

Ventura (2007) aponta como vantagens do estudo de caso o estímulo a novas descobertas, tendo em vista que o caminho a ser percorrido durante a análise é bem flexível; outro aspecto positivo seria a multiplicidade de dimensões de um problema, dada a possibilidade de perspectivas, bem como a análise em profundidade dos processos e das relações entre eles.

No entanto, o estudo de caso também traz limitações. A principal decorre do risco em generalizar os resultados, tendo em vista que, a partir de uma pequena amostra, podendo até ser única, o pesquisador pode chegar a conclusões que, em outras circunstâncias, poderiam gerar outros resultados. Segundo Ventura (2007, p. 386): “Os argumentos mais comuns dos críticos dos estudos de caso estão no risco de o investigador apresentar uma falsa certeza das suas conclusões e fiar-se demais em falsas evidências.”. Nesse contexto, o professor tem papel importante de alertar seus alunos para possíveis generalizações, com um plano de estudo de caso que previna equívocos subjetivos.

Como afirmamos anteriormente, o estudo de caso é uma metodologia muito utilizada em cursos superiores, em especial da área de saúde. Isso não compromete

o seu uso em outras áreas, como muito comumente vemos em educação. Além do ensino superior, a educação básica pode fazer uso da metodologia, com o objetivo de contribuir como instrumento de pesquisa, mobilizando conhecimentos de diferentes áreas, promovendo, assim, a intersecção de saberes.

### 3.3.3 Aprendizagem baseada em projetos

Tendo como fundamento o trabalho do educador e filósofo John Dewey, a aprendizagem baseada em projetos (doravante ABPj) é uma metodologia que parte de um problema real a ser investigado pelos estudantes. Segundo Westbrook e Teixeira (2010), em janeiro de 1896, Dewey abre a Escola Experimental da Universidade de Chicago, que funcionava como um laboratório para uma escola que, segundo Dewey (1972):

A criança vai à escola para fazer coisas: cozinhar, coser, trabalhar a madeira e fabricar ferramentas mediante atos de construção simples; e, neste contexto e como consequência desses atos, se articulam os estudos: leitura, escrita, cálculo etc. (DEWEY, 1972, p. 245)

Na Escola Experimental, os estudantes eram levados a desenvolver projetos, em que, no final, teriam que apresentar um produto, que poderia ser uma peça de teatro, um curta-metragem, entre outros.

No século XXI, resolver problemas está diretamente ligado ao uso das tecnologias digitais, com diversos caminhos para se chegar à resolução do problema.

Cunha *et al.* (2019) ilustram cinco fases na ABPj, conforme quadro a seguir:

**Quadro 1** - Fases da Aprendizagem Baseada em Projetos

1	Proposição de forma clara do problema aos alunos.
2	Análise e pesquisa sobre o problema, proposição de ideias para a solução, construção de artefatos relacionados à solução com a utilização de recursos digitais disponíveis.
3	Solução da questão âncora.
4	Apresentação de inovações tecnológicas que contribuem para a solução do problema.
5	Criação de um produto ou artefato que expresse a solução para o problema.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, com base em Cunha *et al.* (2019, p. 95).

Vale salientar que, assim como se propõem as metodologias ativas, na Aprendizagem Baseada em Projetos, o professor funciona como um tutor da turma, instigando-os a buscar a solução para um problema apresentado, por ele, no início do processo. Observe que as fases posteriores à etapa um (1) dizem respeito a atividades que serão desenvolvidas quase que exclusivamente pelos estudantes e o papel do professor é o de nortear com questionamentos e propor reflexões sobre os caminhos possíveis para se chegar à solução.

Apenas com o intuito de ilustrar uma situação, imaginemos um projeto que busque refletir sobre o que provoca transtorno na cidade de Recife. Certamente, a questão do alagamento nas ruas virá à tona. Assim, constatado o problema, o professor pode levar os estudantes a pesquisarem notícias que tratem sobre o tema com o intuito de identificarem em que época o episódio ocorreu. Certamente encontrarão notícias que relacionem os alagamentos com o período de chuvas intensas na cidade.

A partir desse ponto, irão discutir sobre o real problema, identificando o que Cunha *et al.* (2019) denominam de questão âncora. A partir da identificação âncora, será feita a análise e pesquisa sobre o problema, com proposição de ideias e projeção de possíveis artefatos relacionados à solução. Note-se que o ensino de língua portuguesa, nesse contexto, está presente no eixo leitura, com a pesquisa de notícias sobre o tema, como o gênero texto didático e artigos de divulgação científica com o propósito de aprofundar conhecimentos específicos; bem como textos instrucionais que irão contribuir com a construção de artefatos relacionados à solução do problema.

Sendo assim, serão apresentadas possíveis soluções para a questão âncora, etapa quatro (4) e, posteriormente, a construção do artefato, concluindo assim a fase final da Aprendizagem Baseada em Projetos.

Note-se que este modelo de metodologia envolve os quatro pilares da educação, que fundamentam uma educação integral, como propõe Delors (2003) para a educação no século XXI, em que o sujeito aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

A educação a partir do aprender a conhecer é uma aprendizagem que visa o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, supondo, antes de tudo, aprender a aprender; exercitando a atenção, a memória e o pensamento (DELORS, 2003). Nesse sentido, não caberia mais o modelo de escola no qual o sujeito vai

apenas para assimilar conceitos e repetir fórmulas. Com as transformações sociais, científicas e tecnológicas, a escola, além de proporcionar a instrução e as informações, deve contribuir para a constituição de habilidades que contribuam com o domínio dessas informações, com a habilidade técnica e emocional para confrontá-las com teorias, conceitos e capacidade de desconstrução de dados já obsoletos.

Se na Escola Experimental de Dewey, fundada em 1899, os estudantes realizavam atividades que conheciam por meio da vivência em suas próprias casas ou entorno, como cozinha, costura e carpintaria, os estudantes do século XXI são desafiados a não apenas participar do fabrico de algo, mas a saber o que fazem, por que o fazem, como o fazem e quando o fazem, para que e para quem o fazem. Em outras palavras, refletem sobre a ação e são capazes de recriá-la, com uma ação consciente. Sendo assim, não basta aprender a fazer, mas ter conhecimentos que levem a caminhos melhores.

E para a construção de um artefato, faz-se necessário compreender que é praticamente inviável o trabalho individualizado. Com isso, aprender a viver juntos torna-se de suma importância a fim de que se conscientize o ser humano a viver e a ser para o outro, para o mundo, para o planeta, de forma consciente e corresponsável (UNESCO, 2003 *apud* DELORS, 2003).

Sob esse viés, para que consiga estar disponível para o outro, o sujeito precisa aprender para si. Nesse sentido, cabe refletir sobre a educação a partir do aprender a ser, conforme orienta Delors (2003):

Parece ter como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentidos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos de seu próprio destino. (DELORS, 2003, p. 100)

De fato, é difícil compreender como é possível, em uma sociedade capitalista, que, cada vez mais privilegia a individualidade, reforçar que o sujeito precisa se autoconhecer para aprender a conviver. Saber ser, nesse contexto, é saber escutar a si, o outro, os apelos sociais e ecológicos a fim de que haja sensibilização para a conscientização e, assim, projetar saídas para os problemas apresentados na contemporaneidade.

Sendo assim, a aprendizagem baseada em projetos apresenta-se como uma metodologia que envolve várias etapas e que requer dos estudantes diversas áreas de atuação.

### 3.3.4 Aprendizagem baseada em jogos

A ludicidade sempre foi uma aliada para deixar o momento de aprendizagem mais atrativo ao estudante. Para Vygotsky e Luria (1996), a brincadeira permite que a criança organize seu pensamento, pois ao brincar e ao jogar, ela desvenda sua situação cognitiva, visual, auditiva, tátil e motora, aprendendo a se relacionar com eventos, pessoas, coisas e símbolos. Gee (2006) ressalta dois motivos que levam a considerar que os jogos (em especial os videogames) são bons para a aprendizagem:

Primeiro, bons jogos comerciais são construídos sobre princípios sólidos de aprendizagem (Gee, 2003), princípios apoiados por pesquisas nas Ciências da Aprendizagem (Bransford, Brown & Cocking, 2000). E, segundo, as tecnologias de videogames são uma grande promessa, além do entretenimento, para a construção de novos sistemas de aprendizagem para propósitos sérios dentro e fora da escola (Tradução nossa)(GEE, 2006, p. 172).<sup>5</sup>

Segundo o autor, até mesmo os jogos que, a princípio, não surgiram com o propósito educativo requerem habilidades e conhecimentos específicos e aprofundados sobre temas e estratégias que precisam ser desenvolvidas a fim de que se possa avançar nas jogadas. Sua reflexão sobre alguns jogos, considerados difíceis, longos e complexos, demonstram o quanto esta aprendizagem é atrativa, pois são jogos que rendem milhões aos seus criadores, como *Hal-life*<sup>6</sup>(1998), *Deus EX* (2000)<sup>7</sup>, *Halo* (2001)<sup>8</sup>, dentre outros. Apesar de não serem jogos considerados educacionais, estão apoiados na Ciência Cognitiva e são atrativos exatamente

---

<sup>5</sup> First, good commercial games are built on sound learning principles (Gee, 2003), principles supported by research in the Learning Sciences (Bransford, Brown & Cocking, 2000). And, second, video game technologies hold out great promise, beyond entertainment, for building new learning systems for serious purposes in and out of school (GEE, 2006, p. 172).

<sup>6</sup> Half Life, criado por Valve Software. Plataforma: PC/Playstation 2/Dreamcast. Gênero: Tiro em primeira pessoa/Ficção Científica nos Estados Unidos pela Valve em 1998.

<sup>7</sup> DEUS Ex: criação de Ion Storm Inc. Plataforma: PC/ Mac/ Playstation. Gênero: Tiro em primeira pessoa/Ficção Científica/RPG nos Estados Unidos, pela Eidos Interactive em 2000.

<sup>8</sup> HALO criação de Bunge/ Microsoft Game Studios. Plataforma: Microsoft Xbox. Gênero: Tiro em primeira pessoa/ Ficção Científica nos Estados Unidos pela Microsoft em 2001.

porque lançam desafios. Como afirma o autor, se fossem fáceis, bobos e pequenos não seriam um sucesso de vendas, pois, embora a escola, em alguns momentos não acredite, os seres humanos, de fato, gostam de aprender (GEE, 2009).

Diante disso, se até mesmo os jogos que não são considerados educacionais estimulam a aprendizagem, os jogos criados para este fim podem contribuir para uma aprendizagem mais motivadora, podendo mediar oportunidades de desenvolvimento cognitivo. Segundo Vasconcelos e Garcês (2019), os jogos educativos contribuem com o envolvimento dos participantes, tornam o ambiente de aprendizagem mais interativo e seguro, proporcionam uma aprendizagem colaborativa, desafiam os alunos em diferentes níveis, promovem um *feedback* imediato, estimulam a capacidade de aprender com erros e ainda melhoram o desenvolvimento dos aspectos comportamentais.

No entanto, vale salientar que apenas inserir o jogo, sem que haja critérios para a sua seleção, não garantirá todos os benefícios até então apresentados. No contexto educacional, o jogo precisa promover uma aprendizagem significativa, funcionar como um instrumento estimulador da construção de conhecimento, bem como possibilitar compreensão e intervenção nos diversos fenômenos sociais e culturais.

Gee (2006) reforça alguns princípios de aprendizagem que os bons jogos incorporam, como interação, produção, riscos, customização, agência e controle, boa ordenação de problemas, desafio e consolidação, sentidos contextualizados, frustração prazerosa, pensamento sistemático, objetivos pensados e repensados, dentre outros. Esses princípios não dizem respeito apenas às características do jogo, mas também aos jogadores e à sua relação de afinidade com o que é proposto no jogo. Necessariamente, o jogo não precisa estar na escola, mas seus princípios podem nortear o ensino, tornando a aprendizagem, assim como os jogos, reflexiva e estratégica.

No entanto, alguns jogos comerciais podem ser planejados para contribuir com a aprendizagem dos estudantes, desde que sejam bem conhecidos e planejados. Ramos e Cruz (2021) reforçam sobre os pontos importantes a serem considerados durante o planejamento a fim de inserir que contribuam com a aprendizagem: a) definição dos objetivos de aprendizagem; b) seleção do jogo e levantamento das condições para acesso; c) avaliação do jogo a partir da interação e acesso; d) integração do jogo no planejamento didático; e) mediação pedagógica,

incluindo as orientações do professor, a problematização, a discussão e o compartilhamento das experiências e a transferência do que foi aprendido; f) avaliação da integração dos jogos, prevendo o modo como os alunos serão acompanhados (RAMOS; CRUZ, 2021).

Assim, com etapas planejadas, passo a passo, não há de se considerar o jogo como mera perda de tempo, mas como mais um momento oportuno para que ocorra a aprendizagem, de forma lúdica, com a reflexão sobre os conhecimentos apresentados.

### 3.3.5 Aprendizagem baseada em equipes

Também conhecida como *Team-based Learning* (TBL), a aprendizagem Baseada em Equipes, segundo Bollela *et al.* (2014) foi uma estratégia desenvolvida por Larry Michaelsen, para estudantes do curso de administração, que, nos anos 1970, formavam turmas numerosas. Para facilitar o trabalho, foi utilizada a estratégia de desenvolver atividades que pudessem ser vivenciadas em grandes grupos, com a possibilidade de construírem, em equipe, o conhecimento. Consiste numa metodologia ativa que requer dos estudantes uma preparação prévia e do professor o papel de orientador das atividades, abolindo o modelo de aula expositiva e promovendo a resolução de problemas.

É bastante conhecida no universo da medicina, pois, segundo Bollela (2014), em 2001 o governo norte-americano financiou educadores das ciências da saúde para que incorporassem novas estratégias de ensino e a Aprendizagem Baseada em Equipes foi a estratégia escolhida para ser disseminada. Com isso, a metodologia ganhou repercussão.

Um dos pontos positivos da metodologia é que pode ser aplicada em grandes grupos, não requerendo múltiplas salas, nem vários docentes. Além disso, requer um estudo prévio dos estudantes sobre o tema da aula a fim de que possa contribuir com a equipe para a resolução das etapas que consiste em três momentos: 1) Preparação; 2) Garantia de preparo; 3) Aplicação de conceitos, conforme Figura 5, proposta por Bollela (2014):

**Figura 5** - Etapas da Aprendizagem Baseada em Equipes



**Fonte:** Bollela (2014, p. 294).

Como as atividades são realizadas em equipe, é importante que a formação dos grupos seja feita pelo professor a fim de que haja uma diversidade e uma coesão na sua composição.

A etapa de Preparação requer um estudo anterior, com leituras prévias ou outras atividades definidas anteriormente pelo professor a fim de que ele se aproprie de informações sobre o tema da aula.

Assim como na Sala de Aula Invertida, essa etapa é de suma importância para o andamento das demais atividades. Um agravante para esse problema é que, enquanto na Sala de Aula Invertida, o estudante prejudica apenas a si mesmo, na Aprendizagem Baseada em Equipes, se o estudante não realiza o estudo prévio, pode comprometer o desempenho de todos os membros da equipe.

Realizados os estudos propostos pelo professor, os estudantes seguem para a segunda fase, que é a Garantia de Preparo. Neste momento, o estudante tem um primeiro momento individual, em que responde algumas questões mais gerais sobre o que foi estudado, para depois discutir com a equipe as respostas apresentadas. As questões são respondidas em uma tabela e é dada uma pontuação para as respostas individuais e para as respostas após a discussão na equipe.

Bollela (2014) sugere uma tabela impressa para a aplicação desta etapa, conforme Figura 6, a seguir:

**Figura 6** - Proposta de Folha de Resposta para a garantia do preparo individual e em grupos

Nome do aluno \_\_\_\_\_ Equipe nº \_\_\_\_\_

**ETAPA 2.1. Garantia do Preparo Individual** (*Individual Readiness Assurance Test – iRAT*)  
**Instruções:** cada questão vale 4 pontos e você deve assinalar um total de 4 pontos em cada linha. Pode colocar os 4 em uma só alternativa ou, se estiver inseguro sobre a resposta correta, pode dividir os 4 pontos e assinalar pontos em mais de uma casela, da forma que preferir (2+2; 3+1; 1+1+1+1; 2+1+1), desde que a soma deles totalize QUATRO.

Nº questão Alternativa	A	B	C	D	Pontos (Individual)	Pontos (equipe)
1						
2						
3						
etc.						
Total de pontos						

**ETAPA 2.2. Garantia do Preparo em Grupo** (*Group Readiness Assurance Test – iRAT*) **Instruções:**

1. Após discussão da questão e decisão da equipe por uma resposta, retirem a etiqueta correspondente à alternativa escolhida para saber se a equipe acertou. Na resposta certa aparece uma estrela. (Ver figura 3)
2. Se não aparecer a estrela, retomem a discussão, decidam qual outra alternativa é a correta e repitam o procedimento.
3. Pontuação para a equipe:
 

1 etiqueta retirada	= 4 pontos	3 etiquetas retiradas	= 1 ponto
2 etiquetas retiradas	= 2 pontos	4 etiquetas retiradas	= 0

Fonte: Bollela (2014, p. 295).

No entanto, as tecnologias digitais podem contribuir com ferramentas que aceleram o processo e otimizam o tempo, bem como garantir precisão nas resoluções. Um exemplo de ferramenta que pode ser utilizada é o *Kahoot*, plataforma de gamificação *online*, com uma série de funcionalidades que permitem a criação de jogos de perguntas e respostas para engajar alunos, com a possibilidade de criar um *ranking* a partir das respostas corretas. Uma importante informação para quem optar por usar a ferramenta é garantir que todos os estudantes estejam com acesso à internet, além do acesso a computadores, *tablets* ou *smartphones*.

A escolha pelo modelo digital, desde que os equipamentos e a internet sejam de boa qualidade, poderá garantir mais agilidade ao processo, pois a própria ferramenta computa os pontos de quem for acertando as respostas e, ao final, apresenta quem teve um melhor desempenho.

Após a apresentação dos resultados, tanto individuais quanto após a discussão em grupos, o professor estipula um tempo para a apelação, em que as equipes podem contestar, por escrito, a resposta a alguma questão. Nessa contestação, faz-se necessário encaminhar referências e evidências que levaram a equipe a uma outra resposta. O professor, preferencialmente em uma outra aula,

apresenta um *feedback* das contestações e prossegue a atividade com a etapa de aplicação de conceitos.

Nesta fase, os estudantes terão a oportunidade de aplicar conhecimentos para resolver questões mais complexas que, segundo Bollela (2014) precisam envolver quatro princípios básicos: um problema significativo, que os estudantes certamente encontrarão no cotidiano; todos os grupos devem ser apresentados ao mesmo problema, concomitantemente, a fim de que possam, futuramente, estimular o debate; as respostas precisam ser as mais curtas possíveis a fim de garantir a conclusão de todas as etapas, com a apresentação de todas as equipes, que deve ocorrer de forma simultânea, de modo a inibir que alguns grupos manifestem sua resposta a partir da argumentação de outras equipes (BOLLELA, 2014).

Neste trabalho, os estudantes são avaliados pelo seu desempenho individual e também nos grupos, além de se submeterem à avaliação entre os pares, o que torna o modelo efetivo para a aprendizagem em equipes, pois não só o conteúdo é avaliado, como também a sua participação e contribuição durante todo o processo.

### 3.3.6 *Visitas guiadas*

Amador (2011) define a visita guiada como a atividade organizada por profissionais e acompanhada por pessoal técnico, com o objetivo de dar a conhecer algo ou um determinado local. Sendo assim, com a prática da visita guiada, a escola deixa de ser o único espaço que possibilita a educação formal e os vários espaços localizados no seu entorno, no bairro e na cidade podem contribuir como estratégia para o processo educativo. Segundo Araújo e Quaresma (2014) a visita guiada tem a capacidade de estreitar a relação dos alunos com a realidade, oportunizando a documentação do real pela apreensão da observação sensível direta. Além disso, este é um tipo de metodologia que tanto contribui com a educação básica como com o ensino superior, pois proporciona conhecimentos diferentes e de distintas realidades tecnológicas, sociais, culturais, ambientais.

Partindo do pressuposto de que as metodologias ativas contribuem para a aprendizagem reflexiva, as visitas guiadas podem ser uma oportunidade para os estudantes refletirem sobre as suas relações com o espaço que os cerca e, assim, contribuir para ampliar o conhecimento apresentado em sala de aula, como também para construir novos saberes.

Araújo e Quaresma (2014) consideram quatro etapas para a execução da visita guiada: a) o planejamento da visita com a escolha do local a ser visitado; b) definição do local para alimentação do grupo; c) a elaboração do projeto de visita guiada pelo docente e, por último, d) avaliação da visita guiada.

A escolha do local a ser visitado deve contemplar os objetivos almejados pelos professores, contribuindo para uma atividade interdisciplinar. Além disso, deve-se levar em conta questões de logística, como hospedagem (caso seja necessário), alimentação, proximidade de serviços essenciais (padaria, farmácia, hospital, restaurante, entre outros).

Em seguida, o professor deve elaborar o projeto de visita guiada, contendo alguns tópicos fundamentais: introdução, objetivos gerais e específicos, justificativa, roteiro, planilha financeira. A elaboração do roteiro é de suma importância, pois a partir dele, o estudante fará as reflexões esperadas pelo professor. Araújo e Quaresma (2014) ressaltam que um roteiro bem planejado garante que os visitantes tenham uma visão ampla do local visitado, de forma ordenada, respeitando a diversidade e a cultura locais.

É interessante que, antes da atividade, o professor desenvolva trabalhos, estudos dirigidos, jogos interativos e pesquisas para que os estudantes possam compreender o objetivo da visita e possam se familiarizar com o que irão conhecer e se aprofundar durante a visita.

A avaliação da visita deve ocorrer do período do seu planejamento até a finalização da sua execução, com uma avaliação mais sistematizada, que possa incluir fotos, vídeos para posterior apresentação à comunidade escolar, bem como com discussão sobre o que houve de aspectos positivos e negativos durante a visita. Este trabalho reflexivo garantirá o aspecto pedagógico da visita, constituindo um valioso instrumento de aprendizagem.

## 4 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar um breve panorama da origem e do conceito de Tecnologias Digitais, compreendendo o quanto elas contribuíram com as mudanças com relação ao tratamento dado à informação.

No atual contexto, o uso das tecnologias digitais permeia as relações sociais e as grandes inovações tecnológicas modificaram o cenário não apenas escolar, mas social. Mais do que simples ferramentas, correspondem a meios de organizar, distribuir e veicular conhecimentos em um contexto sócio-histórico-cultural (CAIADO, 2011). E essas mudanças contribuíram com alterações no tratamento da informação e, conseqüentemente, com relação ao ensino. No próximo tópico, nos debruçaremos a compreender o conceito de Tecnologias Digitais, bem como as suas origens.

### 4.1 Tecnologias Digitais: origens e conceituação

O início do século XXI já nos apontava mudanças nas dinâmicas de produção, circulação e apropriação da informação e do conhecimento. E essas mudanças apresentaram estreita ligação com o advento das tecnologias digitais da informação e da comunicação.

Segundo Lévy (2010), em 1945, surgem os primeiros computadores nos Estados Unidos e na Inglaterra, com o uso reservado apenas para os militares, contribuindo para o processo contábil das forças armadas. Apenas em 1960, os computadores, ainda grandes máquinas de calcular armazenadas em salas refrigeradas, utilizados em especial para cálculos científicos, são disponibilizados para uso civil.

A partir da década de 1970, há uma virada fundamental, com o desenvolvimento e a comercialização do microprocessador, definido por Lévy (2010) como unidade de cálculo aritmético e lógico localizada em um pequeno *chip* eletrônico, que contribuiu para o avanço da robótica, das linhas de produção e das máquinas industriais com controles digitais.

Note-se que a mudança não se deu apenas tecnologicamente, mas também socialmente, pois, nesse contexto, surgiu a grande polêmica da substituição do trabalho manual (homem) pelas máquinas, questão que divide opiniões até os dias de hoje.

Concomitante a toda esta mudança, na mesma década, na Califórnia, iniciou-se a propagação dos computadores pessoais, que contribuíram para a maior popularização das tecnologias digitais.

Todos esses avanços foram importantes para que, na década de 1980, a informática passasse da área técnica e industrial para a área de comunicação, editoração, cinema e televisão. Novas formas de mensagens, com maior interação, proliferação dos videogames e criação do CD-ROM, contribuindo com a gravação de mensagens, não apenas com textos verbais, mas com imagens, vídeos, áudios foram decisivos para que a informática, no final de 1980 e início dos anos de 1990, surgisse como novo mercado da informação e do conhecimento das tecnologias digitais, o que, hoje conhecemos como Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação - TDIC.

É importante ressaltar que todas essas evoluções desencadearam um novo comportamento, com novas maneiras de trabalhar, de pensar, de viver, de comunicar-se. É certo que não são fruto apenas da Sociedade da Informação. Mas, com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação - as TIC, durante a segunda metade do século XX, apresentou-se, como consequência, um novo paradigma tecnológico. Como afirma Shayo *et al.* (2007):

Durante a última década, o adjetivo “virtual” tornou-se um lugar-comum para descrever formas sociais em que as pessoas não precisam viver, se encontrar ou trabalhar face a face para criar bens e serviços ou manter relações sociais significativas. (SHAYO *et al.*, 2007, p. 187)<sup>9</sup>

Além disso, cabe uma distinção entre TIC e TDIC, a fim de justificar a opção, neste trabalho, por abordar a sigla TDIC. O conceito de TIC está relacionado à convergência entre a informática e as telecomunicações, tendo a capacidade de representar e transmitir informação. Com isso, as TIC funcionam como um instrumento para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir conhecimentos (COLL; MONEREO, 2010).

---

<sup>9</sup> During the last decade, the adjective “virtual” has become a commonplace descriptor of social forms where people do not have to live, meet, or work face to face in order to create goods and services or maintain significant social relationships (SHAYO *et al.*, 2007) (Tradução nossa).

Por outro lado, as TDICs surgiram como um novo mercado da informação e do conhecimento, com um uso de uma tecnologia mais avançada: a digital. Nela é possível digitalizar a informação, armazená-la, tratá-la automaticamente, transportá-la e colocá-la à disposição de um usuário final (LÉVY, 2010).

Um dos avanços advindos das TDICs consiste em promover uma maior rapidez para a transmissão da informação, o que pode gerar, conseqüente, um maior volume de conhecimento. Com as tecnologias digitais, saímos das lâmpadas aos transistores, para os circuitos integrados e chegamos aos microprocessadores, capazes de propagar informações de forma exponencial.

E esse ambiente digital apresenta certas características que o torna ainda mais ágil: armazena um maior número de informações, pois possuem uma memória cada vez maior em um espaço menor, graças aos avanços na biotecnologia. Sua transmissão ocorre cada vez de forma mais rápida: se antes tínhamos o cabeamento em equipamentos volumosos, caros e lentos, hoje os *modems* o fazem mais eficazmente, com o uso da fibra ótica (LÉVY, 2010).

Além disso, as TDIC contribuem com a construção da identidade dos sujeitos, pois, dada a sua flexibilidade para a escolha de ferramentas, de ambientes e até mesmo de pesquisas, delineiam o perfil dos usuários. Como afirma Kensky (2007):

As TDIC são mais do que simples suportes ou equipamentos, influenciam o comportamentos dos indivíduos, os modos de pensar, agir e as relações dos sujeitos. (KENSKI, 2007, p. 23)

Contribuindo ainda mais com os avanços, novos aparatos materiais como: tela sensível, *scanner*, mesa digitalizadora, leitores óticos, sensores óticos de movimentos do corpo permitiram a interação entre o mundo digital e o analógico.

É certo que não há apenas aspectos positivos e os avanços são tantos que devem gerar cautela em seus usos a fim de produzirem bons resultados, principalmente no ensino. Sendo assim, as TDIC mostram-se capazes de produzir um novo cenário para a era da informação, que pode apresentar um bombardeio informativo, capaz de provocar ruídos e não produzir conhecimento.

Por conta disso, dedicamos o próximo tópico à discussão sobre a contribuição das TDIC para o ensino, em especial, de língua portuguesa.

## 4.2 Tecnologias Digitais e o ensino

Como já dito, o meio digital, mais especificamente a partir da conexão propiciada pela internet, nos trouxe novas ferramentas, novos cenários e novas finalidades educacionais. Toda essa mudança gerou impactos cognitivos, educacionais e sociais. Nesse contexto, houve alterações no processo de aprendizagem, bem como na maneira de interação em contextos de atividade social, não, necessariamente, limitados à educação. Contemporaneamente, o indivíduo seleciona e processa as informações de maneira diferente, a aprendizagem não mais se dá por meio de memorização de conteúdos estáticos e as relações sociais dar-se-ão por meio das tecnologias digitais que, mais que ferramentas de socialização, terão o papel de desenvolvimento social e emocional (COLL; MONEREO, 2010).

Não seria exagero pensar assim. Basta observar, por exemplo, a influência das “curtidas” ou das visualizações em postagens entre os jovens. Em recente artigo, Lacerda e Di Raimo (2020) ressaltam o enfoque que os *likes*, em meio às redes sociais, contribuem com a significação dos sujeitos e são significados por eles, nas condições de produção do discurso em rede. Sustentados pela Análise do Discurso, de tradição francesa, os autores analisaram o efeito de sentido que os *likes* provocam sobre os sujeitos. Segundo os autores: Deixar um *like* em uma postagem é uma metaforização (efeito transferencial) do contato pessoal. Faltando o abraço, o *like* significa, no lugar dele, transformando-se discursivamente (LACERDA; DI RAIMO, 2020).

Em outras palavras, os *likes* seriam o abraço virtual. Eles representam a aprovação a uma postagem ou a um comentário postado nas redes sociais. Sendo assim, receber ou não *likes* de uma postagem pode desestabilizar emocionalmente os usuários das redes sociais, pois representam a subjetividade das redes que, ora nos faz produtores de conteúdo, ora nos coloca como apreciadores do que é postado. Note-se que este é apenas um dos exemplos dos impactos provocados pela internet.

Castells (2001) nos alerta que a internet não é apenas uma ferramenta de comunicação e de busca, processamento e transmissão de informações que oferece alguns serviços extraordinários; ela constitui, além disso, um novo e complexo

espaço global para a ação social e, por extensão, para o aprendizado e para a ação educacional.

E estas mudanças chegaram à escola. É pouco provável, hoje, imaginarmos um modelo de escola em que os estudantes sempre estão enfileirados, ouvindo o professor enquanto um volume de conhecimento circula pela internet.

A internet, hoje, está na escola - ou poderíamos afirmar que a escola está na internet? O início do século XXI já nos apontava mudanças no ensino: a *web* possibilitou que chegasse a um maior número de pessoas. No entanto, vimos reféns dessa informação: somos bombardeados com informações, verdadeiras ou não, que provocam ruídos. Ou seja, o bombardeio informativo não garante que os indivíduos estejam mais e melhor informados. Com isso, podemos afirmar que as TDIC exercem uma influência na educação, pois funcionam como pano de fundo para este novo cenário de complexidade, de interdependência e de imprevisibilidade, por conta do excesso de informação, que, por si só, não garantirá o acesso ao conhecimento.

Toda essa transformação gera impactos cognitivos, educacionais e sociais. Nesse contexto, há alterações no indivíduo, na aprendizagem, bem como na maneira de interação em contextos de atividade social, não necessariamente limitados à educação. O indivíduo seleciona e processa as informações de maneira diferente, a aprendizagem não mais dar-se-á por meio de memorização de conteúdos estáticos e as relações sociais dar-se-ão por meio das tecnologias digitais que, mais que ferramentas de socialização, terão o papel de desenvolvimento social e emocional (COLL; MONEREO, 2010).

Além disso, o papel do professor não mais será, apenas, de transmissor do conteúdo, mas de uma espécie de curador destas informações presentes no mundo digital. E, com isso, torna-se responsável por realizar a transposição didática e a transposição informática do conhecimento, de uma forma que esse seja construído pelo estudante.

Seguindo esse raciocínio, tomaremos como construto teórico a Transposição Didática, proposta por Chevallard (1991). Apesar de ser um conceito oriundo da matemática, tornou-se pertinente para outras áreas do conhecimento, pois, a partir da definição de saber, teoriza sobre como o saber sábio (*savoir savant*) transforma-se em saber efetivamente ensinado. Também fará parte do nosso arcabouço teórico as discussões de Balacheff (1994) sobre o tratamento do conhecimento para a

modelização e a sua implementação informática, denominado por ele de Transposição Informática. Essa, segundo Caiado (2011, p. 47): “[...] vem a ser o processo de transformação do saber atrelado às TIC”. Todo esse percurso pretende promover uma reflexão sobre o papel que as tecnologias digitais exercem no ensino inovador de Língua Portuguesa.

#### *4.2.1 A transposição didática*

É certo que o principal papel da escola é ensinar um conteúdo que, por si só, já é histórico-social, pois a escolha do que é ensinável é cultural. A sociedade, de acordo com suas necessidades, escolhe o que é ensinável. Encontramos um exemplo de como o que é ensinável é cultural, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nela, há uma preocupação em garantir “[...] o trabalho com as tecnologias da informação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)” (BRASIL, 2012, p. 9).

Tal competência comprova o quão cultural é a seleção do que chega à escola: na era em que as tecnologias digitais se tornam cada vez mais presentes e importantes no convívio social, o documento que norteia o ensino aponta para a necessidade de considerá-lo como conhecimento ensinado.

Chevallard (2013) nos traz a distinção entre conhecimento utilizado e o conhecimento ensinado. Segundo o matemático, responsável pelas contribuições sobre transposição didática, o conhecimento não está presente apenas no ensino; o conhecimento utilizado seria, por exemplo, um médico, explicando ao paciente seu tratamento, ou um mecânico explicando o que fará para consertar o carro do cliente. Nos dois casos temos, o conhecimento utilizado, que não tem a intenção de ensinar, não tem o que o autor chama de intenção didática. Segundo Chevallard (2013, p. 7): “O mero encontro de quem sabe com quem não sabe não é, portanto, característica da relação didática”. Sendo assim, o que garante o ensino é a relação entre professor, aluno e o conhecimento ensinado.

Para melhor explicar a tríade, apresentamos a Figura 9, a seguir:

**Figura 7** - Tríade da transposição didática



**Fonte:** A autora (2023) com base em Chevallard (2013).

Segundo Chevallard (2013, p. 7): “A maioria das relações humanas são de fato relações ternárias, envolvendo algum tipo de conhecimento”. No entanto, a relação torna-se didática quando há a intenção de ensinar e a intenção de que o aluno aprenda. Com isso, a transposição didática faz-se necessária. Assim, a transposição didática é definida por Chevallard (2013):

A transposição do conhecimento como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de transposição didática do conhecimento. (CHEVALLARD, 2013, p. 9)

Note-se que a grande diferença está no conhecimento que deixa de ser apenas o conhecimento utilizado e passa a ser o conhecimento com o objetivo de ser ensinado. Por exemplo, com base no conhecimento que pretende ensinar, o professor propõe uma sequência didática aos estudantes, com atividades articuladas, que trazem o conhecimento gradativamente, com o objetivo de que o conteúdo torne-se o mais próximo de ser construído; para isso, realiza uma transposição didática, transformando o conhecimento científico em objeto do conhecimento.

É certo que os estudos de Chevallard trouxeram grandes contribuições. No entanto, alguns pesquisadores de outras áreas, e não da matemática, encontraram lacunas no que diz respeito à aplicação da transposição didática. Uma dessas lacunas, com a qual concordamos, é a ausência das práticas sociais na constituição dos saberes escolares.

Segundo Chevallard (2013), na transposição didática, a mediação do conhecimento ocorre em dois níveis, como demonstra a Figura 10, a seguir:

**Figura 8** - Tríade da transposição didática



**Fonte:** A autora (2023) com base em Chevallard (2013).

- (1) entre o conhecimento científico e o conhecimento a ser ensinado. Nesta mediação, o conhecimento científico transforma-se em conhecimento a ensinar, a partir de três etapas: (a) a seleção dos conteúdos que farão parte do conhecimento a ensinar, que farão parte dos currículos escolares, (b) a escolha dos conteúdos que serão inseridos nos materiais didáticos e (c) seleção do conhecimento a ensinar pelos professores.
- (2) entre o conhecimento a ensinar e o de fato ensinado. Nesta segunda mediação, o conhecimento a ensinar se converte, no ato pedagógico, em conhecimento efetivamente ensinado. Neste processo, o conhecimento passa por uma espécie de “filtro”, com base nas metodologias e métodos selecionados pelo professor. Com isso, o conhecimento de fato ensinado pode diferir de um professor para outro.

Essa transformação do conhecimento científico em conhecimento ensinado supõe processos que podem distanciar o conhecimento científico do conhecimento realmente ensinado, tendo em vista que, até o momento em que o conhecimento chega ao estudante, um longo caminho é percorrido e vários sujeitos “didatizam” esse conhecimento. Guimarães (2005) nos lembra que:

[...] a tarefa da TD seria responsabilidade constante de professores, didatas, empresas editoriais e das Instituições Educacionais, que devem preocupar-se com uma construção dos conhecimentos de forma a estes serem úteis em situações fora do ambiente escolar. (GUIMARÃES, 2005, p.40)

No caso do ensino de língua, a situação mais comum é a didatização de gêneros textuais, que, muitas vezes, são retirados de onde circulam socialmente e

são escolarizados e, em muitos casos, não propõem práticas de letramento, em que a aprendizagem seja significativa, em situações reais de uso da linguagem.

Segundo Kleiman (2000), um projeto de letramento representaria:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto. (KLEIMAN, 2000, p. 238)

Dessa forma, o ensino de língua segue a proposta dos assim chamados "Estudos dos Letramentos" com o enfoque sócio-histórico, bem como, também, o enfoque bakhtiniano do discurso, que os postula de forma intimamente relacionada com determinadas esferas da atividade humana. Nesse caso, trabalhar com gêneros textuais requer a transposição didática que ocorre, logo de início, na escolha do gênero textual discursivo a ser trabalhado.

Petitjean (2008) – pesquisador francês da Universidade Paul Verlaine, do CELTED – em seu artigo *Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino de francês* – ressalta que o francês (assim como em outras línguas, como em português), é uma disciplina em que o foco volta-se para as competências objetivadas pelos conteúdos a serem ensinados: leitura, escrita e compreensão crítica dos discursos e sua retórica.

No ensino de línguas, desenvolver competências leitoras torna-se mais importante que trabalhar com questões estruturais da língua. Com isso, como afirma o autor, a transposição didática, no ensino de língua, "[...] opera um mosaico de saberes científicos de referência, que é preciso selecionar, intrincar, integrar e formular, ajustando-os aos modos de aquisição das competências pelos alunos" (PETITJEAN, 2008, p. 95). Em outras palavras, o ensino de língua requer a intersecção entre o conhecimento científico e os gêneros textuais que circulam socialmente em determinadas esferas da atividade humana e dentro de uma contextualização social muito mais ampla.

Se, por um lado, o processo de transposição didática na leitura de um texto acarreta mudança de objeto de uso social cotidiano para uso social escolar, a transposição didática deve ocorrer para que haja a construção de conhecimentos úteis em situações fora do ambiente escolar.

Além disso, esse processo implica mudanças no processo leitor, visto que, por um lado, a leitura do texto transposto difere da leitura do texto original e, por outro, os alunos da língua, por não serem, em muitos casos, os leitores pensados originalmente para o texto, desempenham papéis diferentes dos que realizariam os leitores esperados como co-enunciadores do texto. Com a inserção das tecnologias digitais e da Internet na aula, convém refletir sobre a prática docente nesse contexto.

#### *4.2.2 A transposição informática*

O uso das tecnologias digitais permeia as relações sociais e as grandes inovações tecnológicas modificaram o cenário escolar. Considerando que, atualmente, um estudante de ensino médio, cada vez mais, realiza pesquisas, seja de forma individual ou em grupo, com o uso de tecnologias digitais, a escola se depara com novas situações pedagógicas e seu papel se mostra fundamental para mediação docente pela qual o professor se põe entre o aluno e o conhecimento a fim de possibilitar as condições e meios de aprendizagem. Assim, os alunos são levados a desenvolver capacidades investigadoras ao utilizar as tecnologias e a internet, de forma mais segura e autônoma, constituindo, assim, a aquisição do letramento digital.

É certo que o pensamento reflexivo não surgiu com as metodologias ativas, mas as inovações tecnológicas, em especial a internet, provocaram mudanças comportamentais radicais na sociedade e o grande desafio é integrar os recursos tecnológicos às práticas efetivadas pela escola. No entanto, com a inserção das metodologias ativas na escola, as TDIC tornam-se quase imprescindíveis à sua constituição. Santaella (2014) nos alerta que espaços multifacetados podem reforçar e incrementar a disseminação do conhecimento, potencializando a aprendizagem.

Portanto, os estudos sobre a transposição informática, propostos por Balacheff (1991, 1994), bem como as contribuições de Coll e Monereo (2010) sobre as formas de compreender e ensinar com as tecnologias digitais da informação e comunicação servirão de embasamento teórico para justificar a relação de (inter)dependência entre as Metodologias Ativas e as tecnologias digitais.

Com isso, apenas a compreensão da transposição didática não garantirá um ensino por completo, pois novos saberes serão exigidos frente ao uso das tecnologias digitais. Atento a esses novos conhecimentos, Balacheff (1991) introduz o conceito de transposição informática, propondo uma teoria para repensar o uso das tecnologias digitais na transposição dos saberes e, conseqüentemente, nas práticas docentes (CAIADO, 2011). O autor nos apresenta a teoria da Transposição Informática, doravante TI.

Como afirmamos anteriormente, segundo Caiado (2011, p. 47) a Transposição Informática “[...] vem a ser o processo de transformação do saber atrelado às TIDC”. Nesse sentido, a Transposição Informática é o resultado da relação dos conteúdos transpostos didaticamente com a modelagem computacional, tendo em vista que os saberes encontram-se dispostos digitalmente e, conseqüentemente, disponíveis em *hardwares* e *softwares* (BALACHEFF, 1991).

Essa discussão é bem antiga, no entanto, ainda vemos situações em que as tecnologias servem apenas como ferramenta para o ensino. Esse quadro tem se agravado ainda mais a partir do ano de 2020. Em virtude da pandemia do novo coronavírus, as escolas aderiram ao ensino remoto e a tecnologia digital passou a ser o carro chefe das escolas que tiveram que se adaptar a este novo formato. É certo que muitas confusões foram feitas com relação a ensino híbrido, ensino remoto, educação a distância, entre outros termos, que caíram no modismo e foram utilizados de forma equivocada.

No entanto, é o que está posto: o ensino não mais será o mesmo e o modelo mediado apenas entre professor e aluno no ambiente escolar não mais garantirá o ensino. Embora a discussão sobre as confusões com relação a estes termos seja importante, sigamos, ao menos no momento, sem maiores discussões sobre estes equívocos e concentremos o nosso foco na importância da TI para o ensino.

Balacheff (1994, p. 364) reforça que a TI: “[...] não constitui uma simples transliteração, os ambientes digitais de aprendizado resultam de uma construção onde há novas transformações de objetos de ensino.”. Ainda, segundo o autor, existem aspectos do ambiente informático que devem ser levados em consideração para que ocorra a TI: o universo interno, que corresponde aos componentes que permitem o funcionamento do dispositivo informático; o universo externo, que corresponde aos usuários e seu conhecimento informático e que está estreitamente relacionado ao letramento digital e, por último, a interface que corresponde a forma

como a máquina se comunica com o usuário, mais comumente, a tela do computador.

Nesse sentido, a TI consiste no processo de transformação que ocorre na passagem de um sistema de representação externo (computador, aluno) em um sistema de representação interno (linguagem da máquina). No entanto, em educação, nada pode ser tão artificialmente inteligente assim, pois as relações ocorrem entre máquina e seres dialógicos, capazes de interagir socialmente e de construir relações sócio-históricas. Sendo assim, o conhecimento a ser ensinado precisa ser adaptado ao meio digital.

Como afirma Caiado (2011, p. 52): “O Saber efetivamente Ensinado, no final da cadeia da TD, passaria a ser um Saber Informatizado, que na interação do aluno com a máquina/computador produziria o Saber Aprendido – apreendido pelo aluno – o saber do aluno.”. Com isso, a TI leva em consideração a interação do aluno com o computador a fim de chegar ao saber aprendido.

Assim como Caiado e Moraes (2022):

Acreditamos que a TD e a TI complementam-se, mutuamente, e essa complementação clareia o processo de transformação dos saberes, quando esse processo envolve ambientes digitais de aprendizagem, recursos digitais, sujeitos diversos em interação e, principalmente, a relação ensino-aprendizagem a partir da modelização computacional. (CAIADO; MORAES, 2022, p. 38)

Sendo assim, não mais se discute se as tecnologias devem ser incorporadas ao ensino, mas discute-se sobre como essa incorporação pode ser realizada e se essa representa um ensino efetivamente inovador. Todo esse percurso pretende promover uma reflexão sobre o papel que as tecnologias digitais exercem para o ensino de Língua Portuguesa nos dias de hoje.

E daí decorre a reflexão do próximo tópico, sobre o que e, principalmente, como ensinar Língua Portuguesa com as Tecnologias da Informação e da Comunicação relacionadas ao uso de novas metodologias que tornem o estudante um ser protagonista da sua formação.

### **4.3 Mobile learning**

O uso de recursos tecnológicos para o ensino não representa uma novidade, se considerarmos que jornais, revistas, rádio e outras mídias já eram móveis e eram

inseridos na educação. Na verdade, a inovação consiste em utilizar as tecnologias digitais, como os *smartphones*, conectados a uma rede de internet, como recurso didático.

O uso das tecnologias digitais permeia as relações sociais e as grandes inovações tecnológicas modificaram o cenário escolar. Mais do que ferramentas, correspondem a modos de organizar, distribuir e veicular conhecimentos em um contexto sócio-histórico-cultural. Com isso, apenas o acesso ao aparelho com a internet não garantirá um modelo inovador. Como nos lembra Macêdo (2018):

Não é o simples acesso à internet que pode trazer benefício ao estudante. A escola pode melhorar essa situação, fazendo dos alunos não apenas consumidores de informação, mas leitores críticos e conscientes e, assim, produtores do conhecimento. (MACÊDO, 2018, p. 32)

Perrenoud (2000) salienta que para formar um profissional reflexivo é preciso, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes mais ou menos profundos a partir de suas aquisições e de suas experiências. Nesta perspectiva de proporcionar o desenvolvimento de competências reflexivas, de ressignificação dos discursos e dos saberes, a formação do estudante apresenta-se como um espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, implicando em alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias, recursos, refletindo-se positivamente nas relações sociais estabelecidas entre equipes pedagógicas, docentes e alunos.

O estudante precisa sentir-se seguro para que possa trilhar seu próprio caminho e também os professores que precisam expandir as possibilidades de caminhos possíveis de serem percorridos pelos estudantes.

Chartier (1994) já apontava para a revolução provocada pela profusão do texto na tela:

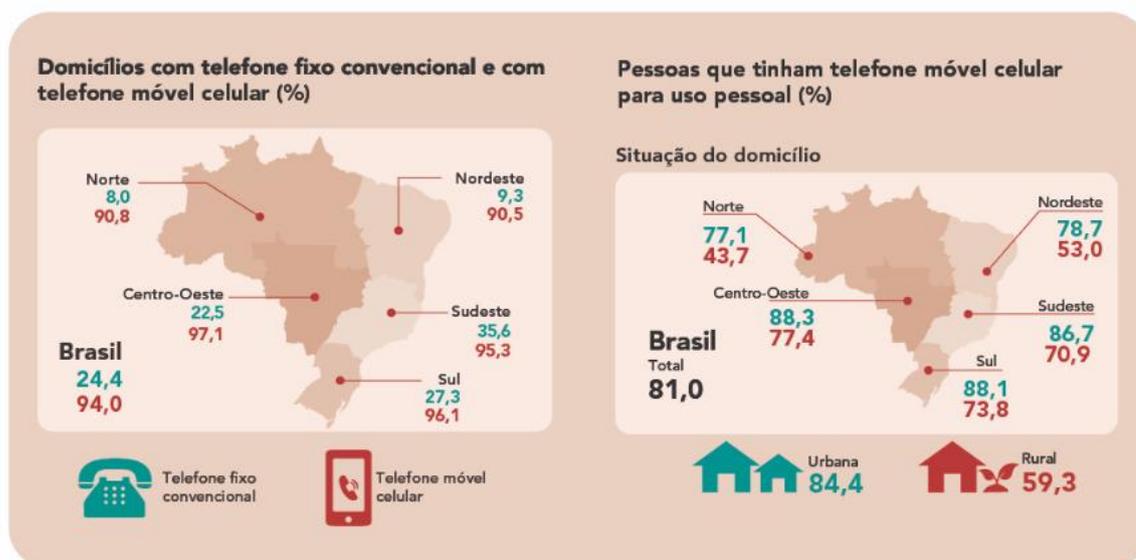
Se abrem possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade dos textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente,

imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais. (CHARTIER, 1994, p. 100)

Com isso, a tela como espaço de leitura e de escrita traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos. Rojo (2013) nos diz que o texto eletrônico altera as relações entre leitura e escrita, autor e leitor; altera os protocolos de leitura. Uma de suas particularidades é a de que leitura e escrita se elaboram ao mesmo tempo, numa mesma situação e num mesmo suporte, o que é nitidamente diverso da separação existente entre a produção do livro (autor, copista, editor gráfico) e seu consumo pelo leitor na era do impresso ou do manuscrito. Isso porque o meio digital, aliado à rede mundial, por sua estrutura hipertextual, articula espaços de informação e ferramentas de comunicação, propondo um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos.

Os avanços tecnológicos nos trouxeram um novo cenário nas instituições escolares: de um lado, professores com o quadro, livro didático e, no máximo, uma apresentação em *powerpoint*; do outro, jovens, conectados, com acesso a uma gama de informações na palma da mão, com diversos recursos multimodais em seus *smartphones*. Segundo dados do IBGE<sup>10</sup>, da população com dez (10) anos ou mais de idade, 81% tinha telefone móvel celular para uso pessoal (Figura 7).

**Figura 9 - Posse de telefone móvel no Brasil**

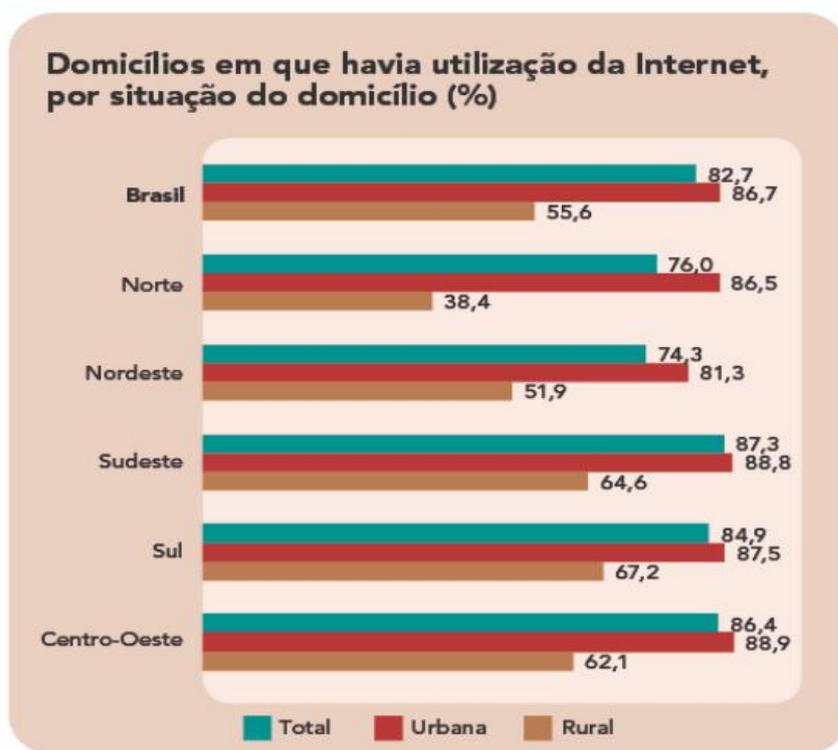


Fonte: IBGE (2019)

<sup>10</sup> IBGE. **Uso de internet, televisão e celular no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 17 jun. 2022.

Ou seja: o Brasil tem mais celulares que telefones fixos. No entanto, a utilização de internet não apresenta o mesmo percentual, conforme demonstra a Figura 8, a seguir:

**Figura 10** - Domicílios com internet, em 2019



Fonte: IBGE (2019)

Segundo a pesquisa, o celular é o equipamento mais usado pelas pessoas, com dez (10) anos ou mais, para o acesso à internet. No entanto, seu uso é mais voltado para a troca de mensagens.

Estes dados nos apontam que o *smartphone* já está consolidado como o equipamento mais comum entre os brasileiros. No entanto, este aparato não é utilizado pelos professores, por inúmeras questões, e o estudante subutiliza seu aparelho eletrônico. Segundo Rojo e Barbosa (2015):

Ampliando o olhar para o contexto em que se tramam essas identidades contemporâneas – sustentadas por novas (e frágeis) formas de identificações –, pode-se notar como as TDICs, da maneira como foram arquitetadas, configuradas e disseminadas potencializam esses processos. A web 2.0 muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam

simultaneamente os dois papéis, originando o que Rojo (2013) denomina de *lautor*. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 119)

Klopfer, Squire e Jenkins (2002 *apud* VALENTIM, 2009) e Naismith *et al.* (2004 *apud* VALENTIM, 2009) apontam cinco características específicas dos dispositivos móveis para fins educativos: i) portabilidade, ii) interação social, iii) sensibilidade ao contexto, iv) conectividade e v) individualidade (VALENTIM, 2009, p. 51).

Caiado e Mesquita (2021, p. 101) caracterizam a aprendizagem móvel como: “um meio multifuncional de ensino e de aprendizagem que pode ajudar e até mesmo influenciar as práticas pedagógicas escolares.”. Os autores reforçam a ideia de que a *m-learning*, viabilizada pelos aparelhos móveis, podem contribuir com a aprendizagem *online*, desde que sejam utilizados como verdadeiro meio de aprendizagem e não somente como instrumentos auxiliares no processo pedagógico.

Com essas características, cabe, portanto, à escola, como propõe a BNCC (2015, p. 29):

[...] a tarefa do letramento, que abrange a construção de saberes múltiplos, *permitindo* aos estudantes atuarem nas modernas sociedades tecnológicas, cada vez mais complexas também em relação às suas formas de comunicação. Essa atuação requer autonomia de leitura nos diversos campos e suportes a fim de desenvolver habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços midiáticos. (BRASIL, 2015, p. 29)

Essa condição corrobora para o entendimento de que não adianta apenas a aquisição de tecnologias digitais, mas o preparo e o conhecimento, tanto dos professores quanto dos estudantes, para o uso delas em sala de aula.

O grande avanço está em considerar que as TIDC podem ser utilizadas como mais um meio para o ensino de Língua Portuguesa, promovendo a reflexão sobre o que se lê, pesquisa e produz no ambiente digital (CAIADO, 2011).

Diante disso, nos propomos a analisar as relações de inter(dependência) entre o ensino de Língua Portuguesa, as Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais, em uma escola de ensino médio da rede estadual de Pernambuco, que tem como proposta didática o trabalho com as metodologias ativas e as tecnologias digitais. Por isso, a seguir, tratamos sobre o papel das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa.

#### 4.4 Tecnologias Digitais: meio de aprendizagem

O ano de 2020 mostrou-nos o quanto é abismal a oportunidade de acesso à internet de forma igualitária. Mas outro problema também pode ser observado: a ausência de letramento digital comprometeu o ensino com o uso das TDIC. Levando em consideração que os estudantes de hoje são nativos digitais, mas não são competentes digitais, não adianta apenas estar conectado, mas faz-se necessário utilizar as TDIC de forma autônoma, reflexiva, não apenas como ferramenta da educação, mas como meio de aprendizagem (CAIADO, 2011). Para isso, multi e novos letramentos serão necessários.

Tendo como fundamento o conceito de letramento proposto por Kleiman (1995, p. 19): “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Sendo assim, ampliando esse conceito, letramentos são as práticas sociais que envolvem a linguagem, em seus diversos aspectos (fala, escrita, multissemióticas, entre outros) e seus contextos de uso.

Soares (1998, p. 46) complementa essa discussão ao afirmar que: “[...] o letramento é o estado ou a condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. Nesse sentido, estar letrado é ser capaz de interagir socialmente fazendo uso da linguagem, em seus diversos contextos.

No contexto de uma sociedade multi como a atual (multitarefa, multicultural, multissemiótica, multiletrada), pensar em letramentos (no plural) é considerar as muitas possibilidades de interação advindas, em especial, das TDIC, via internet. Nesse contexto, o letramento digital torna-se essencial para as práticas sociais contemporâneas, principalmente, por estarmos cada vez mais inseridos em um contexto de comunicação por meio das redes sociais digitais. Até mesmo as práticas escolares precisaram, nos últimos tempos, fazer uso de novos canais de comunicação para garantir a inserção escolar.

Em meio à pandemia do novo coronavírus, a escola tornou-se um lugar insalubre e foi preciso repensar os tempos e os espaços. Com isso, as TDIC tornaram-se um outro meio, e único, para que a educação de crianças, jovens e adultos não parasse ao longo de dois anos (2020-2022). Nesse contexto, outras

propostas de ensinar e de aprender, mais flexíveis, personalizadas e participativas, de acordo com a situação, necessidades e possibilidades dos estudantes, tornaram-se aliadas e o ensino remoto, com momentos síncronos e assíncronos, passou a fazer parte da educação, legalmente respaldado pela Medida Provisória 934/20.

Com a possibilidade de ensino remoto no modelo síncrono e assíncrono, tornou-se mais que necessário o domínio das ferramentas e aplicativos digitais pelos professores e estudantes. Ou seja, não bastava ter o conhecimento, fazia-se necessário dominar as TDIC e, para isso, fazer uso de novos letramentos múltiplos.

Segundo Rojo e Moura (2019), no fim do século XX, mais precisamente em 1996, surge uma grande discussão sobre as mudanças com relação aos letramentos. Um grupo de pesquisadores interessados em linguagem e educação linguística, denominado de Grupo de Nova Londres, analisava os impactos que as novas mídias digitais provocavam nos textos, que não mais eram apenas escritos, mas repletos de recursos multimodais e que implicariam numa educação para os multiletramentos. Rojo e Moura (2019) assim conceituam o termo:

Multiletramentos é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música dança e gesto, linguagem verbal, oral e escrita etc). (ROJO; MOURA, 2019, p. 20)

Sendo assim, não dá mais para considerarmos como recursos para as aulas de língua portuguesa apenas o texto impresso, principalmente limitado ao livro didático. Nossos estudantes consomem culturalmente, hoje, muito mais em ambiente digital que no impresso e propor o ensino com base nas tecnologias digitais passou a ser quase que obrigatório.

Para isso, novas competências e uma nova postura serão exigidas dos professores frente às tecnologias digitais, assunto no qual nos debruçaremos no próximo tópico.

#### **4.5 Novas competências dos professores para o trabalho reflexivo com as TDIC**

A escrita sempre representou uma tecnologia. Na pré-história, possibilitou ao homem sair da situação de barbárie em que se encontrava e sua evolução representou a força da história atuando sobre as elites letradas. Em outras palavras, as sociedades comprovam a força das escritas, pois as escritas existem se as sociedades continuarem existindo. Com a criação da imprensa e conseqüentemente a reprodução de livros, houve um incentivo para a popularização da escrita, o que proporcionou uma alfabetização em massa. Acreditávamos que esse momento representava o grande ápice tecnológico da escrita.

No entanto, as TDIC proporcionaram a universalização de acesso às redes sociais digitais, o que, conseqüentemente, potencializou os processos dialógicos entre as culturas. A internet possibilitou que visitássemos museus, exposições, participássemos de eventos culturais, palestras, lançamentos de livros, sem precisarmos nos deslocar por longas distâncias. Os objetos/eventos culturais nos chegam por meio de uma rede, não necessariamente, com fios.

Inserida nesse contexto, está a escola, que não deve ignorar tais mudanças na sociedade e precisa ter consciência de que exerce um papel importante nesses novos desafios da sociedade, promovendo, cada vez mais, o diálogo num sentido amplo, em que as TIDC estão disponíveis *para* a educação e não apenas *na* educação. Não é simplesmente, como já dissemos anteriormente e aqui reforçamos, a ação de equipar a escola com recursos tecnológicos que irá garantir o seu uso efetivo. Ter um laboratório ou equipamentos com alta tecnologia não é garantia de que a aula será repleta de práticas inovadoras. Com isso, a diversificação da prática é que poderá garantir a inovação e transformação dos saberes.

O grande salto está em traçar planos para o ensino que promovam a reflexão, estabelecer políticas que contribuam para a execução desses planos, definir estratégias de ensino, bem como pontos de partida, além de inventar novos percursos quando os percursos criados não estiverem mais surtindo efeito. Enfim, é preciso reinventar a escola e compreender que a mudança deve ser pensada por todos. Apenas o professor em sala de aula, de forma isolada, sem recursos, sem apoio técnico e pedagógico não poderá promover um ensino reflexivo com o uso das TDIC.

No entanto, se o professor tiver todo o suporte e não estiver preparado, nem tão pouco estimulado, a mudança dificilmente acontecerá. Ser professor, hoje,

requer tomada de decisões que extrapolam o espaço da sala de aula. Segundo Darling-Hammond e Bransford (2019):

Além do conhecimento fundamental sobre as áreas de aprendizagem e desempenho, os professores precisam saber como tomar as medidas necessárias para coletar informações adicionais que permitam fazer julgamentos mais fundamentados sobre o que está acontecendo e quais estratégias podem ser úteis. (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, p. 1)

Para tal, muitas mudanças precisam ocorrer não apenas na sala de aula. Mas em todo o sistema educacional, em que a formação de professores seja o momento para discutir as práticas, os professores estejam disponíveis a apoiar uma reforma escolar mais equitativa, em que todos tenham as mesmas oportunidades. Nesse sentido, a gestão da sala de aula precisa dar um suporte à aprendizagem significativa. E pensar em gestão de sala de aula é considerar preocupações relevantes sobre currículo, prática pedagógica, motivação e desenvolvimento coletivo.

A gestão de sala de aula é muitas vezes considerada, de forma limitada, como a organização da sala de aula e a abordagem com relação ao mau comportamento. No entanto, gerir uma sala de aula deve levar em conta os quatro elementos apresentados anteriormente. Como afirmam Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 283): “A gestão da sala de aula é amplamente definida como ações tomadas para criar e manter um ambiente de aprendizagem que dê suportes a metas de ensino”. Portanto, o controle do comportamento dos estudantes diz muito pouco sobre a gestão da sala. Uma turma considerada comportada pode, na verdade, ser uma turma apática, desmotivada, que não vê a sala de aula como lugar de ampliar seus conhecimentos.

Possivelmente, uma turma que não vê significado no que é apresentado em sala teve a experiência de encontrar atividades que não eram significativas, que os levassem a investigar e refletir sobre o conhecimento. Com base em pesquisas resumidas por Brophy (1987 *apud* DARLIN-HAMMOND; BRANSFORD, 2019) e Lepper (1988 *apud* DARLIN-HAMMOND; BRANSFORD 2019):

[...] o interesse de um aluno durante as atividades acadêmicas aumenta quando os professores (1) enfatizam razões intrínsecas para aprender em vez de ressaltar notas ou outras recompensas; (2) relacionam material à vida e às experiências dos alunos ou aos eventos atuais; (3) oferecem escolhas sobre o que, onde, como ou

com quem o trabalho é feito; (4) atribuem tarefas que são variadas e que incluem novos elementos; (5) fornecem problemas para os alunos resolverem que são realistas ou desafiadores; e (6) apresentam trabalhos que envolvam criar um produto ou fornecer alguma forma concreta de realização. (DARLIN-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, p. 285)

Nesse sentido, a sala de aula passa a ser lugar de reflexão, em que o ensino é proposto de forma significativa, conectando os estudantes às experiências propostas em sala. Como já vimos anteriormente, a base desse ensino é dialógica, implementada por meio de troca e discussão em torno de um objetivo, considerando a aprendizagem como um processo social, como nos propõe os ideais de Vygotsky (1984, 1989, 1996).

Com isso, a sala de aula precisa ser estruturada de uma forma que atenda aos novos movimentos nela provocados. Um novo *layout* físico, por exemplo, com turmas organizadas em torno de mesas, formando equipes de trabalho e não mais cadeiras enfileiradas, torna o ambiente propício a discussões coletivas. Além disso, a promoção de atividades estabelecendo um ritmo apropriado para cada indivíduo, em que a sala seja considerada como um espaço democrático, em que todos contribuem, pode contribuir para que os estudantes construam o senso de propriedade e de autonomia. Em outras palavras, existe a possibilidade de a sala de aula deixar de ser um espaço competitivo e tornar-se um espaço colaborativo. É certo que essa mudança não ocorre com a reorganização apenas da estrutura física da sala. Caso os estudantes não tomem para si o papel de protagonistas, construtores do seu conhecimento, o professor não consegue atuar como mediador de aprendizagens.

Neste modelo de ensino, o professor precisa compreender que seu planejamento é de fundamental importância, a fim de apresentar atividades envolventes, significativas e bem-estruturadas que, existem em meio a enxurrada desorganizada e fragmentada de informações geradas, principalmente, no ambiente digital. Assim, o professor assume a tarefa de oferecer caminhos que contribuam na construção das aprendizagens de estudantes que investigam, compartilham, aplicam e refletem sobre o conhecimento de maneira prática, criativa e crítica.

Nesse modelo, o estudante desenvolve um comportamento ativo, em que a construção do conhecimento dar-se-á por meio dos caminhos percorridos. E esses

caminhos são apresentados por professores que farão uso de metodologias que proporcionarão aos alunos a um caminho ativo.

Nesse contexto, as aulas de Língua Portuguesa tornam-se lugar de reflexão sobre a linguagem como uma prática social e, com isso, levam em consideração as práticas de letramento cotidianas dos alunos, como salas de bate-papo, mensagens instantâneas, vídeo games, *fan-fictions*, entre outras, que, no período pós-pandêmico, fazem os professores refletirem sobre o que deve fazer parte das aulas de Língua Portuguesa. O próximo tópico procura elucidar a linha, cada vez mais tênue, entre as TDIC e o ensino de LP.

#### **4.6 TDIC e o ensino de Língua Portuguesa**

Com o desenvolvimento da Linguística Textual, a partir da década de 60 do século XX, o ensino de Língua Portuguesa tomou como princípio norteador a investigação dos gêneros textuais e se intensificou com a proposta do Interacionismo Socio discursivo (ISD) que, apesar de não ser exatamente uma teoria dos gêneros, buscou traçar um conceito de gêneros de texto, considerando-o um produto sócio-histórico da nossa ação de linguagem.

Nessa perspectiva, o ISD propõe um modelo de análise de textos que privilegia as ações da linguagem, dentre elas, as que estão presentes no ambiente digital. Como afirma Macêdo (2018):

No mundo da cibercultura, em que tudo está conectado, onde a informação circula rapidamente, de forma dinâmica e mais livre, a internet vem proporcionar uma grande oferta para a aquisição do saber, um oceano de informações disponíveis com facilidade de acesso e de produção de novos gêneros, agora, em ambientes digitais. (MACÊDO, 2018, p. 32)

Sendo assim, as novas mídias, que proporcionam novas práticas de leitura, fazem uso de recursos, até então não tão explorados, como a multimodalidade e os hipertextos e contribuem para novas práticas de letramento.

Segundo Xavier (2010) o hipertexto expressa uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona, à sua superfície, formas outras de textualidade (XAVIER, 2010). Em outras palavras, o aspecto intersemiótico e híbrido são condições essenciais para a concretização do hipertexto. Pavaeu (2016 *apud* ALMEIDA, 2022) coloca três

condições como essenciais ao hipertexto: conectividade, ligação entre elementos semióticos diversos e percursos navegacionais.

Podemos compreender conectividade não apenas como a condição *online*, mas a capacidade de interligações algorítmicas possíveis nessa condição. E essas várias outras possibilidades de interligações sobre o mesmo tema é condição para a leitura no ambiente digital, dada a possibilidade do leitor ser, agora, um curador das informações apresentadas, construindo, assim, as suas possibilidades de leitura. Na verdade, o leitor do ambiente *online* precisa fazer escolhas sobre o que lhe é apresentado sobre o mesmo tema (ou não). Isso garante a leitura no ambiente digital como um momento de construção de sentidos único, de forma pessoal, única, em que a construção de sentido dependerá do caminho percorrido durante a leitura.

A segunda condição para o hipertexto, a ligação entre elementos semióticos diversos, atenua-se no modelo híbrido, pois possibilita a diversidade de modos enunciativos (som, imagem, vídeo, ícones etc) que não se sobrepõem um ao outro; todos são importantes e possíveis de serem utilizados. É certo que o uso de elementos semióticos diversos não ocorre apenas nos textos contemporâneos, nem tampouco apenas no ambiente digital. Como afirma Dionísio (2014, p. 44): “A abordagem de um texto extrapola os recursos linguísticos escritos estáticos, ou seja, as escolhas linguístico-discursivas. No entanto, não a concebemos como restrita aos textos contemporâneos nem majoritariamente digitais.”.

No entanto, o uso de múltiplos recursos semióticos torna-se mais facilmente presente no ambiente digital, dada a diversidade de ferramentas para a produção e reprodução de som, imagem, vídeos, ícones etc. bem como a própria essência do ambiente digital, que facilmente articula os diversos gêneros textuais.

A terceira condição que garante o hipertexto, segundo Pavaeu (2016 *apud* ALMEIDA, 2022) é a possibilidade de navegação que ele oferece. E essa possibilidade requer duas competências que precisam ser utilizadas simultaneamente: a leitura e a navegação. Ler no ambiente digital requer muito mais estratégias que envolvem tanto a leitura como a navegabilidade no hipertexto. Nessa perspectiva, navegar e ler estão intrinsecamente ligados, pois como a leitura envolve a construção de sentido a partir de um texto, ler o hipertexto é conseguir compreender diversos textos ali presentes, utilizando estratégias de navegação como procurar informações, selecionar *links*, estabelecer conexões entre textos e páginas da *web* (BARTON; LEE, 2015).

Coscarelli (2016) aponta estratégias da navegação que são similares à leitura, como: monitorar as interpretações, estabelecer conexões entre os elementos envolvidos na compreensão (texto, leitor, outras partes do texto, outros textos), identificar as ideias mais relevantes do texto, fazer perguntas (antes, durante e depois da leitura), analisar/criticar, inferir, resumir e sintetizar o(s) texto(s). Para isso, os estudantes devem ser capazes de selecionar de forma independente e avaliar as fontes de informação que considerem mais pertinentes. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa envolve ajudar os estudantes a serem leitores de diferentes tipos de textos que são escritos por diferentes autores com o uso de diferentes recursos, desenvolvendo, assim, diversas práticas de letramento num mundo textualmente mediado.

A partir do exposto, o ensino de Língua Portuguesa não se limita apenas ao trato com aspectos dos gêneros textuais, mas ao uso da língua em diversas práticas sociais, que promovam multiletramentos. Pensar em letramentos, aqui, seria considerar as diversas práticas sociais da escrita, que se adequam às diferentes sociedades e culturas.

#### *4.6.1 Breve estado da arte sobre o ensino de língua portuguesa com as Tecnologias Digitais no Brasil*

O objetivo deste tópico é apresentar uma breve contextualização das pesquisas envolvendo o ensino de língua portuguesa e tecnologias digitais no Brasil, analisando, principalmente, o foco dado ao tema a partir do ano de 2020, com a ressignificação da sala de aula para o ambiente virtual.

As Tecnologias Digitais estão cada vez mais presentes no ambiente escolar/acadêmico e tem fornecido um grande repertório para pesquisas sobre o tema.

Monte Mor (2017) atenta para o início das formações de professores com uso de Tecnologias Digitais: o objetivo era o de instrumentalizar o professor com novas tecnologias digitais, a fim de que este as aplicasse em sala de aula. No entanto, esse aperfeiçoamento técnico não contribuía para que suscitasse discussões pedagógicas, educacionais e sociais identificadas na escola. Os professores, assim, incorporavam tecnologias digitais em modelos de ensino que priorizavam modelos já existentes em livros didáticos, com exemplos, planejamentos e modelos de recursos

didáticos digitais (geralmente, apenas *slides* em *power point*) já utilizados anteriormente, incontáveis vezes.

Sendo assim, os professores não adquiriam diversos tipos de letramentos, dentre eles o letramento digital. Tomemos, aqui o conceito de letramento digital proposto por Zacharias (2016):

O letramento digital [...] vai exigir tanto a apropriação das tecnologias- como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos - quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. (ZACHARIAS, 2016, p. 21)

Nesse contexto, os professores, além de terem o conhecimento das ferramentas tecnológicas digitais, precisam transpor tanto didática como informaticamente o que é proposto para a sala de aula.

Diante dessa necessidade, alguns grupos de pesquisa preocuparam-se em desenvolver estudos sobre a relação entre o ensino e as Tecnologias Digitais.

Com base na experiência de dez (10) anos na Jornada de Elaboração de Materiais, Tecnologias e Aprendizagem de Línguas (JETAL), o pesquisador Vilson Leffa, juntamente com mais 03 (três) organizadores, fez um levantamento das contribuições deste grupo de estudo para o ensino de línguas mediado por tecnologias em geral. O material apresenta-se quase como um estado da arte sobre o tema, a partir dos 10 (dez) anos de jornada, desenvolvida a partir de conexões entre grupos de pesquisa de diferentes universidades, sobretudo do sul do Brasil.

Segundo Costa *et al.* (2020), durante as nove (9) edições da JETAL, que correspondem ao período de 2012 a 2019, a jornada foi realizada em Santa Maria ou em Pelotas e a cada ano trazia uma Instituição de Ensino Superior como anfitriã, ficando responsável por sediar a jornada, bem como organizar a palestra de abertura e disponibilizar o palestrante. Os temas foram todos voltados para o uso de tecnologias nas aulas de línguas, conforme quadro a seguir, disponibilizado pelos pesquisadores:

**Quadro 2 - Edições da JETAL**

Edição e data do evento	IES e cidade	Palestra e palestrante da edição
I JETAL 25-26/10/2011	UFPel, Pelotas	“Desenhos pedagógicos de salas de aula virtuais”, Vera Menezes Paiva (UFMG)
II JETAL 22-24/11/2012	UFMS, Santa Maria	“Potencialidades do Podcast para o ensino e aprendizagem de línguas”, João Batista

		Bottentuit Júnior (UFMA)
III JETAL 17-18/10/2013	UCPel, Pelotas	“Linguagem, Tecnologia e Pós-sociedade/humanidade: uma proposta de pesquisa em Linguística Aplicada”, Marcelo El Khouri Buzato (Unicamp)
IV JETAL 19-20/11/2014	UFPel, Pelotas	“A formação de professores de línguas: conhecimentos e habilidades em debate”, Walkyria Monte Mór (USP)
V JETAL 26-27/11/2015	UFSM, Santa Maria	“Design Educacional Complexo: uma proposta para o desenho de cursos complexos”, Maximina Freire (PUC-SP)
VI JETAL 17-18/11/2016	UCPel, Pelotas	“Por que não integramos Recursos Educacionais Abertos (REA) na mediação pedagógica?”, Elena Mallmann (UFSM)
VII JETAL 8-10/11/2017	IFRS, Rio Grande	“A volta do DELO: por um ensino crítico de línguas que (não) pode ser ensinado”, Alan Ricardo Costa (UFFS)
VIII JETAL 29-30/11/2018	UFPel, Pelotas	“Escreve certo, poha’: processo de correção da língua portuguesa em um grupo no WhatsApp”, Valdir Silva (UNEMAT)
IX JETAL 6-8/11/2019	UFSM, Santa Maria	“Blended Learning e uso de tecnologias por professores e estudantes no ensino superior”, Mario Vásquez Astudillo (INACAP)

**Fonte:** COSTA, A. R. *et al.* (2020, p. 21-22).

O quadro ilustra muito bem as temáticas e as contribuições do evento para o meio acadêmico, com temas que extrapolam o uso das ferramentas tecnológicas e promovem a reflexão sobre aspectos pedagógicos para o ensino de línguas. Um exemplo é a reflexão sobre as potencialidades do *Podcast* para o ensino e aprendizagem de línguas, bem como a discussão sobre a integração de Recursos Educacionais Abertos na mediação pedagógica. Estes são apenas dois exemplos de como as ferramentas podem ser utilizadas de forma a promover a reflexão sobre a língua.

Além das palestras de abertura, as jornadas contaram com apresentações de diversas IES do país, apresentando trabalhos em mesas-redondas, simpósios, comunicações orais, palestras etc., proporcionando um debate mais intenso, com foco nas múltiplas questões que afetam as ações de pesquisa, ensino e extensão, contribuindo, assim, com o ensino de língua mediado por computador.

Com base nos trabalhos apresentados nas nove edições da JETAL, os autores fizeram um levantamento dos tipos de pesquisas apresentadas, totalizando 236 resumos entregues. Estes resumos contribuíram para que as pesquisas

seguissem a classificação proposta por Paiva (2019 *apud* COSTA *et al.*, 2020), que propõe a classificação das pesquisas em teóricas, metodológicas e empíricas. No entanto, os autores precisaram criar uma nova categoria denominada apresentação de projetos, em que se enquadravam os trabalhos oriundos de pesquisas de extensão, de dissertação, de mestrado, de doutorado etc, em que constatava-se, no resumo, tratar de uma pesquisa ainda não concluída. Também foram identificadas pesquisas cujo gênero não foi possível classificar, por apresentarem informações mais genéricas e que poderiam tanto ser classificadas como teórica quanto prática (COSTA *et al.*, 2020).

A seguir, reproduzimos um quadro que traz o levantamento dos gêneros da pesquisa:

**Quadro 3** - Classificação dos resumos segundo o gênero da pesquisa

Ano	Total de trabalhos	Pesquisas práticas (e empíricas)	Pesquisas teóricas	Pesquisas metodológicas	Apresentações de projetos	Não conseguimos classificar
2011	16	5   31,25%	4   25%	-	6   37,5%	1   6,25%
2012	33	20   60,6%	8   24,2%	-	2   6%	3   9%
2013	26	15   57,7%	7   27%	-	1   3,8%	3   11,5%
2014	22	12   54,5%	3   13,6%	-	3   13,6%	4   18%
2015	27	19   70,3%	5   18,5%	-	2   7,4%	1   3,7%
2016	35	28   80%	1   2,8%	-	5   14,3%	1   2,8%
2017	24	15   62,5%	3   12,5%	1   4,1%	2   8,3%	3   12,5%
2018	26	14   53,8%	8   30,8%	-	3   11,5%	1   3,8%
2019	27	14   51,8%	3   11,1%	-	6   22,2%	4   14,8%
Total	236	142	42	1	30	21

**Fonte:** Costa *et al.* (2020, p. 29).

Com base no quadro, temos um total de 142 pesquisas práticas, o que nos mostra um aperfeiçoamento com relação às pesquisas, prevalecendo pesquisas aplicadas, práticas e empíricas. Este fato corrobora para compreendermos o quanto a área de pesquisa em ensino de língua mediado por computador tem se expandido e consolidado.

Ainda sobre o estado da arte, no tocante ao ensino de línguas mediado por computador, Costa *et al* (2020) citam o levantamento realizado por Paiva, Silva e Gomes (2009), de publicações em cinco (5) periódicos nacionais, analisando um total de 691 artigos e, destes, 30 tinham como tema “Tecnologia e Aprendizagem de Língua”.

Costa *et al.* (2020) ainda citam a tese de Reis (2010), que analisa 14 pesquisas em periódicos nacionais, todos versando sobre ensino de língua mediado por computador no Brasil.

Além das pesquisas que correspondem à região Sul do país, podemos destacar também as pesquisas oriundas da UFMG, que, a partir da instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, promoveu a ampliação do acesso ao ensino superior, com o objetivo de dobrar o número de alunos no ensino superior.

Não preocupado apenas com questões numéricas, o REUNI tinha como uma das diretrizes gerais, como afirma Coelho (2014):

[...] uma análise sobre os modelos de formação acadêmica e profissional existentes até então e a constatação de que esses modelos estão superados, pois foram resultantes de reformas parciais e limitadas das décadas de 60 e 70 do século passado. (COELHO, 2014, p. 10)

A partir, então, da análise de que os modelos estavam ultrapassados, foram pensadas ações para solucionar o problema. Além da estruturação do espaço físico, também foram pensadas ações que suscitasse uma reorganização pedagógica como a adoção de metodologias que atendam a turmas de tamanhos variados, bem como a atualização de tecnologias e metodologias de ensino-aprendizagem (COELHO, 2014).

Nesse contexto, formou-se o Núcleo de Tecnologias e Metodologias, com o objetivo de preparar os alunos de Pós-Graduação e os professores para os aparatos tecnológicos. Do Núcleo de Tecnologias formou-se o GIZ, instância destinada ao aprimoramento das metodologias de ensino superior, utilizando tecnologias digitais e possibilitando a reflexão contínua da prática docente (COELHO, 2014).

O GIZ, segundo a autora, tornou-se uma instância que possibilitou a interação entre os *campi* da UFMG, deu suporte aos novos cursos instituídos pela

universidade, com a construção de portfólio para o aluno com informações relevantes do curso de graduação, como a organização curricular e mapas conceituais que contribuem para a formação acadêmica dos estudantes. Além disso, o Giz deu apoio pedagógico e tecnológico a disciplinas eletivas na modalidade a distância e promoveu, até o ano de 2010, seminários com o objetivo de: “[...] propiciar à comunidade universitária a discussão sobre as possibilidades do uso das TDICs no contexto da sala de aula para a inovação no processo de ensino-aprendizagem.” (COELHO, 2014, p. 28).

A seguir, apresentamos o quadro com as temáticas tratadas nos seminários:

**Quadro 4 - Seminários – GIZ - UFMG**

Edição e data do evento	Tema do evento
I Seminário 21/11/2008	“Lançamento do GIZ”
II Seminário 25/06/2009	“Novas Metodologias e Tecnologias no Ensino Superior”
III Seminário 12 3 13/11/2009	“Práticas de Ensino na Universidade”
IV Seminário 16 e 106/2010	“Diversidade Sociocultural e Acesso ao Conhecimento no Ensino Superior”

**Fonte:** A autora (2023) baseado em Coelho (2014).

Vale a pena ressaltar que o Núcleo de Tecnologias foi responsável por expandir a discussão na UFMG, no entanto atende a área de Educação, de uma forma geral e tornou-se responsável por uma rede de desenvolvimento de práticas educativas, com diversas ações para a formação docente.

Mais especificamente para a Linguística Aplicada, em especial sobre o ensino da leitura e da escrita mediados por tecnologias, podemos destacar as contribuições, na UFMG, das professoras Vera Menezes, uma das pioneiras em estudos das relações entre TDIC e ensino de língua inglesa.

Apesar de não tratar especificamente sobre o uso das tecnologias digitais, a professora Magda Soares (1998) impulsionou discussões sobre a relação entre os letramentos, a sociedade e a escola, em especial na obra *Letramento: um tema em três gêneros*. Mais adiante, Soares (2002) nos presenteia com o artigo “Novas práticas de leitura e escrita - letramento na cibercultura”. Como afirma Ribeiro

(2022)<sup>11</sup>: “É nele que uma das maiores estudiosas da alfabetização no país ensaia algumas possibilidades para os letramentos que consideram já a chegada incontornável das TDIC”. Como salienta a autora, este é um texto no qual é preciso considerar o período da sua escrita: vinte anos atrás, momento em que a internet se expandia.

Ainda na UFMG, não podemos desconsiderar as contribuições de Carla Viana Coscarelli, que, juntamente com Ana Elisa Ribeiro (IFMG) publica *Letramento digital - aspectos sociais e possibilidades pedagógicas* (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011), um dos livros mais conhecidos sobre a relação entre linguagem, educação e tecnologias digitais. De Ana Elisa Ribeiro, também podemos destacar contribuições tanto sobre leitura no ambiente digital, como sobre a escrita, também no ambiente digital, destacamos uma de suas mais recentes publicações: *Escrever, hoje*, em que discute as influências do ambiente digital para a produção textual (RIBEIRO, 2018).

Da UFC (Universidade Federal do Ceará) devemos levar em consideração as contribuições do professor Júlio Araújo, que trouxe a discussão sobre a constelação de gêneros, dentre tantas outras discussões propostas pelo grupo de pesquisa Hiperged, da UFC, com temáticas que envolvem linguagem e tecnologia, com atenção aos seguintes temas<sup>12</sup>: gêneros discursivos digitais, interfaces como práticas discursivas, convergência de mídias, EaD, material didático para o ensino *online*, novos letramentos, representações de si em redes sociais e multimodalidade em ambientes digitais e hipertextos.

Em São Paulo, podemos destacar as contribuições de Roxane Rojo (UNICAMP), que propõe discussões sobre os letramentos, multiletramentos e mais temas na linha de pesquisa Linguagem e Educação. Faz parte do grupo de pesquisa IEL - Instituto de Estudos da Linguagem, com foco em Linguística Aplicada, com ênfase em questões ligadas ao ensino-aprendizagem de línguas.

Em Pernambuco, não podemos deixar de mencionar os estudos do professor Luiz Antônio Marcuschi (UFPE), um dos pioneiros nos estudos sobre gêneros digitais, juntamente com Antônio Carlos Xavier, também da UFPE (MARCUSCHI;

---

<sup>11</sup> Informações retiradas da Palestra de Ana Elisa Ribeiro, título: **TDIC, escola e docência: uma cronologia parcial e alguns enfrentamentos constantes**, realizada no dia 18 de novembro de 2022, pela Universidade Federal da Bahia, transmitida via Doity Play.

<sup>12</sup> Temáticas extraídas do próprio site do Hiperged, na seção Histórico do Hiperged. Disponível através do link: <https://hiperged.wixsite.com/hiperged/historico>. Acesso em jan. 2023.

XAVIER, 2004), com uma discussão sobre gêneros que se formam em ambientes digitais e sobre hipertextos.

Ainda em Pernambuco, vale destacar as contribuições da professora Roberta Caiado, membro do Grupo de Trabalho Linguagem e Tecnologias, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), com pesquisas envolvendo o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa e as tecnologias digitais sendo uma das pioneiras nas pesquisas sobre ortografia digital. Além disso, como professora do Mestrado e Doutorado em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, juntamente com outros pesquisadores, orienta pesquisas que envolvem o ensino de língua portuguesa e tecnologias digitais que têm trazido grandes contribuições para o meio acadêmico, com os seguintes trabalhos publicados (QUADRO 05):

**Quadro 5 - Pesquisas sobre Gênero, Texto e Ensino, relacionadas às TDIC**

<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>PROFESSOR ORIENTADOR</b>	<b>AUTOR</b>	<b>Título da pesquisa (teses e dissertações)</b>
2018	CAIADO, Roberta Varginha Ramos	Barros, Flávio Rômulo Alexandre do Rêgo	Recursos educacionais abertos (REA): um estudo da transposição didática e informática no ensino de língua on-line (ELO).
2017	CAIADO, Roberta Varginha Ramos	Silva, Ednaldo Gomes da	Objetos educacionais digitais e produção de textos escritos: contribuições do livro didático de língua portuguesa para o letramento digital
2018	CAIADO, Roberta Varginha Ramos	Macêdo, Idjane Mendes de Freitas	A leitura de memes em tecnologias digitais.
2017	<u>Fonte, Renata Fonseca Lima da</u>	Silva, Gisely Martins da	A relação verbo-visual do texto multimodal em tela da criança em aquisição de escrita e em processo de letramento digital.
2014	<u>Cajueiro, Luiz Eduardo Cerquinho</u>	Bernardino Júnior, Francisco Madeiro	Gêneros textuais em jogos digitais
2012	Azevedo, Nadia Pereira da Silva Gonçalves de	<u>Daróz, Elaine Pereira</u>	O discurso do professor de língua inglesa sobre docência na era digital
2018	Caiado, Roberta Varginha Ramos	Dantas, Cecília de Moraes	A pesquisa escolar realizada na web por estudantes do ensino fundamental e médio.

2020	Caiado, Roberta Varginha Ramos	Serra, Roseli Wanderley de Araújo	Os efeitos do gamification na avaliação de linguagem inglesa no ensino superior.
2014	Fonte, Renata Fonseca Lima da	<u>Freire, Jamyle Sabino</u>	<u>Produção textual na tela : contribuições do letramento digital na EJA em uma escola pública de Gravatá - PE</u>
2021	<u>Bernardino Júnior, Francisco Madeiro</u>	Tavares, Enio Luiz Costa	A linguagem dos aplicativos à luz da semiótica na aprendizagem ubíqua em aulas de inglês.
2021	Fonte, Renata Fonseca Lima da	Tenório, Albertina Maria de Melo	<u>Macroletramentos digitais de professores em formação: produção de textos multimodais on-line.</u>
2021	<u>Araújo, André Luís de</u>	<u>Freire, Clarice de Souza</u>	O fenômeno da reelaboração da poesia visual contemporânea brasileira: entre as redes sociais e os livros.
2017	Carvalho, Nelly Medeiros de	<u>Santos, Fernando Castilho Andrade dos</u>	O uso do whatsapp em práticas comunicativas de jornalistas na produção de conteúdo editorial
2015	<u>Fonte, Renata Fonseca Lima da</u>	<u>Albuquerque, Emanuel Artur de</u>	A multimodalidade em atividades de leitura no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais: contribuições para o letramento visual?

**Fonte:** UNICAP (2023) <sup>13</sup>.

O quadro representa um levantamento, pelos títulos dos trabalhos, daqueles que dedicam-se não só ao trabalho com a linguagem, em especial a língua portuguesa, mas, também, com aspectos relacionados ao uso de tecnologias digitais.

Vários outros nomes fazem parte deste grupo de pesquisadores sobre o ensino de leitura e escrita mediado por tecnologias digitais, como Marcelo Buzato (UNICAMP), Raquel Recuero (UFRGS), Robson Santos de Oliveira (UFRPE), Fabiana Komesu (UNESP) etc. Seria injusto dizer que a lista de pesquisadores relevantes termina, pois, cada vez mais, pesquisas são desenvolvidas nesta área.

Com o avanço das tecnologias digitais e as necessidades advindas do período pandêmico, que fez os professores, no ano de 2020, se reinventarem para ministrar aulas no modelo remoto, surgiram novas possibilidades de ensino e também vários abismos ficaram latentes. É certo que ainda é muito recente para

<sup>13</sup> Informações retiradas do portal de teses e dissertações da Universidade Católica de Pernambuco, disponível através do site TEDE2.unicap.br.

falamos das contribuições desse período. No entanto, já temos um terreno bastante fértil para o desenvolvimento de pesquisas em linguagem e em Linguística Aplicada que tratem sobre as contribuições advindas do período em que as aulas remotas apareceram como solução para a continuidade das aulas e as tecnologias digitais mostraram-se, de forma mais evidente, como meio de aprendizagem e não apenas como ferramentas, como evidenciado anteriormente.

## **5 METODOLOGIA**

Neste capítulo, destinado à metodologia de pesquisa, procuramos trazer um maior detalhamento da pesquisa. Certamente, um dos desafios para o desenvolvimento desta pesquisa foi delinear a metodologia, tendo em vista que as aulas, para a coleta de dados, estavam em um certo momento, em virtude da pandemia de Coronavírus, em um modelo remoto e depois passaram a ser presenciais, no entanto, com limite de pessoas durante as aulas. Com isso, o início da pesquisa, com aplicação de questionário ao professor, se deu de forma remota e depois fez-se necessário a autorização para que a pesquisadora pudesse acompanhar as aulas no formato presencial. Mais adiante, explicamos todo o processo.

Para que se torne evidente todo o processo, optamos por dividir este capítulo em duas seções: caracterização da pesquisa e mecanismos para coleta e procedimentos de análise, como veremos a seguir.

### **5.1 Caracterização da pesquisa**

Considerando os seus objetivos, esta pesquisa pode ser considerada como uma pesquisa explicativa - qualitativa, com coleta e análise de dados em situações reais de ensino, em uma turma de Ensino Médio da rede estadual de ensino de Pernambuco, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre as interrelações entre Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais no ensino de Língua Portuguesa.

A pesquisa explicativa, segundo Gonsalves (2003, p. 66), “[...] pretende identificar os fatores que contribuem para a ocorrência e o desenvolvimento de determinado fenômeno. Buscam-se aqui as fontes, as razões das coisas”. Assim, pretendemos identificar em que ponto as metodologias ativas se entrecruzaram com o uso das tecnologias digitais e contribuíram para o ensino inovador de Língua Portuguesa.

Além de explicar os fenômenos presentes em sala de aula, propõe-se avaliar segundo propõe Paiva (2019): a credibilidade do que se apresenta, a partir de observação persistente; a aplicabilidade dos resultados em outros contextos semelhantes; a dependabilidade, que considera que é impossível replicar uma

pesquisa, pois nenhum contexto é igual ao outro e, por fim, a confirmabilidade, que permite a outro pesquisador confirmar os resultados (PAIVA, 2019).

No caso da nossa pesquisa, o objeto de investigação foram aulas de Língua Portuguesa em uma turma de Ensino Médio da rede estadual de ensino de Pernambuco, com o objetivo de analisar as relações de interdependência entre o ensino de Língua Portuguesa, as Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais.

Optou-se por um estudo de caso do tipo explanatório. A escolha pelo estudo de caso justifica-se a partir do que afirma Yin (2005) sobre esta estratégia de pesquisa: “Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos [...]” (YIN, 2005, p. 19).

Como o foco do nosso trabalho residiu na observação e análise dos fenômenos presentes nas aulas, não foi feita uma intervenção no que ocorreu nas aulas, mas foram considerados momentos em que as ações privilegiadas durante os encontros serviram de elementos para a análise de como as Metodologias Ativas foram aplicadas e como as Tecnologias Digitais interferiram/influenciaram em suas aplicações durante as aulas de Língua Portuguesa.

Ainda, Yin (2005) nos alerta do quanto o estudo de caso contribui para uma pesquisa em que não se podem manipular os comportamentos. Ao observar as aulas a fim de investigar e refletir sobre o uso da Metodologias Ativas e identificar como as Tecnologias Digitais foram utilizadas, não foi feita nenhuma intervenção no ensino. O foco foi compreender como estas estratégias de ensino se relacionaram com os recursos digitais no ensino de Língua Portuguesa. Como diz o autor: “[...] questões do tipo ‘como’ e ‘por que’ são mais explanatórias e é provável que levem ao uso de estudo de casos, pesquisas históricas e experimentos como estratégias de pesquisa escolhidas” (YIN, 2005, p. 25). Para tornar mais clara a diferença entre as estratégias de pesquisa, convém apresentar o quadro proposto por Yin (2005):

**Quadro 6** - Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa

<b>Estratégia</b>	<b>Forma de questão de pesquisa</b>	<b>Exige controle sobre eventos comportamentais</b>	<b>Focaliza acontecimentos contemporâneos</b>
<b>Experimento</b>	como, por que	sim	sim

<b>Levantamento</b>	quem, o que, onde, quantos, quanto	não	sim
<b>Análise de arquivos</b>	quem, o que, onde, quantos, quanto	não	sim/não
<b>Pesquisa histórica</b>	como, por que	não	não
<b>Estudo de caso</b>	como, por que	não	sim

**Fonte:** Yin (2005, p. 24).

Para um maior detalhamento da caracterização da pesquisa, consideramos o que afirma Paiva (2019) no âmbito da Linguística Aplicada. Classificamos a nossa pesquisa a partir das seguintes categorias elencadas por ela: *i)* A natureza: esta pesquisa é aplicada, pois permite gerar novos conhecimentos, com base na observação da prática de professores; *ii)* O gênero: discussões teórico-metodológicas, tendo em vista que buscamos estabelecer relações entre os construtos teóricos já existentes e a prática de ensino dos professores, analisando os métodos por eles aplicados; *iii)* Fontes de informação: primárias, em virtude dos dados coletados pela pesquisadora servirem de base para as análises; *iv)* Abordagem: qualitativa, dado que, como já dito anteriormente, parte de dados reais em sala de aula para interpretar as concepções metodológicas utilizadas; *v)* Objetivos: é uma pesquisa explicativa, pois, como já dito anteriormente, buscou identificar os fatores que determinam ou contribuem para o processo de ensino; *vi)* Métodos: propôs-se, nesta pesquisa, como também já elucidado anteriormente, a um estudo de caso, visto que, parte-se da observação de aulas, com análise de questionário, inicialmente, e de entrevistas semiestruturadas, com base no que era constatado durante as aulas (PAIVA, 2019).

Para que fosse possível garantir uma pesquisa com estas características, os procedimentos metodológicos para a sua realização ocorreram com um professor de Língua Portuguesa da Escola Técnica Estadual Cícero Dias, seguindo as estratégias de ação explicitadas adiante. Sobre o sujeito da pesquisa, trataremos com mais detalhes a apresentarmos a análise de dados, tendo em vista que foi aplicado um questionário e teremos oportunidade de tratar sobre sua experiência docente, sua prática pedagógica e sobre suas aspirações profissionais.

### 5.1.1 A instituição de ensino

A escolha pela Escola Técnica Estadual Cícero Dias deu-se por conta dela fazer parte da NAVE\_ Núcleo Avançado em Educação - que tem como objetivo oferecer um Ensino Médio integrado ao profissionalizante, voltado para as tecnologias digitais. A escola surgiu de uma parceria da Oi Futuro com a Secretaria de Educação de Pernambuco. Segundo o site da escola:

Em 2006 o Oi Futuro desenvolveu um programa voltado para a pesquisa e desenvolvimento de soluções educativas que utiliza as tecnologias da informação e da comunicação [...]. O programa tem como compromisso central criar metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem em diálogo com as tecnologias da informação e da comunicação, com o intuito de trazer o cotidiano para dentro da sala de aula e explorar o que se vê na escola e também fora dela, melhorando significativamente a qualidade da educação. (OI FUTURO, 2012, página inicial)

Para tal, as aulas são organizadas, a partir de Guias de Aprendizagem (ANEXO A), que consistem no plano didático da professora, com apresentação de propostas didáticas que contemplam o protagonismo juvenil. Nesse contexto, as aulas de Língua Portuguesa são planejadas a partir de temáticas que suscitam reflexões sobre temas atuais, como, por exemplo, Direitos humanos (ANEXO A), subdividido em: direitos sociais, direitos individuais, relação entre interesse, necessidade e carência, a problemática da democracia brasileira, o direito do idoso, direito dos portadores de deficiência, integração ou inclusão, urbanização e as problemáticas inerentes a ela. A partir do tema e de suas subdivisões, os estudantes produzem seminários seguidos de debates, explorando o eixo oralidade, com o objetivo de ampliar o seu repertório sociocultural, fundamentados em pesquisas, dados, gráficos, fatos históricos; DOC's (Domínio de outra área do conhecimento), legislação, imagens, vídeos etc. que irão contribuir, posteriormente, com a produção textual. Além disso, os estudantes são orientados a apresentar um produto final, com base nos estudos realizados, como exemplo: um poema, um gráfico, um vídeo, uma história em quadrinhos, ou até mesmo um jogo (podendo ser digital).

Ao fazerem uso de tecnologias digitais, em busca de novas informações, permite-se aos estudantes tornarem-se autônomos e criativos, capazes de

desenvolver um pensamento reflexivo sobre as informações obtidas na ampla gama do espaço digital.

Com base no Guia de Aprendizagem (ANEXO A) apresentado pela professora, P1, em dezembro de 2021 e nas informações contidas no site da escola<sup>14</sup>, que traz publicações sobre o Projeto NAVE (Núcleo Avançado em Educação, que corresponde em uma parceria entre a Oi Futuro e os governos dos estados de Pernambuco e do Rio de Janeiro, em duas escolas que foram construídas com o objetivo de servir como laboratório para inovações pedagógicas, com o uso de tecnologias digitais, com novas (e diversas) metodologias de ensino, socializadas periodicamente em *e-books* disponíveis na internet.

Segundo um dos criadores da proposta pedagógica do NAVE Recife<sup>15</sup>, o professor Silvio Meira, o maior desafio que recebeu para planejar a proposta pedagógica da instituição foi criar uma metodologia que engajasse os alunos, trouxesse a tecnologia e os apoiasse no desenho de seus projetos de vida. Para isso, optou por oferecer elementos como: o aprendizado baseado em problemas, a multidisciplinaridade, o senso de pertencimento, o trabalho em grupo, a formação de times para resolver problemas complexos, bem como a provocação sempre presente de como o processo de aprendizado pode contribuir com os caminhos escolhidos.

Segundo este depoimento, torna-se bastante evidente o quanto a proposta da escola se assemelha ao trabalho com metodologias ativas. Além disso, analisando as publicações presentes no Guia de Práticas Pedagógicas Inovadoras, (SARMENTO; LEONEL, 2019) sobre as práticas exitosas, foi possível reconhecer o quanto o uso das TDIC e das metodologias ativas está presente no cotidiano desta escola.

Um aspecto relevante da escola é a prática de socializar as experiências exitosas e divulgá-las, anualmente, em um *e-book*. Ao analisarmos o *e-book*<sup>16</sup> com as publicações dos professores, com práticas relevantes, identificamos a

---

<sup>14</sup> Como a escola faz parte de uma parceria com a Oi futuro, todo o material que diz respeito à instituição é disponibilizado no site <<https://oifuturo.org.br>>, que traz publicações das duas escolas do Projeto NAVE: Colégio Estadual José Leite Lopes, localizado no estado do Rio de Janeiro e Escola Estadual Cícero Dias, em Pernambuco, local em que realizamos a pesquisa.

<sup>15</sup> As informações sobre a proposta pedagógica da escola e suas origens estão disponíveis no site <<https://nave15anos.institutooifuturo.org.br/>>. Acesso em jan. 2022.

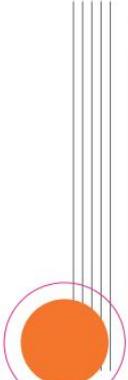
<sup>16</sup> Vale salientar que o *e-book* traz contribuições das duas instituições que fazem parte do Projeto Nave: tanto a escola do Rio de Janeiro, como a escola de Pernambuco, na qual realizamos a observação das aulas para a coleta e análise dos dados. Com isso, os exemplos utilizados para a análise documental abordam experiências dos dois espaços, por trazerem a mesma proposta pedagógica.

preocupação em inserir experiências que envolvam o protagonismo dos estudantes, como afirmam VERÔNICA *et al.* (2019):

No século XXI não podemos mais ver o professor como um detentor do conhecimento e único responsável pelo processo de aprendizagem, mas sim como um mediador para que os jovens sejam protagonistas em sua formação. (VERÔNICA *et al.*, 2019, p. 15)

Em consonância com a afirmação anterior, vemos relatos de práticas com títulos que exploram tanto o uso das metodologias ativas como o uso das tecnologias digitais, como é possível identificar no sumário do *e-book*, disponibilizado a seguir (Imagem 11):

**Figura 11 - Sumário do *e-book* 2**

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>SUMÁRIO</b></p> 	<p><b>CAPÍTULO 1</b> <b>ESCOLA CONECTADA À VIDA</b></p> <p>31 Fluxo vida 37 Fotocabine 43 Família dá em árvore 49 Conversando com o futuro 55 Eu, a vida e Poesia visual 61 O que eu quero aprender? 67 Aula não, produção! 75 Acolhida protagonista</p>	<p><b>CAPÍTULO 2</b> <b>DIVERSIDADE É O QUE MOVE</b></p> <p>83 Empatia em Tudo 91 As extraordinárias 97 Novos profetas da gentileza 103 Pluriversos 111 Pasma Existencial 117 Letra &amp; Libras</p>	<p><b>CAPÍTULO 3</b> <b>LUDICIDADE COMO MÉTODO</b></p> <p>125 Ludoescola 133 EdularpBio 139 Liga da defesa 145 RPG Barroco 151 Em busca dos jogos perdidos 157 Baú dos escritores preciosos 163 Big crase Brasil 169 Game.doc</p>
	<p><b>CAPÍTULO 4</b> <b>COLABORAÇÃO É APRENDIZAGEM</b></p> <p>179 Caça colaborativa de pontos 185 Carrossel Vivo 191 Mapeando ideias 197 #leituracruzada 203 Jornada Literária 209 Qual é o movimento? 215 Alimentação é saúde</p>	<p><b>CAPÍTULO 5</b> <b>CULTURA JOVEM E DIGITAL</b></p> <p>223 Memes Fabulosos 229 Curta Shakespeare 235 Não precisa explicar 241 Escola em campanha 247 Toca aí!!! 253 Evoanimada 259 Animal Pinterest 265 Escola Maker</p>	<p><b>CAPÍTULO 6</b> <b>DESAFIOS PARA IR ALÉM</b></p> <p>273 Limitar para criar 279 Pensamento ágil 287 Matemática em perspectiva 293 História em julgamento 299 Popdebate 305 Taxonomia no Encarte do Mercado 311 Célula comestível 317 Jovens monitores</p>

**Fonte:** Sarmento e Leonel (2019, p. 23).

Observamos que os títulos dos capítulos, bem como seus subtítulos, suscitam um trabalho tanto com metodologias que propõe a reflexão, como as tecnologias digitais como meio para a aprendizagem. Logo no capítulo 1, cujo título é “Escola conectada à vida”, identificamos uma proposta de sequencia didática com a leitura de gêneros que circulam socialmente entre os jovens, como o poema visual,

acessado a partir de *QR-code*, com o uso do *smartphone*. Segundo relato da professora, o contato com as obras poéticas visuais surpreendeu os jovens positivamente e potencializou bastante o processo criativo dos estudantes, que foram provocados a produzir releituras, com base no seu cotidiano. Além disso, ter levado os estudantes para a realização da atividade na biblioteca contribuiu com a apropriação deste espaço e a interação com livros diversos (SARMENTO; LEONEL, 2019, p. 59).

A atividade “Eu, a vida e a poesia visual”, por exemplo, (SARMENTO; LEONEL, 2019, p. 55) desenvolveu o protagonismo dos estudantes. A proposta teve como objetivo vivenciar a poesia simbolista e os movimentos de vanguardas europeias a partir da produção de poemas visuais pelos estudantes, tendo por base os poemas visuais de Tchello d’Barros, disponibilizados por meio de *QR-code* e a leitura de um texto sobre as características do simbolismo, que podem ser relacionadas à produção do poeta, como o uso de figuras de som como aliteração, assonância, onomatopeia, paronomásia, entre outros recursos expressivos. Além destes recursos estilísticos, também foram relacionadas às produções do artista temáticas da estética simbolista como o amor, o tédio, a morte e a espiritualidade humana, bem como foi possível relacionar as suas obras com as produções de Cruz e Sousa e do Concretismo brasileiro.

Podemos afirmar que a experiência apresentou-se como uma proposta que instiga a formação de um sujeito ativo, dada a utilização da Sala de Aula Invertida, tendo em vista que os estudantes foram levados primeiro a ler sobre o conteúdo e, durante a aula, já foram levados a analisar poemas do autor contemporâneo, correlacionando-os com as estéticas simbolistas e concretistas. Neto e Abrão (2019) atentam para o quanto a sala de aula invertida é vantajosa, pois faz com que otimize o tempo em sala de aula, tendo em vista que o professor não precisará despender tempo para explicação básica do assunto. Foi o caso da experiência aqui registrada, que levou os estudantes a, primeiramente, lerem sobre o movimento literário para, depois, analisarem poemas relacionando-os com o que fora estudado.

Além da análise, os estudantes também produziram seus poemas visuais, dialogando com os poemas analisados e publicaram no grupo de *WhatsApp* criado pela professora com o objetivo de que todos vissem as criações dos colegas e comentassem livremente. Note-se que a experiência uniu a metodologia ativa ao uso das tecnologias digitais, potencializando a atividade. Ao apresentar o passo a passo

da atividade, a professora não descarta a possibilidade dela ser realizada de forma analógica, com os textos impressos e com a produção fazendo uso de canetinhas e papel colorido. Porém, fica evidente o quão dinâmica torna-se a atividade no meio digital, pois a interação pode ser promovida de forma mais rápida, levando em consideração que a comunicação dar-se-á de forma ubíqua e as interações ocorrerão mais rapidamente.

Salientamos que, ao propor uma releitura dos poemas visuais, contextualizando-os com o seu cotidiano, os estudantes foram levados a refletir sobre sua vida como parte do seu processo integral de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista que a proposta de atividade levou os estudantes a se expressar e relacionar a sua produção com a experiência de ser jovem. Além de favorecer o contato com a obra poética visual e o estudo de escolas literárias, a atividade potencializou o exercício criativo dos estudantes.

Um outro exemplo de prática envolvendo as metodologias ativas foi a atividade desenvolvida pela professora Patrícia Oliveira, que propôs um jogo inspirado na dinâmica de um *reality-show*, em que os estudantes respondiam questões envolvendo o uso da crase para se manter na disputa ou ganhar a liderança (OLIVEIRA, 2019).

Apesar do objeto do jogo ser uma questão gramatical, a atividade teve início com a análise de textos dissertativo-argumentativos, que foram explorados com base nas características do gênero e na sua compreensão para, depois, serem analisados os casos em que fora utilizado o acento indicador de crase. Dessa forma, a gramática apresenta-se contextualizada e produzindo mais sentido aos estudantes, como elemento constitutivo da língua. Note-se que o objetivo não é apenas o conteúdo gramatical, como objeto único do ensino de língua, mas uma reflexão sobre o seu uso em contextos reais de uso, objetivando contribuir para o desenvolvimento de produção de textos. Segundo Antunes (2007):

Nas atividades de linguagem, além do conhecimento do mundo, é necessário também que conheçamos as muitas regras (ou regularidades) que especificam o que devemos fazer para organizar um texto, para lhe dar uma sequência, para lhe atribuir uma continuidade e uma progressão, para lhe conferir algum tipo de sentido e coerência. (Antunes, 2007, p. 58)

Sendo assim, propor um estudo das questões de linguagem, em função de contribuir para a organização do texto, torna-se pertinente, pois irá contribuir com a sua coerência. Além disso, estudar estes conteúdos gramaticais de forma lúdica certamente irá propor uma reflexão sobre os casos em que fora utilizada a crase.

Propor uma atividade com jogos, como a apresentada, é disponibilizar ao professor uma alternativa às aulas expositivas, além de mobilizar os estudantes a refletir sobre as perguntas e a formular respostas sobre o conteúdo trabalhado.

Criar um jogo educativo a partir de um contexto comercial já existente, como o apresentado, é uma forma de potencializar as estratégias, já conhecidas, do jogo para o enriquecimento da aprendizagem dos estudantes. Ao trazer conteúdos gramaticais tão complexos, como o uso da crase, a professora apresentou, de forma lúdica, situações em que se questionava o uso (ou não) do acento indicador de crase.

A atividade teve início, a princípio, com uma reflexão sobre casos em que a crase foi usada em textos dissertativo-argumentativos. A partir das reflexões, a professora ia explicando e sistematizando as conclusões dos estudantes, que foram orientados a pesquisar sobre os casos de uso do acento indicador de crase, promovendo, assim, que eles, na próxima aula, já estivessem com um conhecimento sobre o assunto. Nas duas aulas seguintes, a professora assumiu o papel de apresentadora do *Big Crase Brasil* e iniciou o jogo em que os participantes respondiam questões sobre casos de uso (ou não) de crase e, a partir de suas respostas, o público decidia se ele continuaria na casa ou se seria eliminado.

Podemos perceber, com essa atividade, que o assunto abordado pode ser visto de forma lúdica, divertida e contextualizada, com a utilização de recursos simples e que todos podem participar, desde que tenham se apropriado dos casos de regência em que faz-se necessário o uso da crase. Dentre tantas outras que foram socializadas em Sarmiento e Leonell (2019), podemos constatar o uso de práticas que promovem o ensino de forma reflexiva e contribuíram para a escolha desta instituição para a observação das aulas.

Esta pesquisa aconteceu com uma professora de Língua Portuguesa da Escola Técnica Estadual Cícero Dias/PE, em dois momentos, tendo início em novembro de 2021, com o detalhamento que trataremos no próximo tópico.

### 5.1.2 O sujeito da pesquisa

As aulas foram observadas em uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma professora que tinha três turmas na referida escola. A escolha da professora se deu após um primeiro contato da pesquisadora na sala dos professores e estavam presentes dois professores de Língua Portuguesa, que se mostraram bastante disponíveis para responder aos questionamentos e para autorizar a observação das aulas. No entanto, como a professora escolhida iria acompanhar as mesmas turmas no ano seguinte, optou-se pela professora que estaria, em 2022, com o 2º ano do Ensino Médio. O outro professor iria acompanhar uma turma de 3º ano e isso poderia comprometer as observações às aulas, tendo em vista que seria o último ano destas turmas na escola.

Com isso, em um primeiro momento, foi disponibilizado um questionário, pelo *Google Forms* para a professora, com questões referentes à sua prática pedagógica (ANEXO B).

As repostas ao questionário aguçaram a curiosidade para reconhecermos novas possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista que, diante das respostas ao questionário, a professora demonstrou o quanto a proposta de trabalho da escola se relaciona com seus objetivos profissionais: utilizar, para o ensino de língua portuguesa, novas metodologias com as tecnologias digitais. Para tal, foram traçadas estratégias de ação para a coleta de dados e procedimentos de análise, como veremos no tópico a seguir.

## 5.2 Mecanismos para coleta e procedimentos de análise

O ano de 2020 será lembrado como o ano da pandemia do novo coronavírus. Todos, repentinamente, tiveram que cumprir uma quarentena: escritórios fechados, estabelecimentos comerciais impedidos de abrir, escolas sem poder funcionar. Todos à mercê de um vírus desconhecido, de alto contágio e letalidade.

O advento da pandemia provocou uma mudança na forma de interagir socialmente. E nesse novo formato de interação, tecnologia, sociedade e educação estabeleceram uma encruzilhada de influências. Na sociedade da informação, surgem novas maneiras de trabalhar, de aprender, de consumir, em suma, de viver.

As pessoas não são mais obrigadas a viver, encontrar-se ou trabalhar face a face para produzir mercadorias, oferecer serviços ou produzir conhecimento.

Com isso, um novo paradigma tecnológico faz-se necessário e muitos irão considerar o computador o grande vilão do século XXI. Harari (2018) nos alerta que a tecnologia não é algo tão ruim assim. Se souber o que deseja da vida, ela pode ajudá-lo a conseguir.

Nesse contexto, todos precisaram se reinventar e, inseridas na problemática, as escolas aderiram ao ensino remoto e a tecnologia digital passou a ser o carro chefe das escolas que tiveram que se adaptar a este novo formato. De repente, as escolas apresentaram propostas de ensino denominadas de ensino *online*, ensino híbrido, ensino remoto, educação a distância, entre outros termos, que caíram no modismo e foram utilizados de forma equivocada.

No entanto, é o que está posto: o ensino não mais será o mesmo e o modelo mediado apenas no ambiente escolar não garantirá, ao menos nesse momento, os contextos pedagógicos. O período pós-pandemia já se anuncia como um momento de amadurecimento de algumas concepções, algumas vezes equivocadas, que vieram à tona durante o ano de 2020 e que ainda persistem no ano de 2021.

Dessa forma, a pesquisa foi planejada para ser realizada ora de forma presencial, ora de forma remota, síncronas ou assíncronas, conforme as orientações da Organização Mundial da Saúde, bem como seguindo as orientações do Governo do Estado de Pernambuco, com relação ao distanciamento social e aos protocolos para as aulas na educação básica.

### 5.2.1 Etapas da pesquisa

A pesquisa ocorreu em duas etapas, a saber:

Etapa I, que teve início no final do segundo semestre de 2021, entre os meses de novembro e dezembro, com a análise documental, com os guias de estudo, questionário com a professora participante da pesquisa. O questionário (ANEXO B) foi aplicado no formato digital, através do *Google Forms* e teve como objetivo identificar a formação social e acadêmica do professor, bem como o seu perfil frente ao uso das metodologias ativas e das tecnologias digitais.

Etapa II, que consistiu na observação de 20 aulas, nos meses de março, abril e maio de 2022, seguidas de estudo e análise dos dados coletados durante a

observação das aulas e a aplicação de duas entrevistas semiestruturadas (ANEXO C). Os instrumentos contribuíram para analisar as relações de (inter)dependência entre o ensino de Língua Portuguesa, as Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais, bem como a pertinência do uso de Metodologias Ativas e das tecnologias digitais para o ensino de Língua Portuguesa.

A partir da observação e análise das aulas, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas (ANEXO C), oralmente, tendo como foco a relevância dada ao uso das metodologias ativas e das tecnologias digitais a fim de analisar as relações de (inter)dependência entre os dois campos, nas aulas de Língua Portuguesa. A princípio, as entrevistas foram planejadas para um formato digital. No entanto, com a dinâmica da escola, em que há uma demanda de troca de salas, reuniões pedagógicas, entre outras, a professora participante da pesquisa solicitou que as perguntas fossem realizadas oralmente, ao término das aulas. Com isso, a cada observação das aulas, quando se fazia necessário, a professora, ao final, era questionada.

Conforme o escopo do planejamento das aulas, não há uma separação muito clara entre os eixos de ensino de língua, sendo trabalhados leitura, oralidade, produção e análise linguística e letramento literário de forma interrelacionada. Sendo assim, a pesquisa envolverá os eixos interligados. Aliado a isso, objetivamos, também, investigar e refletir sobre as Metodologias Ativas utilizadas nesta escola, bem como identificar como as Tecnologias Digitais são utilizadas, de modo inovador, nas aulas de Língua Portuguesa. Compreendendo o período em que observamos as aulas, para dar uma certa linearidade ao trabalho, optamos por analisar o conteúdo que fez parte do Guia referente à segunda unidade e que tinha como eixo temático as escolas literárias do Romantismo, envolvendo os eixos oralidade, leitura e letramento literário.

Todas as etapas descritas acima contribuíram para a consecução do primeiro objetivo específico (investigar e refletir sobre o uso das Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais, utilizadas em uma escola da rede estadual de Pernambuco).

Em um segundo momento, deu-se a observação das aulas da professora, com registro escrito, em diário de observação, sobre as práticas, a fim de analisar quais eram as metodologias empregadas e as tecnologias digitais envolvidas no processo de ensino e como elas se (inter)relacionam.

Além da observação das aulas, foram realizadas mais duas entrevistas semiestruturadas à professora sobre a sua prática pedagógica, observadas ao longo da pesquisa. Para observação das aulas de Língua Portuguesa, foi idealizado um roteiro para observação das aulas (ANEXO D) com pontos que permitiram evidenciar o uso de Metodologias Ativas e de tecnologias digitais nessa prática.

O questionário se fez necessário a fim de realizarmos uma análise qualitativa, pois, assim como as observações de aulas, o instrumento gerou hipóteses e forneceu elementos adicionais a partir de análises interpretativas de conteúdo.

Em síntese, as etapas dos processos metodológicos consistiram em: aplicação de questionário à professora, análise da matriz curricular de Língua Portuguesa e do plano de aula referente a turma observada, bem como a observação de vinte aulas, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas, afim de analisar as relações de (inter)dependência entre o ensino de Língua Portuguesa, as Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais.

Apenas o questionário foi realizado de forma remota, pelo *Google Forms* e as demais etapas da pesquisa foram realizadas de forma presencial, tendo em vista que o governo do estado já havia autorizado o retorno às aulas de forma presencial.

### 5.2.2 *Categorias de análise*

Ao optar pela observação das aulas, o pesquisador opta por considerar as práticas de ensino. No entanto, para que a análise não aconteça de forma estritamente descritiva, a fim de que não seja apenas uma justaposição de comportamentos, optou-se por considerar elementos que são variáveis, como exemplo, a participação dos estudantes, durante as aulas e as respostas dadas pela professora para as entrevistas semiestruturadas, como afirma Altet (2017, p. 1211): “Questionários permitem situar o professor no contexto da escola e do sistema educativo e conhecer suas práticas declaradas para confrontá-las com as práticas efetivas observadas”. Sendo assim, as entrevistas permitiram que conseguíssemos compreender o trabalho em que a professora envolve as tecnologias digitais e as metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa. Assim, como categorias de análise, elencamos: i) Trabalho docente; ii) Uso das Tecnologias Digitais; iii) Uso das

Metodologias Ativas e iv) (Inter)dependência entre Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais no ensino de Língua Portuguesa.

Estas categorias de análise foram selecionadas com o objetivo de responder a nossa pergunta inicial: o que significa ensinar a partir de metodologias ativas, tendo como meio as tecnologias digitais, na área de Língua Portuguesa? Desse modo, faz-se necessária uma análise de como a professora pesquisada realiza o trabalho docente, partindo da sua identificação como professora, desde os motivos que a levaram a optar pela carreira docente, até as opções de estratégias a fim de que a levassem ao uso de metodologias ativas.

Quanto ao uso das tecnologias digitais, levou-se em consideração a frequência com que utiliza, bem como qual a finalidade de inseri-las em aula. A resposta a essa pergunta torna-se de suma importância para compreender a função das tecnologias digitais em sala: se funcionam como um meio ou se estão como um fim de aprendizagem.

Por fim, analisar as relações de (inter)dependência entre metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa contribui para a compreensão do papel que estes elementos exercem em suas aulas, e se eles contribuem para um ensino em que os estudantes sejam protagonistas na construção de seu conhecimento.

Para desenvolver a análise, essas categorias foram observadas durante as aulas e nas entrevistas realizadas com a professora a fim de compreender os objetivos de cada atividade, como torna-se mais evidente na análise de dados, no próximo tópico.

## 6 ANÁLISE DE DADOS

A observação de aulas nem sempre é uma tarefa fácil, pois pode tornar a análise a partir de um olhar puramente impressionista. A fim de que não predomine a subjetividade, consideramos pertinente categorizar as análises das aulas observada com base no que propõe Altet (2017). O autor destaca o que pode fazer parte da observação de aulas, o que ela denomina de: i) Práticas declaradas: são aquelas que dizem respeito ao que os sujeitos dizem fazer; suas declarações coletadas a partir de questionários, entrevistas. ii) Práticas esperadas: são aquelas que dizem respeito às expectativas da organização social, com base em um programa, currículo. iii) Práticas constatadas ou efetivas: são as observações que provêm das atividades desenvolvidas pelos professores, principalmente em sala de aula, com a utilização de entrevistas que podem enriquecer essas observações.

Podemos considerar que a análise, aqui apresentada, fez uso das práticas esperadas e das práticas constatadas e, efetivamente, contribuíram para a análise das relações de (inter)dependência entre o ensino de Língua Portuguesa, as Metodologias Ativas e as TDIC, como proposto no objetivo geral da pesquisa.

A seguir, teremos uma análise das práticas, com base no questionário, que contribui para traçar o perfil da professora, P1; as entrevistas semiestruturadas, organizadas em roteiros com temas: i) Trabalho docente, ii) Uso das Tecnologias Digitais e iii) (Inter)dependência entre Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais no ensino de Língua Portuguesa e, por fim, a observação das aulas, que contribuíram para a análise da prática da professora P1.

### 6.1 Questionário

As respostas ao Questionário (ANEXO B), pelo *Google Forms* nos trouxeram informações sobre a professora. Trata-se de uma professora do sexo feminino, de 48 anos, casada, natural do estado de Pernambuco, concursada na rede estadual do mesmo estado, cumprindo um regime de 40 horas semanais na mesma escola e desenvolve pesquisas com as turmas em que atua como professora de Língua Portuguesa. Sua formação é em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa/Língua Inglesa e tem especialização em Linguística e Ensino de Português, não possuindo nem mestrado nem doutorado. Sempre trabalhou como

professora de Ensino Médio e tem dedicação exclusiva nesta instituição, não exercendo, também nenhuma outra atividade que não seja a docência.

Como aspiração profissional para os próximos cinco anos, almeja investir na sua formação, possivelmente com uma carreira acadêmica (mestrado). Além disso, considera que o que mais contribui para o desenvolvimento do seu trabalho docente são os cursos presenciais formais, a experiência de trabalho e as leituras que realiza por conta própria. Este último ponto corrobora com a sua fala, ao afirmar que faz da sala de aula o lugar para desenvolver suas pesquisas.

Também deve-se levar em consideração o fato de ter escolhido esta escola para trabalhar, pois é uma escola que investe em formação e trabalho com tecnologias e novas metodologias. A cada ano os trabalhos exitosos podem ser socializados e passam a fazer parte do acervo digital da escola. Como afirmou a professora, este é um grande diferencial para quem busca inovações para a sala de aula.

Suas respostas ao questionário contribuíram para que fosse levado em consideração que se trata de uma professora com interesse em promover um ensino em que os estudantes são protagonistas na construção do seu conhecimento e preocupa-se em desenvolver aulas, cada vez mais, com atividades interativas e, por muitas vezes, lúdicas.

A seguir, apresentamos a análise das entrevistas semiestruturadas, que foram aplicadas no período de observação das aulas.

## **6.2 Entrevistas semiestruturadas**

As entrevistas semiestruturadas, realizadas com a professora, também serviram como instrumento para análise das práticas declaradas e contribuíram para compreendermos algumas lacunas que fomos identificando durante as aulas observadas. Não consideramos estas lacunas como falhas, mas como momentos em que não foi possível constatar a interrelação entre as metodologias ativas e o uso das tecnologias digitais em sala de aula. A seguir, apresentamos as respostas às entrevistas com uma análise do que esta prática declarada contribuiu para a análise das aulas observadas.

O roteiro para a entrevista semiestruturada (ANEXO C) foi organizado em três tópicos temáticos a fim de contribuir com a análise das práticas. No entanto, como

dito anteriormente, dada a dinâmica das aulas da escola, em que a professora troca de uma sala de aula para outra em um espaço curto de tempo, as entrevistas tiveram que ser realizadas no intervalo das aulas, muitas vezes em momentos do final da aula, em que os estudantes estavam realizando alguma atividade de forma independente, que não requeresse uma supervisão contínua. O primeiro bloco de perguntas, que compôs a temática *trabalho docente* foi realizado durante as primeiras observações a fim de compreender as suas escolhas profissionais. A seguir, apresentamos as perguntas com suas respectivas respostas.

Ser professor de escola pública não representa uma tarefa fácil no Brasil. São muitos os obstáculos enfrentados por quem escolhe a docência, principalmente com relação à estrutura de trabalho. Quanto à estrutura física, a escola observada apresenta-se como uma instituição que traz todos os aparatos tecnológicos digitais possíveis, dada a sua natureza de escola técnica, com foco em cursos de tecnologia, como curso de programação e multimídia. Para isso, disponibiliza aos estudantes rede *wi-fi* de qualidade, todas as salas com recursos multimídia, como computador ligado à internet, *datashow*, sistema de som, entre outros. Todas essas questões contribuíram com as escolhas realizadas pela professora, tanto a escolha profissional e da instituição de trabalho, como a escolha da prática docente, como pode ser observado nas análises adiante.

No entanto, em algumas situações, problemas estruturais mais simples comprometem o tempo pedagógico: nós nos deparamos com salas em que o ar condicionado estava quebrado e a sala não possuía uma ventilação adequada, goteiras em sala de aula, que fez com que os estudantes se dispersassem na sala, a fim de não se molharem: uma parte da observação das aulas se deu em um período de chuvas intensas, conseqüentemente, a cidade ficou alagada e o entorno da escola com difícil acesso, acarretando atraso dos estudantes e os que estavam na escola mostravam-se preocupados, não se sentindo seguros para o retorno às suas casas.

Apesar da escola ser de tempo integral e, tanto estudantes quanto os professores terem uma carga horária de oito horas diárias, o tempo disponível para planejamento ainda é escasso. As respostas curtas às entrevistas semiestruturadas refletem essa dinâmica da escola. As respostas às entrevistas eram dadas no corredor da escola, entre uma aula e outra, sem que a professora tivesse uma pausa. O único momento em que ela não estava envolvida com aulas era a quinta-feira

pela manhã, e esse momento era, muitas vezes utilizado para planejamentos, reuniões de núcleo, elaboração de materiais, dentre outros trabalhos pedagógicos que não eram poucos para quem é responsável por quatro turmas de língua portuguesa e uma turma de nivelamento - espécie de aulas com o objetivo de recomposição das aprendizagens.

A seguir, trazemos as perguntas e respostas e as análises advindas delas e do contexto das aulas observadas.

### 6.2.1 Trabalho docente

- Por que a escolha pela docência no Ensino Médio?

*Na verdade, não foi bem uma opção vir para o ensino médio. O que influenciou na minha escolha foi o fato de vir para uma escola integral, pois trabalhando em uma escola regular me sentia muito limitada e a opção de vir para esta escola veio junto com a opção de ministrar aulas no ensino médio. Como a escola busca sempre trabalhar com novas estratégias, isso foi um diferencial para a minha escolha.*

- O que contribuiu para que você tivesse interesse por estratégias de ensino que priorizassem as Metodologias Ativas?

*O que mais contribui para que faça uso das metodologias ativas é o fato de fazer com que o estudante se interesse mais para o ensino de língua portuguesa de forma mais lúdica. Para mim, a ludicidade é uma forma de conquista, torna a aula mais atrativa ao estudante.*

- Quais as atividades desenvolvidas durante as aulas você sente mais segurança em realizar com os estudantes?

*Gosto de todas as atividades. O diferencial é o planejamento. Quando a gente planeja as aulas, todas as atividades fazem sentido. Mas se tiver de escolher uma atividade, posso dizer que ao final de cada conteúdo trabalhado, gosto de inserir um jogo. O jogo motiva os estudantes.*

- Principais ocorrências ou mudanças em sua trajetória profissional.

*Durante sete anos fui professora de 6º ano em uma outra escola e não via nenhuma mudança. Quando vim para esta escola, tive que me aprofundar, principalmente em Literatura, que não era minha prática e no uso das tecnologias digitais, pois é algo muito presente na escola.*

- Realizou algum curso que tratasse especificamente do ensino por meio de Metodologias Ativas?

*Realizei diversos cursos na própria escola. A Oi Futura oferece diversos momentos de formação continuada sobre inovações, novas tecnologias digitais, metodologias ativas; temos reuniões constantemente para discutirmos sobre os projetos desenvolvidos para a escola. Além disso, temos a oportunidade de, anualmente, socializar nossas práticas em um e-book publicado pela Oi Futura, parceira nossa no Projeto NAVE.*

As respostas a estas cinco questões já apontam o quanto a professora participante da pesquisa tem interesse em novas estratégias de ensino para as suas aulas. É certo que, como foi observado e posteriormente será apresentado, as suas práticas não fogem totalmente ao estilo tradicional, com aulas expositivas, em que o estudante, em alguns momentos, tenha um papel passivo. No entanto, em sua grande maioria, os estudantes foram levados a participar das aulas de forma ativa, com o uso de estratégias como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e a utilização de jogos e gamificação durante as aulas.

Ao explicitar o seu interesse em fazer parte da instituição, por conta do investimento da escola em tecnologias e em novas estratégias de ensino, a professora demonstra que busca por inovações que a escola regular não proporcionava. Vale salientar que ao falar de investimento em tecnologias a professora fez referência às tecnologias digitais, tão presentes na escola analisada.

Ao ser questionada sobre o uso de metodologias ativas, a professora remete a temática à ludicidade, pois o seu uso, segundo ela, garante aulas mais lúdicas. O discurso mostra uma limitação quanto à sua concepção de metodologias ativas. É certo que elas podem proporcionar a ludicidade, mas este não é o seu objetivo principal. Como vimos anteriormente, o uso de metodologias ativas tem como objetivo principal proporcionar aos estudantes estratégias para que os estudantes possam construir o conhecimento, desenvolvendo pesquisas anteriores às aulas, resolvendo problemas que estão postos na sociedade, apresentando soluções a questões levantadas durante as aulas.

O jogo pode fazer parte das aulas, no entanto, seu objetivo maior não é promover a ludicidade. Ele pode estar presente para sistematizar algo visto anteriormente, avaliar em que estágio os estudantes se apresentam, bem como promover a aprendizagem significativa. Nesse sentido, o jogo insere-se não apenas

como algo lúdico, mas como estratégia para atender objetivos voltados à aprendizagem.

Um outro termo que merece destaque no discurso da professora é o fato de afirmar que “*ao final de cada conteúdo trabalhado, gosto de inserir um jogo*”. Ao usar a expressão *conteúdo*, a professora deixa evidente o quanto a educação ainda está voltada para questões mais limitadas do ensino. Ao propor um ensino com uma proposta sociointeracionista, em que a aula de língua é lugar de interação, a expressão mais indicada seria objeto do conhecimento, pois assim, amplia-se o conhecimento, abrangendo não apenas um elemento específico, mas o meio para desenvolver habilidades mais amplas, relacionadas a práticas de linguagem. Por exemplo, em uma proposta sociointeracionista, ao propor o trabalho com um gênero textual o professor proporciona o desenvolvimento de diversas outras habilidades, relacionadas aos diversos eixos do ensino de língua, não limitando o seu trabalho apenas a um único conteúdo.

Este primeiro bloco de perguntas fez parte da entrevista inicial, realizada logo na primeira semana de observação das aulas e contribuiu para criar parâmetros comparativos entre as práticas declaradas e as práticas constatadas durante a observação das aulas.

Os dois blocos seguintes de perguntas para a entrevista foram feitos em um mesmo momento, tendo em vista que muitas das respostas contribuíram para a compreensão de como se dá a interrelação entre o uso das metodologias ativas e das tecnologias digitais, como podemos ver a seguir.

### *6.2.2 Uso das Tecnologias Digitais*

Com relação ao uso das tecnologias digitais, a análise se deu muito mais pelas respostas da professora do que por sua prática, tendo em vista que ela não fez muito uso das tecnologias digitais durante as aulas e, como justificativa, afirmou que, por conta deles terem utilizado a tecnologia digital em demasia no período das aulas remotas, optou por, neste momento, utilizar em menor frequência. Tendo em vista que a escola tem um grande aparato tecnológico, em especial digital, a justificativa dada pela professora para o pouco uso das tecnologias digitais não se fundamenta, em parte, na nossa opinião.

Ao planejar aulas em que as tecnologias digitais não estavam presentes, a professora deixou de oportunizar aos estudantes vários outros recursos que poderiam contribuir com a aprendizagem. Isso tornou-se bastante evidente quando, nos poucos momentos em que utilizaram as tecnologias digitais, os estudantes mostraram-se participativos, autônomos, sujeitos das suas reflexões, como poderemos analisar mais adiante, com base nas aulas observadas. A seguir, faremos uma análise da entrevista que teve por base o usos das tecnologias digitais.

- Com que frequência faz uso das tecnologias digitais para o ensino?

*Sempre uso as tecnologias digitais; pelo menos levo o material digitado. O que mais nos ajudou foi utilizar o Google for education. Com ele foi possível diversificar cada vez mais as aulas.*

- Com quais objetivos faz mais uso das Tecnologias Digitais para o ensino?

*As tecnologias digitais facilitam porque tornam as aulas mais rápidas, consigo desenvolver várias estratégias em sala de aula, otimizar o tempo. O único momento em que utilizo o papel é para a produção de texto. Na verdade, quando o professor sabe utilizar, as tecnologias facilitam a vida do professor.*

- O que contribui para o interesse dos estudantes com uso das Tecnologias Digitais?

*A tecnologia está no cotidiano deles, eles não sentem dificuldades, são bastante familiarizados com ela. Ela contribui para que eles desenvolvam o protagonismo, fazendo pesquisas, por exemplo.*

- Quais estratégias utilizadas provocam maior interesse entre os estudantes?

*Depende como o professor utilize. Tanto faz ter ou não tecnologia na aula; o que vai contribuir para a participação é a estratégia que o professor utilize para convencê-los a realizar as atividades propostas.*

- O que facilita e o que dificulta o trabalho pedagógico com relação ao uso das Tecnologias Digitais?

*As tecnologias digitais facilitam em tudo; a única dificuldade é quando não tem internet. Uma vantagem é que as aulas ficam mais dinâmicas. Particularmente, ainda acho minhas aulas tradicionais, mas tento dinamizar o máximo.*

Segundo as respostas às perguntas, a professora faz uso das tecnologias digitais, no entanto, em alguns momentos, estas servem de apoio a aulas expositivas, em que o estudante apenas recebe passivamente as informações. Ela

tem consciência de que sua aula, em muitos momentos, é tradicional, com exposição do conteúdo e os estudantes apenas acompanham a explicação, deixa evidente que busca sempre dispor de elementos que possam dinamizar suas aulas.

Em alguns momentos, a professora confunde-se com relação à definição de tecnologia, considerando apenas o que for digital. Ao afirmar que o papel é muito pouco usado em sala, e que usa mais a tecnologia, ela demonstra não considerá-lo uma tecnologia de mídia impressa, quando, na verdade, o papel é uma das tecnologias que revolucionou a escrita, substituindo o papiro.

Um dos pontos positivos de suas aulas, destacados pela professora, é a frequente utilização das TDIC e aponta que, como vantagens, tem a otimização do tempo, a possibilidade de enriquecer as aulas com diversos recursos, como vídeos, imagens, animações, entre outros. Pode-se, a partir da sua fala, observar o quanto faz uso de estratégias que possibilitem a transposição informática e que o saber do aluno é mediado não apenas pelo professor nem tampouco, apenas, pelo computador, mas pela interação do aluno, com a máquina e com as relações que estabelece com o meio. Nesse sentido, a transposição informática proposta por Balacheff (1994) une-se ao interacionismo sociodiscursivo propagado por Vygotsky (1989).

Quando perguntada sobre o que facilita e o que dificulta o trabalho pedagógico com relação ao uso das Tecnologias Digitais a professora deixou evidente o quanto é adepta do uso de TDIC em sala, colocando como vantagens o fato de otimizar o tempo, facilitar o trabalho do professor, desenvolver o protagonismo dos estudantes, pois são tutores das suas pesquisas. A única dificuldade citada por ela é o entrave quando não se tem rede de internet disponível na escola.

### *6.2.3 (Inter)dependência entre Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais no ensino de Língua Portuguesa*

- Você considera que o uso das Tecnologias Digitais é condição indispensável para o uso das Metodologias Ativas?

*Considero sim, facilita muito a vida do professor e do estudante, pois dá acesso a muitas possibilidades para aumentar o conhecimento, como: vídeos, documentários, aplicativos, jogos, músicas, imagens, visitas virtuais a lugares distintos e muito mais.*

- Você considera que os estudantes estão mais participativos frente ao conhecimento com o uso das Tecnologias Digitais?

*Estão mais participativos, eles gostam de fugir do tradicional, do livro e do caderno, não quero dizer que não são importantes, mas gostam de desenvolver o conhecimento de forma mais interativa e digital*

- O que falta para que os estudantes tenham uma participação mais ativa, como sujeitos construtores do seu conhecimento?

*Eles precisam ser desafiados, pois o jovem em sua maioria ama mostrar o quanto sabem, como são como sujeitos participativos da sociedade. O jovem detesta ser subestimado!*

- Se pudesse elencar uma prática/experiência exitosa em sala de aula, que relacione as Tecnologias Digitais e o uso das Metodologias Ativas, qual seria a atividade?

*Curta metragem, lives, seminários com o uso da tecnologia, podcast, todas para ensinar Literatura, Gramática e Redação.*

As respostas às questões demonstram o quanto a professora entrevistada demonstra interesse em inserir, em suas aulas, práticas que envolvam tanto o uso das tecnologias digitais como das metodologias ativas. Apesar de não representar totalmente as aulas observadas e a professora declarar que, em alguns momentos, suas aulas são expositivas e os estudantes participam mais como expectadores, é frequente a presença de novas estratégias de ensino envolvendo tanto as metodologias ativas como as tecnologias digitais, mesmo que estes não estejam, em alguns momentos, concomitantemente presentes nas aulas.

No entanto, em seu discurso, ainda identificamos algumas fragilidades com relação a alguns conceitos como, por exemplo, considerar o livro como um recurso que não promove a interatividade. Na verdade, os livros atuais são bastante interativos, possibilitando o acesso a outras fontes, por meio de *links*, *QR-codes*, boxes com outras informações, que parecem uma tela que se abre com hipertextos.

Um outro ponto que merece destaque é a experiência exitosa, citada pela professora, que, na verdade, relata apenas exemplos de gêneros do ambiente digital ou recursos com o uso de tecnologias digitais, como *lives*, seminários, *podcast*. Além disso, as atividades foram planejadas, segundo a professora, para serem

vivenciadas em gramática, literatura e redação, demonstrando uma concepção de ensino de língua em que os eixos são vistos de forma isolada.

A seguir, analisamos as práticas pedagógicas da professora de LP observada, elencando as categorias de análise selecionadas para este estudo. Elas irão contribuir para justificar muito do que está presente em suas respostas às entrevistas semiestruturadas.

### **6.3 Observação das aulas**

Neste momento, partimos do contato com a professora selecionada para a observação e análise das aulas. Tal escolha se deu a partir de novembro/2021 em que foi aproveitado o momento para solicitar que ela respondesse ao questionário. Como a escola já se organizava para o final do ano letivo com avaliações e novas oportunidades de aprendizagem de forma remota, a observação efetiva das práticas em sala de aula ficou para o primeiro semestre de 2022. Podemos considerar que as 20 (vinte) aulas observadas podem ser divididas em blocos e distribuídas em atividades contínuas.

Tendo em vista que entre fevereiro e março de 2022 a escola estava com o horário de aulas bastante variável, as observações das práticas só pôde ser realizada, efetivamente, a partir do mês de abril. Podemos categorizar as observações realizadas em duas práticas distintas: aula de leitura e produção de texto, com o projeto “Eu quero mil” e o “Festival de Curtas”, que envolveu aulas de Literatura Brasileira, com base em obras clássicas do Romantismo brasileiro. Analisaremos estes dois blocos de aulas a partir das categorias elencadas: trabalho docente, uso das TDIC, uso das metodologias ativas e (inter)dependência entre metodologias ativas e TDIC.

Com base nas práticas declaradas pelo sujeito da pesquisa, a proposta de trabalho, na escola, envolve o uso das TDIC, com a construção de conhecimento de forma autônoma. A professora, em suas respostas ao questionário, deixou evidente que seu interesse em fazer parte da instituição converge com a missão da escola: garantir a formação de um jovem autônomo, solidário e competente, que se realize nos aspectos pessoais, profissionais e de cidadania, buscando influir na construção de uma sociedade mais equânime (QUEIROZ, 2015). Em suas práticas, é corriqueiro o desenvolvimento de atividades em que o estudante, em um primeiro momento, é levado a refletir sobre questões conceituais.

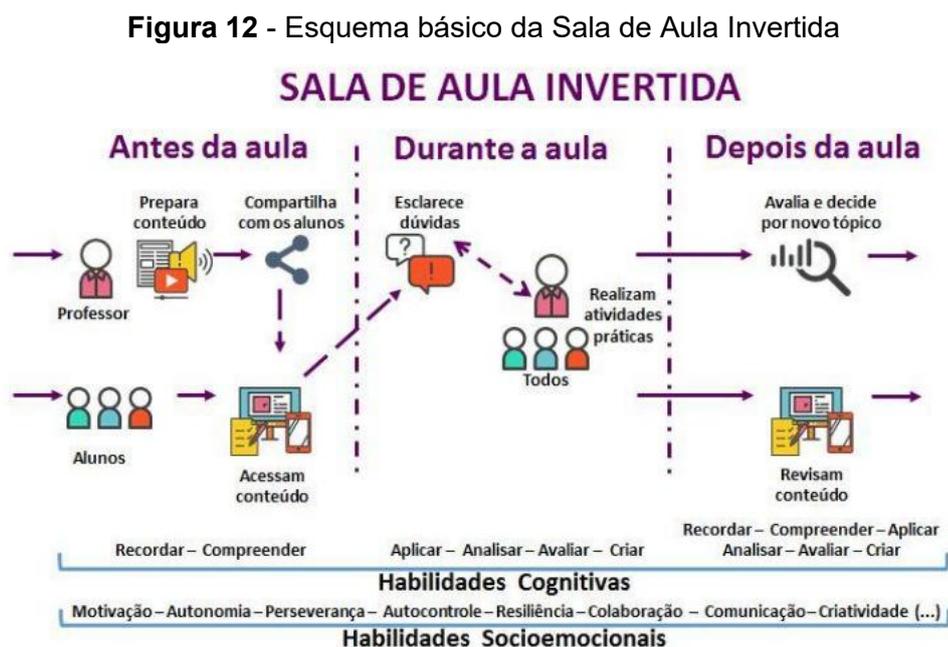
No entanto, em alguns momentos, a sua prática ainda converge com atividades que não promovem a reflexão, com conhecimentos já prontos, em que os estudantes apenas recebem o que precisa ser apreendido. É certo que, em alguns momentos, há a necessidade de passar informações que já estão prontas. Em especial com situações relacionadas ao ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, que traz quais são as habilidades e competências exigidas, em especial, para a prova de redação. Nesse caso, por exemplo, o objeto de conhecimento é a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Porém, a professora dedica muito tempo para a apresentação dos critérios de correção. Tornando, assim, a produção do texto um fim em si mesmo, quando seria uma oportunidade de desenvolver a capacidade argumentativa dos estudantes, em diversas outras situações.

### 6.3.1 Bloco 1: aulas 1, 2, 3, 4, 5 e 6

Em uma das aulas observadas, a professora projetou o clipe da música “Paz”, de Gabriel o Pensador, que já havia sido compartilhado anteriormente aos alunos, através do *Google Classroom*, com o objetivo de promover um debate, durante a aula, entre os estudantes sobre temas sociais que a música suscita. Para a discussão sobre os temas a professora provocou a fala especificamente de alguns estudantes e alertou para que eles participassem mais das discussões em sala, pois, no bimestre anterior, “estiveram muito quietos”. Apesar da escola ser bastante equipada tecnologicamente, organizar a sala para que os estudantes assistissem ao clipe novamente, tendo em vista que a maioria já havia visto, apenas alguns não tinham assistido, foi um desafio, pois o projetor funcionava, mas o som não podia ser conectado. Isso fez com que o tempo pedagógico fosse reduzido, até que o problema fosse resolvido.

A aula foi concluída e a professora solicitou que os estudantes assistissem, em casa, ao clipe novamente e apontassem possíveis questionamentos sobre que paz seria esta que “cheira cola”, “que passa fome”, como sugere a letra da música trabalhada. A partir dessas considerações, foi revisto um dos conteúdos já trabalhados, as figuras de linguagem e a partir das considerações feitas pelos estudantes, a professora solicitou que pesquisassem sobre o conceito de paradoxo e que identificassem a figura de linguagem na letra da canção. Vale ressaltar que o movimento de pesquisar sobre a figura de linguagem, anteriormente à explicação da

professora, reforça a proposta de trabalho da Sala de Aula Invertida, modelo em que o estudante é levado a pesquisar sobre o objeto de conhecimento, antes mesmo dele ser tratado em sala pela professora, como já apresentamos anteriormente, proposto por Schmitz (2016):



Fonte: Schmitz (2016, p. 67)

Seguindo a estrutura da sala de aula invertida, proposta por Schmitz (2016), a professora, antes da aula com a música A Paz, de Gabriel o Pensador, descrita anteriormente, preparou o conteúdo, compartilhou com os alunos e, durante a aula propôs questionamentos. No entanto, a proposta de disponibilizar o vídeo anteriormente para que os estudantes possam ter contato com a música não atendeu ao objetivo e otimizar o tempo, como propõe a sala de aula invertida, pois alguns estudantes não haviam assistido ao clipe. Isso fez com que a professora precisasse passar em sala e tomou muito tempo, diminuindo o tempo de discussão, como ela havia planejado.

Na aula seguinte, a professora disponibilizou, pelo *Google Classroom* (ANEXO F), uma atividade de interpretação de textos e permitiu que os estudantes discutissem em pares sobre as questões colocadas.

A atividade envolvia a compreensão textual e pode ser vista a seguir:

*Exercício*

- 1- O texto lido trata-se do gênero textual música, nele a linguagem \_\_\_\_\_ é mais presente.
- 2- Explique com suas palavras dando exemplos práticos do cotidiano o que o trecho da música quer dizer "Aqui se planta, aqui se colhe, mas para a flor nascer é preciso que se molhe, é preciso que se regue pra nascer a flor da paz, é preciso que se entregue com amor e muito mais".
- 3- O texto fala de uma fruta que se colhe, ela refere-se a quê?
- 4- A música foi produzida com o intuito de promover \_\_\_\_\_
- 5- Para conseguir o objetivo da paz, o que é preciso fazer?
- 6- Qual a atitude do eu lírico da canção, o que causa inquietação nele?
- 7- Retire do texto um trecho que mostra que o eu lírico indica que todos precisam fazer a paz, que se expressa em tom de conselho.
- 8- Explique no trecho a seguir, por que a paz precisa do eu lírico?  
E se a paz também precisa de você?  
Eu me incomodo e não consigo ser assim  
Porque eu preciso da paz  
Mas a paz também precisa de mim  
A paz precisa de nós, a paz precisa de nós  
Da nossa luta, da nossa voz
- 9- Quem é essa paz, qual situação ela vive " A paz que não tem vaga na porta da escola,  
A paz vendendo bala, A paz pedindo esmola, A paz cheirando cola, virando a adolescência,  
Atrás de uma pistola, virando violência".
- 10- Leia o trecho a seguir e explique o sentido do uso do pronome aonde e onde.  
Paz, aonde tu estas?  
Aonde você vive?  
Aonde você jaz?  
É... Onde você mora?  
Onde te encontramos?  
Onde você chora?
- 11- Após a leitura da música, qual reflexão você tira sobre suas atitudes em relação à sociedade, você é paz, você busca paz? Comente.

Observe que, com base na lista de exercícios, é possível identificar a concepção de língua e linguagem que subjaz a prática da docente. Com base nas questões propostas, é possível identificar que a língua foi considerada como objeto de interação, pois leva em conta a participação do leitor para construir e reconstruir sentidos. Para isso, apresenta questões que envolvem a relação leitor/autor, a compreensão da utilização de elementos linguísticos e a bagagem cultural. E não se trata de apenas responder às questões; a discussão anterior sobre os elementos da música foram de suma importância para a construção de sentidos sobre o texto, considerando que a compreensão do texto se dá não apenas com base no conhecimento linguístico, mas leva em consideração, também, o conhecimento de

mundo (KOCH, 2011). Além disso, a interação com outros sujeitos possibilita que o repertório se amplie e novas compreensões sejam construídas.

Analisemos, a seguir, as questões propostas pela professora.

Logo na questão 01, solicita que o estudante identifique o tipo de linguagem presente (coloquial/formal). É certo que, levando em consideração a ordem das questões, esta seria uma questão que ficaria mais interessante de ser trabalhada em outro momento; não como pergunta inicial, tendo em vista que outros questionamentos feitos anteriormente poderiam contribuir para que o estudante chegasse à conclusão sobre a linguagem utilizada. No entanto, como a música fora abordada oralmente na aula anterior, foi possível observar que houve uma reflexão sobre a linguagem. Dessa forma, a questão acabou por ser respondida sem muitos problemas pelos estudantes. Além do que propõe a questão, devemos levar em consideração a afirmação inicial, que trata o texto como pertencente ao gênero música. No entanto, o gênero a que se refere o texto é letra de canção.

1- O texto lido trata-se do gênero textual música, nele a linguagem \_\_\_\_\_ é mais presente.

A questão 02, em seu enunciado, apresenta uma concepção de língua que não corrobora com o proposto pela escola. Ao trazer a expressão *a música quer dizer*, desconsidera-se que a compreensão é fruto da interação entre sujeitos, que se constituem a partir das relações sociais com outros sujeitos, com discursos os mais variados.

2- Explique com suas palavras dando exemplos práticos do cotidiano o que o trecho da música quer dizer “Aqui se planta, aqui se colhe, mas para a flor nascer é preciso que se molhe, é preciso que se regue pra nascer a flor da paz, é preciso que se entregue com amor e muito mais”

Durante a observação das aulas, foi possível identificar que o problema estava apenas no enunciado, pois, durante a discussão com o grupo, ficou evidente que a interação entre os sujeitos é uma constante durante as aulas.

A questão 04 propôs uma discussão sobre a finalidade do gênero e essa reflexão contribuiu para o estudante certificar-se sobre o gênero textual, tendo em vista que, como Marcuschi (2008) nos propõe, o propósito comunicativo dos gêneros é um dos pontos principais para a sua caracterização.

4 - A música foi produzida com o intuito de promover \_\_\_\_\_

Adiante, o exercício traz uma série de questões sobre a temática, contribuindo, assim para a compreensão. É importante observar que esse conjunto de questões não se limitam apenas a identificar o tema da música, mas a analisar a sua continuidade temática bem como a sua progressão tópica. Koch e Elias (2011) nos apresentam o quanto estes dois componentes estão relacionados. Para as autoras, um texto mantém a sua continuidade temática, mantendo a sua atenção centrada em um assunto, mas outros assuntos também vão sendo incorporados, embora, muitas vezes, se passe quase imperceptivelmente de um assunto a outro. E essa organização em tópicos garante a progressão do que está sendo tratado, fazendo com que o texto aborde outras questões, mas que se relacionam com um supertópico (KOCH; ELIAS, 2011).

No exercício explorado pela professora, temos um encadeamento de questões que propõe uma análise do texto a partir do seu supertópico e dos tópicos apresentados. Assim, podemos observar que as questões 02 e 03 exploram o significado de expressões metafóricas como “*o que se planta*”, “*o que se colhe*”, além de exigir a exploração da bagagem cultural, tendo em vista que os estudante é levado a explicar, com suas palavras, dando exemplos práticos do cotidiano. Observe-se que nas questões 05 e 06 temos a exploração de tópicos envolvendo o supertópico “Paz”, proposto pela música,

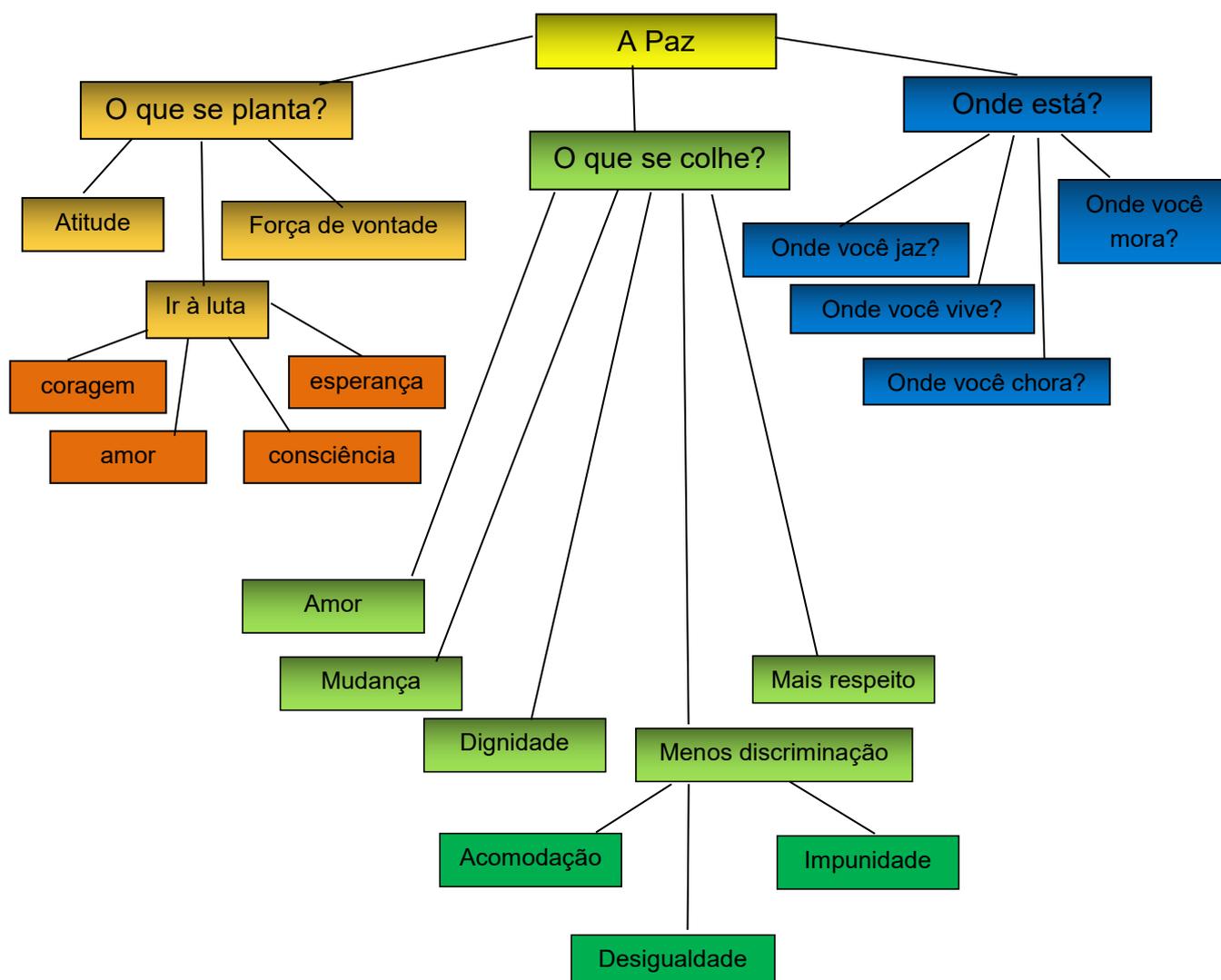
- 2 - *Explique com suas palavras dando exemplos práticos do cotidiano o que o trecho da música quer dizer “Aqui se planta, aqui se colhe, mas para a flor nascer é preciso que se molhe, é preciso que se regue pra nascer a flor da paz, é preciso que se entregue com amor e muito mais”.*
- 3 - *O texto fala de uma fruta que se colhe, ela refere-se a quê?*
- 5 - *Para conseguir o objetivo da paz, o que é preciso fazer?*
- 6 - *Qual a atitude do eu lírico da canção, o que causa inquietação nele?*

Seguindo a estrutura de tópicos proposta por Koch e Elias (2011) poderíamos organizar, graficamente, a música. Vale salientar que, a estrutura de tópicos apresentada a seguir foi discutida com a professora, junto aos estudantes. Todo o seu trabalho foi desenvolvido de forma oral. Os tópicos apresentados foram estruturados pela pesquisadora a fim de ilustrar todas as discussões realizadas em sala, antes da resolução de exercícios. Os questionamentos que ela foi fazendo em sala foram importantes para a construção da compreensão dos estudantes. Perguntas como o que se colhe/ o que se planta/ onde está a paz? contribuiram

para os estudantes relacionarem os momentos que proporcionam paz com os momentos retratados na canção.

Um outro ponto que merece destaque é o fato da professora oferecer questões com lacunas com a finalidade de trabalhar a compreensão do texto. É fato que, oralmente, muitas questões de compreensão foram trabalhadas, em forma de roda de diálogo sobre o texto, com questões basilares sobre o texto, como “O que se planta? O que se colhe? Onde está a paz?” (Figura 13). As questões lacunadas não contribuem com a construção desta compreensão, pois limitam o estudante a responder em um certo espaço pré-definido, impossibilitando que faça explanações a partir de suas considerações que acabam por não contribuir com práticas inovadoras para o ensino de Língua Portuguesa.

**Figura 13** - Organização tópica da música A Paz, de Gabriel, o Pensador



**Fonte:** A autora (2023) baseado em Koch e Elias (2011)

Outro ponto de destaque é a abordagem dada na questão 10, que trata os advérbios *Onde* e *Aonde* como pronomes. O enunciado traz a afirmação de que são pronomes e essa afirmação pode confundir os estudantes diante da classificação das palavras. É certo que o ensino de língua portuguesa, em uma concepção de língua em que o foco é a interação, não se detém a questões sobre a classificação gramatical das palavras. A questão tratada não tem como foco questões gramaticais, mas a questão está na classificação do termo. Certamente a confusão se deu por considerar *Onde/Aonde* como pronome relativo.

10 - Leia o trecho a seguir e explique o sentido do uso do pronome *aonde* e *onde*.  
*Paz, aonde tu estas?*  
*Aonde você vive?*  
*Aonde você jaz?*  
*É... Onde você mora?*  
*Onde te encontramos?*  
*Onde você chora?*

Durante as aulas, foi possível observar que, ao trazer a discussão sobre o uso de *onde/aonde* a professora tinha como objetivo maior chegar à conclusão, junto aos estudantes, de onde/aonde está a Paz. Ou seja, a questão versa muito mais sobre o sentido global do texto do que, propriamente, sobre questões de análise linguística.

Ainda neste bloco de aulas, seguindo o modelo de Schimtz (2016), o qual apresentamos anteriormente (FIGURA 12), a professora, a partir das discussões da turma, decidiu tratar de um novo tópico: a influência da música na vida dos jovens brasileiros.

O tema proposto surgiu da discussão, nas aulas anteriores, a partir da música de Gabriel o pensador. A professora havia afirmado que a proposta inicial era de trabalhar temáticas sociais, tendo em vista que a música suscitava este tipo de discussão. No entanto, como a turma demonstrou mais interesse em discutir sobre como a música pode influenciar na vida dos jovens, redirecionou seu planejamento. Tal atitude demonstra o quanto os estudantes participam da construção sobre o que será discutido em sala, tornando-se, assim, agente na construção do conhecimento, escolhendo temas que considerem pertinentes.

Quanto ao uso das TDIC, vale ressaltar o quanto o acesso à internet e a dispositivos móveis contribuiu com o processo de aprendizagem, pois os estudantes que não fizeram as leituras necessárias anteriormente apresentaram-se dispersos

durante a aula. Isso fez com que a professora precisasse retomar algumas atividades que foram propostas para serem realizadas anteriormente. Se todos tivessem realizado, a aula teria avançado de forma mais dinâmica. Tal atitude corrobora com pensamento de Pereira e Silva (2018) ao afirmar que, no modelo da sala de aula invertida, se o momento anterior à aula não for vivenciado por algum motivo, o resultado será comprometido.

Com isso, percebe-se uma relação entre o uso das TDIC e a aplicação de metodologias ativas, pois as tecnologias potencializam o trabalho com as metodologias, quando são utilizadas tanto pelos discentes como pelos docentes. Em uma das respostas à entrevista semiestruturada, a professora afirmou que os estudantes estão bastante habituados ao uso das TDIC, no entanto, com a necessidade de aulas remotas, passaram a ter contato de forma exagerada, em alguns momentos, com a tecnologia e isso tem impedido de, muitas vezes, fazer as reflexões necessárias, sem que haja total necessidade de estar amparado em tecnologia digital. Tal comportamento corrobora com a postura da professora que, por vezes, afirmou estar realizando mais tarefas analógicas com os estudantes, pois eles estão demasiadamente imersos na tecnologia digital, em decorrência do uso excessivo de aparelhos digitais durante os anos de 2020 e 2021.

É fato que, diante da expectativa criada por estar em uma escola que tem como foco o uso de tecnologias digitais e a inserção de metodologias ativas, torna-se incompreensível reduzir o seu uso após a pandemia. É certo que o tempo teria sido melhor utilizado se as atividades deste bloco tivessem sido realizadas com o uso das tecnologias digitais. Percebe-se que a professora planejou para que muito fosse realizado no formato digital, de uma forma que muito do que fora trabalhado fosse vivenciado anteriormente. No entanto, os estudantes não contribuíram, a contento, com a realização das atividades propostas para serem antecipadas. Percebe-se que os estudantes ainda estão se adaptando ao ritmo e formato presencial. Segundo a professora, realizavam as atividades no modelo remoto, mas, neste momento, estão em um ritmo mais lento, ainda se adaptando ao retorno. Convém destacar que estes estudantes, especificamente, ingressaram na escola no período remoto, sendo este o primeiro ano deles na escola, presencialmente.

### *6.3.2 Bloco 2: aulas 7, 8, 9, 10, 11 e 12*

A partir do tema proposto pelos estudantes, *A influência da música na vida dos jovens brasileiros*, a professora, fazendo uso, mais uma vez, da sala de aula invertida, solicitou que eles fizessem uma pesquisa sobre o tema, utilizando-os como textos subsidiários para a produção do repertório sobre o tema. Na aula seguinte, a professora retomou a discussão sobre o gênero de texto dissertativo-argumentativo, já feita em aulas anteriores ao período de observação das aulas, em que a professora revisou alguns pontos sobre o gênero, apontando, principalmente, as competências exigidas pelo Ensino Médio para a produção textual. Após esta revisão, solicitou aos estudantes que, com base nas pesquisas realizadas sobre o tema, produzissem um texto dissertativo-argumentativo. Como o horário contemplava duas aulas geminadas, os estudantes produziram o texto e a professora recolheu suas produções. Enquanto os estudantes produziam, a professora ficou à disposição para -argumentativo apoiar os que tivessem dúvidas.

Foi possível observar que, durante a produção, os estudantes utilizavam o *smartphone* para consulta, ora *online*, ora de materiais que já haviam baixado e utilizavam de forma *offline*. Com base nos problemas encontrados nos textos dos estudantes, em outra aula, a professora trouxe exemplos de como iniciar um bom texto dissertativo-argumentativo e, a partir destes, foi discutindo, individualmente, sobre os problemas identificados na escrita dos jovens. Com o acompanhamento individual, mais uma vez, os alunos foram levados a refletir sobre suas produções e foi proposta a reescrita dos textos.

A proposta de produzir um bom texto dissertativo-argumentativo teve como base os critérios de produção do Exame Nacional do Ensino Médio, seguindo as competências elencadas pelo exame para produção de texto.

Vale salientar que, durante as produções, os estudantes poderiam usar o *smartphone* com o objetivo de pesquisar informações, dados estatísticos ou até mesmo exemplos de textos para poder produzir ou melhorar os seus textos. Pode-se constatar, a partir das aulas observadas, que os estudantes fazem uso dos seus aparelhos para fins realmente pedagógicos; pois, muito raramente, a professora precisava solicitar a um estudante que desligasse o celular por motivo de estarem dispersos por conta do uso dele. Isso comprova o quanto o uso do celular, durante as aulas, é bem orientado, pois parte de sugestões de sites indicados pela professora, e o quanto os estudantes aproveitam o momento para, efetivamente, realizar pesquisas que possam contribuir com suas produções.

Também foi possível perceber o quanto o trabalho em equipes se faz presente durante as aulas de língua portuguesa. Embora a produção textual fosse uma proposta individual, os estudantes poderiam formar pares e até mesmo auxiliar os colegas que se encontravam com dificuldades em produzir seus textos. Quanto a isso, mostravam-se bastante solícitos e não apresentavam nenhum pudor em expor aos colegas suas dificuldades, o que demonstra o quanto esta prática é comum durante as aulas. Além disso, a familiarização com as tecnologias digitais com fins pedagógicos, mostra o quanto o uso das tecnologias digitais fazem parte da rotina da escola.

### 6.3.3 Bloco 03: aula 13 a 20

Em outro bloco de aulas, a turma foi organizada em times<sup>17</sup> para selecionarem um dos livros sugeridos pela professora a fim de que produzissem um curta sobre o livro lido. Apesar de ser voltado para clássicos do Romantismo, a atividade apresentou-se como uma proposta interdisciplinar, tendo em vista que os estudantes precisariam apresentar o vídeo em inglês, com legendas em português. Neste caso, os times iriam fazer a leitura das obras escolhidas,<sup>18</sup> realizar as adaptações para serem retextualizadas em um novo formato: de curta-metragem e iriam fazer a tradução para o inglês. O professor de língua inglesa colaborou com a orientação com relação à tradução e à apresentação, identificando pontos de prosódia que precisassem ser resolvidos. Além disso, também tiveram aulas com o professor do Mídia-lab<sup>19</sup>, que realizou oficinas com os estudantes a fim de que eles identificassem qual o melhor programa para que realizassem a produção dos seus curtas. As aulas no Mídia-lab foram bastante proveitosas, pois contribuíram com a apresentação de ferramentas possíveis para a edição dos vídeos, dentre elas foram

---

<sup>17</sup> É uma prática comum da escola organizar equipes, denominadas por times, para buscar soluções para problemas (Aprendizagem Baseada em Problemas) ou para desenvolver ações (Aprendizagem Baseada em Equipes) que levem a um produto final. Em uma das aulas observadas, houve uma apresentação de um time, formado por alunos de turmas diferentes, que foram apresentar a produção de uma propaganda produzida por eles com o objetivo de arrecadar alimentos para uma instituição de caridade.

<sup>18</sup> As obras sugeridas pela professora fazem parte dos clássicos do Romantismo brasileiro, em especial obras de José de Alencar, como *Iracema*, *Lucíola*, *O Guarani*, dentre outras.

<sup>19</sup> A escola possui um laboratório de mídias, com um professor disponível para dar o suporte aos projetos desenvolvidos pela escola que necessitem do uso de equipamentos/recursos tecnológicos para as suas produções. Segundo a professora, para a utilização do laboratório, é feito um planejamento em conjunto com o professor especialista na área tecnológica e este planeja a oficina que é realizada no horário da aula do professor que solicitou.

apresentadas o Vegas Pro e o Veed. O Vegas Pro, mais conhecido como Sony Vegas, é um *software* de edição não linear da MAGIX Software, que combina edição de vídeo em tempo real de alta qualidade e fidelidade com manipulação de áudio com recursos para vídeos com a qualidade para *Home Theater* ou Cinema. Também foi apresentado o VEED, um *software* versátil e poderoso que permite transcrever e traduzir arquivos de áudio e vídeo para texto. Além disso, ele apresenta ferramentas de edição de vídeo com aparência profissional, sendo úteis para até mesmo quem não tem experiência em edição de vídeo. Estas foram as duas ferramentas utilizadas pelos estudantes para a edição dos vídeos produzidos.

É importante salientar que, nessa atividade, a proposta vai além do trabalho com as tecnologias digitais como ferramenta e insere-a como meio para o ensino de Língua Portuguesa (CAIADO, 2011). Nessa proposta de trabalho, as narrativas extrapolaram as páginas dos clássicos da literatura brasileira e a análise de aspectos apenas da história da literatura.

A proposta de trabalho, além de oportunizar a leitura dessas obras pelos estudantes, contribuiu para a interação dos estudantes com o texto literário e com outros possíveis diálogos entre as obras alencarinas e os textos verbais, visuais, multimodais que circulam socialmente. Nesse contexto, projeta-se o ensino de literatura para além da leitura dos clássicos apenas por fruição e, assim, construindo e ampliando sentidos, afirmando e retificando valores culturais, como propõe Cosson (2006).

Durante a oficina, mais uma vez, foi possível perceber o quanto os estudantes encontram-se familiarizados com os recursos tecnológicos. A atividade foi bastante rica e fez com que eles desenvolvessem várias competências, não apenas de linguagens, como também competências digitais, como editar um vídeo e selecionar a melhor linguagem para o suporte. Nesse contexto, vê-se a utilização da linguística da internet, com a mudança de perspectiva, como problematizou Crystal (2013) sobre a mudança de Comunicação Mediada pelo Computador para Comunicação Mediada pelo Meio Digital. Esta mudança, como afirma o autor, trouxe alterações, na noção de texto, pois, além do discurso escrito, outros elementos como a animação e o hipertexto passam a ser objeto de conhecimento do ensino de língua portuguesa. Ensinar língua portuguesa, a partir de então, de forma inovadora, é, também, tratar sobre elementos que compõem o ambiente digital.

Apesar de os estudantes não conseguirem entregar no prazo definido: o final do primeiro semestre, a atividade foi bastante rica e proveitosa. Eles ficaram totalmente imersos na produção do curta e os professores (tanto de língua portuguesa, como de língua inglesa, bem como o professor do Mídia-lab) contribuíram com os trabalhos apenas como orientadores do processo, ficando as produções sob total responsabilidade dos estudantes. Durante as aulas de língua portuguesa os estudantes traziam as suas produções, que eram revisadas pela professora, em conjunto com cada time (como são denominados os grupos de trabalho), para que, depois, fosse traduzido para a língua inglesa e, finalmente, fosse gravado e editado com o auxílio do especialista do Mídia-lab, responsável por oportunizar oficinas sobre o uso de ferramentas para a produção de vídeos.

Com a atividade, foi possível identificar o quanto o uso das metodologias ativas pode ser potencializado pelas tecnologias digitais, assim como também o inverso. Vale salientar o papel das tecnologias nas aulas de língua portuguesa, em que os estudantes deixaram de ser apenas consumidores e passaram a ser produtores na tecnologia. O uso de vários programas editores de vídeos como o *Veid.io* e o *Sony Vegas* foi possível de ser incorporado para as produções, pois o professor do Mídia-Lab apresentou várias possibilidades para a edição.

Durante a observação das aulas, tornou-se evidente que nem sempre é possível utilizar tanto as metodologias ativas como as TDIC. Ao responder às perguntas das entrevistas semiestruturadas, a professora participante deixou evidente o seu interesse em trazer inovações para o ensino. No entanto, com base nas aulas observadas, foi possível constatar que há um uso bastante expressivo das tecnologias digitais, mas, ainda em um número resumido, é possível identificar o uso de metodologias ativas.

A escola mostra-se preocupada em inserir novas metodologias ao ensino, no entanto, ela, ainda, não se faz tão presente de forma diversificada, tendo em vista que não são oferecidas condições à professora, que encontra turmas numerosas (45 estudantes por sala, em média), uma carga horária excessiva, chegando a ministrar 08 aulas por dia, com pouco tempo para planejar as aulas e repensar o percurso didático.

Além disso, a estrutura da sala, com carteiras enfileiradas, não contribui com uma proposta sociointeracionista de construção de conhecimento com interação entre os sujeitos. Nesse sentido, seria mais viável a disposição da turma em

estações de trabalho, em que os estudantes interagem entre si. A falta de organização da sala neste formato não comprometeu totalmente o trabalho da professora, pois ela, apesar das adversidades, organizou, por muitas vezes, a sala em times, que interagiam entre si. No entanto, precisava dispor de um certo tempo para a organização da sala, comprometendo o tempo da aula.

Na apresentação dos Guias de Aprendizagem (Anexos A e E) é possível identificar a presença da Aprendizagem Baseada em Problemas, em que os estudantes são levados a elaborar um produto final que possa contribuir com a construção de conhecimentos. A proposta foi compreendida pelos estudantes e, teve poucos entraves, como a disposição das carteiras escolares.

#### **6.4 Síntese das análises realizadas**

A partir das análises realizadas sobre as aulas de LP observadas, podemos, em síntese, depreender que:

- a) A professora, algumas vezes, faz usos de modelos tradicionais de ensino, como exposição de conteúdo e anotações no caderno;
- b) As práticas em que os estudantes eram levados a refletir sobre conceitos, em sua grande maioria, faziam uso das tecnologias digitais e partiam de pesquisas na internet;
- c) As aulas planejadas para ocorrerem no laboratório Mídia-lab foram idealizadas pela professora de LP e o professor especialista em tecnologia disponibilizou as diversas possibilidades de programas para edição dos vídeos, realizando oficinas de como utilizar estas ferramentas;
- d) Em alguns momentos, foi possível gamificar as aulas, mesmo sem o uso das TDIC e isso nos faz constatar que é possível utilizar as metodologias ativas sem o uso das TDIC, como o *quiz* em que os estudantes respondiam perguntas relacionadas ao Romantismo com a utilização de plaquinhas impressas que eram utilizadas para que os estudantes respondessem à medida que as perguntas eram feitas. A professora chamou a atividade de *Kahoot* analógico, fazendo referência à ferramenta digital que possibilita a criação de jogos de perguntas e respostas.

- e) Nos momentos em que houve a intersecção entre metodologias ativas e TDIC, como a produção dos curtas sobre clássicos do Romantismo (ANEXO G), foi possível constatar o quanto a segunda potencializa a primeira;
- f) O fato da escola ter como proposta o uso das TDIC e das metodologias ativas impulsiona a professora a, cada vez mais, buscar experiências inovadoras;
- g) Tendo como base os eixos do ensino de LP, a professora faz bastante uso das TDIC nas aulas de leitura, análise linguística e letramento literário. No entanto, a produção textual ainda ocorre de forma manual e, se fosse realizada no meio digital, a reescrita e os comentários poderiam ser realizados diretamente nas produções.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre o ensino mediado pelo uso de Tecnologias Digitais e pelas Metodologias Ativas, em 2018, já se apresentava como algo desafiador, tendo em vista que ambas estão, cada vez mais, presentes no ensino. É certo que elas vieram confirmar que não mais poderemos considerar a sala de aula como o único espaço em que é possível construir e propagar conhecimento. No entanto, os anos 2020-2021 provocaram uma verdadeira explosão de novos recursos digitais para o ensino. Em decorrência da pandemia da Covid-19, nos vimos obrigados a redefinir o modelo de ensino e até mesmo de escola.

Se anteriormente já se faziam necessárias mudanças metodológicas, a fim de tornar o ensino mais significativo, com o fechamento das escolas por conta do risco de contaminação, o professor teve que ressignificar o processo de ensino. Nesse contexto, foi preciso repensar as maneiras até mesmo de desenvolver pesquisas. O desafio estava posto: as pesquisas precisavam continuar mesmo sendo necessário o isolamento. Afinal de contas, a ciência, mais do que em nenhum outro momento, precisava ser acreditada.

Com isso, o percurso metodológico da pesquisa precisou ser modificado, pois as escolas foram fechadas a fim de manter o isolamento social e o ambiente digital passou a representar o espaço escolar. Essa mudança de paradigma sobre a caracterização do que é possível de ser considerado como material para ser coletado para análise interrompeu temporariamente a nossa pesquisa, uma vez que uma nova submissão precisou ser feita ao comitê de ética em pesquisa a fim de que modelos remotos de aulas pudessem ser considerados como dados da pesquisa. Por isso, a coleta teve início com a utilização de questionário respondido remotamente e fez-se necessário aguardar a autorização da escola para que fosse possível participar das aulas que voltaram a ser presenciais em 2022, mas, inicialmente, não foi permitido o acesso de mais pessoas na sala de aula, além dos que já estavam matriculados. Sendo assim, a observação das aulas só pode ser realizada a partir de abril de 2022.

É certo que foi possível encontrar, no período pandêmico, velhos modelos em novos formatos. No entanto, de um lado os estudantes tentaram acompanhar as aulas e do outro, um grande número de professores buscava ressignificar o ensino,

utilizando novas metodologias de ensino, atreladas ao uso de novas tecnologias digitais.

A escolha pela escola pesquisada deu-se por ela trazer uma proposta de trabalho que tem como foco o uso pedagógico das Metodologias Ativas aliado às Tecnologias Digitais. Isso ficou evidente na apresentação da proposta pedagógica da escola, que busca unir esses dois elementos. Trata-se de uma escola pública de referência, com financiamento de empresas, que contribuem com aparato tecnológico e todos os recursos necessários para o seu funcionamento. Tal formato nos faz refletir sobre o que, desse modelo de instituição, pode ser levado para as escolas regulares, que não têm fomento de empresas parceiras.

É certo que a escola analisada encontra-se em condições privilegiadas, comparada a outras. Mas isso não anula a possibilidade de realização de muito do que é proposto nesta instituição em uma escola de ensino regular. A professora observada comprova essa possibilidade, pois, com a justificativa de que os estudantes ficaram imersos por muito tempo em tecnologias digitais, não deixou de apresentar propostas que desafiassem os estudantes.

A escolha da professora deu-se por sua disponibilidade em receber pesquisadores frequentemente em suas aulas e considerar que a sala de aula pode ser um laboratório para novas possibilidades de ensino. É certo que, apesar da professora demonstrar interesse em trazer inovações para a sua sala de aula, ela afirma que são frequentes as atividades mais tradicionais, com exposição de conteúdo e os estudantes, passivamente, acompanhando as aulas. No entanto, dedica momentos em que os estudantes são levados a construir o conhecimento, como foi possível identificar, a partir da observação das aulas.

O presente estudo teve por objetivo analisar as relações de (inter)dependência entre: o ensino de Língua Portuguesa, as Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais, nos eixos: oralidade, leitura e produção de textos, em uma escola da rede estadual de Pernambuco, bem como, investigar e refletir sobre o uso pedagógico das Metodologias Ativas na Escola Técnica da rede estadual de Pernambuco e identificar como as Tecnologias Digitais são utilizadas, nas aulas de Língua Portuguesa, nos eixos oralidade, leitura e produção de textos.

Vale salientar que o presente trabalho não pretendeu ser uma crítica ao trabalho da docente informante que, gentilmente se dispôs a colaborar conosco na pesquisa. Esperamos que contribua com tantos outros que possam surgir, tanto

sobre o uso de metodologias ativas como de tecnologias digitais e as suas relações de (inter)dependência a fim de que o ensino de LP, foco de nossas reflexões, seja fortalecido.

Foi possível identificar que as Tecnologias Digitais já fazem parte do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, o ensino tradicional, em que o professor é o grande detentor do conhecimento ainda é uma prática presente. A professora experimenta novas metodologias, que buscam fazer o estudante refletir sobre o conhecimento, mas esta não representa sua rotina, tendo em vista que o grande volume de conteúdos que precisam ser vistos em um curto espaço de tempo representam um desafio para ela.

Foi possível observar que a professora prepara suas aulas antecipadamente, com a preocupação em trazer inovação, com atividades diversificadas, embora as metodologias ativas e as tecnologias digitais não estejam sempre presentes. E esta ausência diz muito. Apesar de ser uma escola com a preocupação de inserir metodologias ativas e tecnologias digitais em sala, não foi possível identificar formações continuadas que tratassem, em especial, do uso das metodologias ativas.

Com isso, a partir das aulas observadas, pode-se constatar que o uso efetivo das Metodologias Ativas mediado pelas Tecnologias digitais ainda representa um desafio.

Com base nos três blocos de atividades observadas, identificamos o uso das tecnologias digitais ora apenas como ferramenta digital, como exemplo, nas atividades em que os estudantes apenas consultaram *sites*, ambientes digitais para a resolução de questões, ora como meio de aprendizagem para o ensino de LP, como a atividade que envolveu a produção de curtas com base em obras do Romantismo.

Como a professora afirmou, neste retorno do modelo remoto de aula, optou por deixar um pouco para segundo plano o uso das tecnologias digitais, tendo em vista que os estudantes, segundo ela, estiveram imersos em usos de tecnologias no período das aulas remotas e, por isso, fez um uso menos intenso das tecnologias digitais. Em contrapartida, atividades que buscaram desenvolver o protagonismo do estudante, como pesquisas, consultas, gamificações, aprendizagem baseada em projetos, não deixaram de ser vivenciadas durante as aulas de LP.

No sentido de responder aos objetivos propostos, utilizamos três instrumentos de análise: o questionário, as entrevistas semiestruturadas e a análise a partir da

observação das aulas. Foram observadas 20 aulas de Língua Portuguesa desta professora e, com estes dados, foi possível identificar que durante suas práticas a professora oscila entre a aplicação de novas estratégias de ensino e de tecnologias digitais, com uma maior frequência de aulas mais expositivas. No entanto, foi possível reconhecer o uso pedagógico tanto de tecnologias digitais como de metodologias ativas, ora de forma concomitante, ora isoladamente. Vale ressaltar que as tecnologias digitais potencializaram o ensino a partir das metodologias ativas, pois possibilitaram aos estudantes a utilização de variados recursos durante as aulas com o objetivo de construir conhecimentos que contribuíram com a resolução de problemas, a utilização da sala de aula invertida para a construção de conhecimentos, a organização em times (equipes) para a discussão sobre conteúdos de Língua Portuguesa, bem como a resolução de desafios envolvendo a disciplina, com o uso da gamificação.

Para realização do presente estudo, previamente, estabelecemos concepções que podem contribuir com a análise da prática pedagógica da professora. Sendo assim, fez-se necessário abordar cinco capítulos que se correlacionam.

No capítulo 2, foi possível traçar um breve panorama do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, contribuindo para elucidarmos as concepções de língua, sujeito, texto e sentido. Contextualizamos as concepções de ensino de língua historicamente e, com isso, constatamos o quanto o ensino de língua está relacionado às concepções políticas. Até mesmo o nome dado ao componente curricular, ora comunicação e expressão, ora linguagens demonstra o quanto a língua pode representar um ato político. Ainda neste capítulo foi possível tratar sobre os eixos do ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística.

No capítulo 3, apresentamos o conceito de Metodologias Ativas, fundamentado em Bacich e Moran (2018), que fazem uma reflexão sobre e as vantagens da aprendizagem ativa. Também foi abordada a origem do modelo ativo de ensino e foi possível compreender que, apesar de, atualmente, estar ligado à inovação, a compreensão do ensino com estratégias de ensino em que o sujeito é ativo está relacionada à Teoria do Pensamento Reflexivo, proposta por Dewey (1959) e, já nesse modelo, preconizava que a formação de um sujeito pensador dar-se-á a partir da sua interação com as práticas sociais. Com isso, estabelece relações, em especial, com a teoria Sociointeracionista proposta por Vygotsky (1984, 1989). Por

fim, o capítulo apresenta a caracterização das Metodologias Ativas, apresentando, especialmente, os modelos utilizados na educação básica, no ensino de Língua Portuguesa.

No capítulo 4, tratamos sobre as Tecnologias Digitais, tratando das suas origens e caracterização e considerando a pertinência de aproximá-las à educação, de forma que sejam utilizadas como meio de aprendizagem da Língua Portuguesa. Também foi feito um breve levantamento do estado da arte sobre o ensino com as Tecnologias Digitais no Brasil.

No capítulo 5, abordamos a metodologia da pesquisa, descrevendo os caminhos percorridos para o tratamento dos dados, delimitamos os procedimentos metodológicos adotados, bem como situamos as escolhas tanto da instituição de ensino como do sujeito de pesquisa.

No capítulo 6, apresentamos todos os dados coletados, seguidos de uma análise e apreciação crítica das respostas aos questionários, às entrevistas semiestruturadas e das aulas observadas, com o objetivo principal de analisar as relações de (inter)dependência entre: o ensino de Língua Portuguesa, as Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais.

O estudo permitiu perceber que, segundo as práticas por nós analisadas, as aulas de Língua Portuguesa, em alguns momentos, apresenta-se como o lugar de análise de aspectos linguísticos. No entanto, foi possível identificar que estes momentos representaram estágios para se chegar a conclusões maiores sobre a língua, como a produção de textos dissertativo-argumentativos, construídos após a realização de várias etapas, como a compreensão de textos, a discussão sobre os temas, a pesquisa sobre textos que possibilitaram a ampliação do repertório e a produção propriamente dita do texto, a partir das diversas leituras de texto e de mundo, contribuindo por fazer das aulas de Língua Portuguesa lugar de interação.

A oscilação entre aulas mais tradicionais, com a exposição de conteúdos pela professora, fez-nos perceber o quanto este modelo ainda representa um porto seguro aos professores. No entanto, a inserção de novas metodologias e o uso de tecnologias digitais durante as aulas apontam para novas práticas de ensino, considerando as aulas de Língua Portuguesa o lugar de discussão sobre temas que circulam socialmente, bem como o lugar de produzir novos textos com o uso de diversos recursos multissemióticos.

Com relação aos gêneros textuais trabalhados, observou-se uma ausência na indicação de gêneros da cultura digital, tanto na relação indicada no guia da aprendizagem como nas aulas observadas. Em consonância com um ensino de Língua Portuguesa inovador, que se propõe a privilegiar a interação, com gêneros que circulam socialmente, seria pertinente propor o trabalho com gêneros digitais, como meme, *podcast*, *fanfics*, dentre outros que circulam no ambiente digital e fazem parte das interações entre os estudantes.

Esta ausência já nos sinaliza que a escola poderia, além de investir em formação para o uso das tecnologias digitais, trazer discussões específicas das áreas de ensino. Certamente, se houvesse mais momentos em que os professores fossem reunidos por área do conhecimento, muitas discussões com relação ao ensino de língua portuguesa, especificamente, estariam presentes. Assim, mais inovações, tanto com relação ao uso de novos gêneros, como o uso de novas metodologias estariam presentes em sala de aula.

Vale salientar que esta lacuna não aponta uma fragilidade da professora observada, e sim uma fragilidade na formação continuada, tendo em vista que a docente demonstra total interesse e disponibilidade em trazer novos gêneros e novas metodologias para a sala de aula.

Estas conclusões sobre o uso de metodologias ativas e de gêneros digitais dizem muito mais sobre a necessidade de desenvolver formações para os professores com a temática, tendo em vista que a professora demonstra interesse em desenvolver novas metodologias, como foi relatado por ela no questionário. Quando lhe foi perguntado o motivo pelo qual escolheu esta escola e ela respondeu que a possibilidade de estar sempre recebendo formações sobre o uso de tecnologias digitais e de novas metodologias para serem aplicadas em sala foi um atrativo para que fizesse parte da escola.

Gostaríamos de salientar que a pesquisa desenvolvida poderá, em conjunto com outros estudos desta natureza, promover não só a reflexão sobre a prática de alguns docentes, tal como nos motivou, mas também de contribuir com o reajustamento de algumas práticas escolares, no sentido de que ensinar a partir de metodologias ativas, mediadas pelas tecnologias digitais contribui para tornar os estudantes sujeitos ativos na construção de seu conhecimento.

É, no entanto, importante dizer que este trabalho, por si só, não constitui um instrumento suficiente para a alteração dessas práticas, mas constitui um contributo

nesta direção. Este pretende ser um percurso que, aliado a outros, poderá ajudar a perceber o quanto faz-se necessário pesquisar sobre a inserção de novas metodologias de ensino, bem como novas tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa.

Sendo assim, é possível confirmar a tese, por hora apresentada, de que há um relação de (inter)dependência entre o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa. O estudo contribuiu para ratificar que muitas das metodologias ativas suscitam o uso das tecnologias digitais. A professora observada nos mostrou que é possível desenvolver o protagonismo tanto em momentos em que as tecnologias digitais estavam presentes, como em momentos em que não foram o ponto chave na disciplina LP. No entanto, o uso de metodologias ativas foi potencializado com as tecnologias digitais, contribuindo para que os estudantes desenvolvam, cada vez mais, o seu protagonismo.

## REFERÊNCIAS

- ABRÃO NETO, M. C.; ABRÃO, M. Uso da sala de aula invertida nas práticas laboratoriais. *In: NEVES, V. J. et al. (org.). Metodologias Ativas: inovações educacionais no ensino superior*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 157-168.
- ALMEIDA, T. L. J. de. Letramento e tecnologias digitais: implicações para a aprendizagem de línguas na era da cibercultura. *In: XAVIER, A. C. dos S.; FERREIRA, L.; CAIADO, R. (org.). Linguagem e aprendizagem na cultura digital*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 66-88.
- ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1196-1223, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Kw9Wt8FzG8NtDmcy9sYvDcQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- AMADOR, M. do R. H. **Em que medida o serviço educativo do museu tem um papel activo na formação das crianças**. 2011. 60 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ARAÚJO, G.; QUARESMA, A. Visitas guiadas e visitas técnicas: tecnologia de aprendizagem no contexto educacional. **Revista Competência**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 29-51, jul./dez. 2014.
- ARAÚJO, J. C. R. **Chat na web**: um estudo de gênero hipertextual. 2003, 179 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2003.
- AUSUBEL, D. P. **The Psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAGNO, M. **O preconceito linguístico**: o que é e como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais, v. 5, n.1, p. 63-81, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: Editora da Unesp/Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método Sociológico na Ciência da Linguagem. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1981.

BALACHEFF, N. Benefits and limits of social interaction: the case mathematical proof. *In*: BISHOP, A.; MELLIN-OLSEN, S.; VAN DORMOLEN J. (ed.). **Mathematical knowledge**: its growth trough teaching. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 1991. p. 175-192.

BALACHEFF, N. La transposition informatique. Note sur um nouveau problème pour La didactique. *In*: ARTIGUE, M. *et al.* (ed.). **Ving tans de didactique des mathématiques en France**. França: La Pensée Sauvage Editions, 1994. p. 364-370.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom**: reach Every student in Every class Every day. Colorado: ISTE and ASCD, 2012.

BOLLELA, V. R. *et al.* Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014. Disponível em: <http://revista.fmrp.usp.br/>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em 03 nov. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Casa Civil, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm#:~:text=MPV%20934&text=Estabelece%20normas%20excepcionais%20sobre%20o,6%20de%20fevereiro%20de%202020](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm#:~:text=MPV%20934&text=Estabelece%20normas%20excepcionais%20sobre%20o,6%20de%20fevereiro%20de%202020). Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Casa Civil, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 jul. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de referência para o ENEM**. Brasília, DF: Inep, 2012. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf). Acesso em: 05 jul. 2020.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação de professores**. 3. ed. Brasília, DF: Editora Parábola, 2006.

CAIADO, R. V. R. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa**. 2011, 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

CAIADO, R.; MORAES, A. H. C de. Cultura digital e ensino na era pandêmica: competências e transformações dos saberes docentes. *In*: XAVIER, A. C. dos S.; FERREIRA, L.; CAIADO, R. (org.). **Linguagem e aprendizagem na cultura digital**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 30-46.

CAIADO, R.; MESQUITA, C. A.; MESQUITA, F. A. Tecnologias Digitais Móveis no ensino- aprendizagem de Língua Portuguesa: a ubiquidade no eixo da leitura no cenário pandêmico. **Hipertextus revista digital**, Recife, v. 24, n.1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/251880/40711>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CASTELLS, M. **La Galaxia Internet**. Barcelona: Areté, 2001.

CASTILHO, A. T. de; PRETTI, D. (org.). **A linguagem culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: T.A. Queirós/Fapesp, 1986. v. I.

CHARTIER, R. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. *In*: CHARTIER, R. (org.). **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII. Brasília, DF: Unb, 1994. p. 95-111.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sábio ao saber ensinado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista Universidade UNIGRANRIO**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 2013.

COELHO, M. de L. O programa REUNI na UFMG: contexto, adesão, implantação, criação do giz e suas ações formativas. **Revista docência do ensino superior**, Belo Horizonte, v. 4, n.1, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1979>. Acesso em: 13 jan. 2023.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSCARELLI, C. V. A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 1. p. 67-79, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/5897>. Acesso em: 19 set. 2017.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 62-80.

COSCARELLI, C. V.; COIRO, J. Reading multiple sources online. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 17, n. 13, p. 751-776, set./dez. 2014.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspetos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

COSSON, R. **Letramento Literário**. São Paulo, Contexto, 2006.

COSTA, A. R. *et al.* L10 anos de jornada de elaboração de materiais, tecnologia e aprendizagem de línguas: estado da arte. *In*: LEFFA, V. *et al.* (org.). **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. p. 19-43. E-book.

COULMAS, F. **Escrita e sociedade**. São Paulo: Parábola, 2014.

CRYSTAL, D. O princípio: entrevista com David Crystal. *In*: SERPHED, T.; SAILÉS, G. (org.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 17-35.

CUNHA, C. R. O. B. J. da; RAMSDORF, F. B. M.; BRAGATO, S. G. R. Utilização da Aprendizagem Baseada em Equipes como Método de Avaliação no curso de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 43, n. 2, p. 208-215, 2019.

CUNHA, M. V. da. **Psicologia da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção o que você precisa saber sobre...).

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. Porto Alegre: Penso, 2019.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília; DF: MEC; UNESCO, 2003.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. E-book.

DEWEY, J. A pedagogical experimente, 1896. *In*: BOYDSTON, A. (ed.). **Early worksmof John Dewey**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1972. p. 244-246. (Collected works of Jonh Dewey). v. 5.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIONÍSIO, A. P. (org.). **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014. (Série experimentando teorias em linguagens diversas).

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In*: BUNZEM, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-42.

FARACO, C. A. Norma padrão brasileira. Desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 35-56.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEE, J. P. Are Video Games Good for Learning?. **Nordic Journal of Digital Literacy**, Oslo, v. 1, n. 3, p.172-183, 2006. Disponível: <https://doi.org/10.18261/ISSN1819-943X-2006-03-02>. Acesso em: 26 jun. 2022.

GEE, J. P. **What Video Games have to teach us about learning and literacy**. NY: Palgrave/Macmillan, 2009.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1994.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1994.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOLDENBERG M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2003.

GUIMARÃES, E. A língua portuguesa no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, apr./jun. 2005.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOUAISS, A. **O Português no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

IBGE. Uso de internet, televisão e celular no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 17 jun. 2022.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KENSKI, V. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?. *In*: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2011.

KOMESU, F. TENANI, L. **O internetês na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

KOMESU, F.; TENANI, L. **Internetês: questões contemporâneas sobre lingu@gem**. Araraquara: Letraria, 2021. Disponível em: <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2021/05/Internetes-questoes-contemporaneas-sobre-lingu@gem-Letraria.pdf>. Acesso em: 08 maio 2021. E-book.

HODGE, R., KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. V. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. New York: Oxford University, 2001.

LACERDA, G. H.; DI RAIMO, L. C. F. D. Só há like naquilo que falta (ou “só há causa daquilo que falha”). **Diálogos pertinentes, em (dis)curso: sujeitos, corpos e afetos**. , [S.l.], v. 16, n. temático, p. 10-26, dez. 2020. Disponível em: <http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3657>. Acesso em: mar. 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, M.T.; MERCANTI, M. B.; NEVES, V. J. das. **Metodologias Ativas: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MACÊDO, I. M de F. **A leitura de memes em tecnologias digitais**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Programa de pós-graduação em Ciência da Linguagem, Recife, 2018. Disponível em: [http://tede2.unicap.br8080/bitstrea/tede/1029/5idjane\\_mendes\\_freitas\\_macedo.pdf](http://tede2.unicap.br8080/bitstrea/tede/1029/5idjane_mendes_freitas_macedo.pdf). Acesso em: 23 ago. 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATUI, J. **Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.

MERSETH, K. K. Cases and cases methods in teacher education. *In*: SIKULA, J. (ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1996. p. 722-744.

MONTE MÓR, W. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. *In*: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. (org.) **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Ed. Pontes, 2017. p. 267-286.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L. (org.) **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-46.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

OI FUTURO. **Histórias: Nave Recife-Escola Técnica Estadual Cícero Dias**. Rio de Janeiro: Oi futuro, 2012. Disponível em: <https://oifuturo.org.br/historias/nave-recife-escola-tecnica-estadual-cicero-dias/>. Acesso em: 21 out. 2019.

OLIVEIRA, P. Big Crase Brasil. *In*: SARMENTO, F.; LEONEL, J. **E-nave 2: guia de práticas pedagógicas inovadoras**. 2. ed. Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2019. p. 15.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V. L. M. O.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.) **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

PEREIRA, Z. T. G.; SILVA, D. Q. Metodologia ativa: sala de aula invertida e suas práticas na educação básica. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [S.l.], v. 16, n. 4, p. 63-78, 2018.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino de francês. **Revista Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 83-116, jul. dez. 2008.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTO, S. *et al.* O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 2, n. 29, p. 67-79, jun./dez. 2013.

PRETTO, N. de L. A formação continuada de professores universitários e as TDICs. **Revista Educar**, Curitiba. N. 37. p. 153-169, maio/ago. 2010.

QUEIROZ, A. L. G. de. **As tecnologias da informação e comunicação e sua contribuição para o desempenho da gestão escolar**: um estudo de caso. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Pós-Graduação em Administração, Salvador, 2015.

RAMOS, D. K.; CRUZ, D. M. Aprendizagem com jogos digitais em tempos de pandemia. In: PIMENTEL, F. S.; C., FRANCISCO, D. J.; FERREIRA, A. R. (org.). **Jogos digitais, tecnologias e educação**: reflexões e propostas no contexto da covid-19, Maceió: EDUFAL, 2021. p. 15-24. E-book.

REIS, S. C. **Do discurso à prática**: textualização de pesquisas sobre ensino de inglês mediado por computador. 2010. 242 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande do Sul, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2014.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, A. E. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

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

ROJO, R. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão escolar. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTAELLA, L. A. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2014.

SCHMITZ, E. X. da S. **Sala de aula invertida**: uma abordagem para combinar metodologias ativa e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SHAYO, C. *et al.* The virtual society: its driving forces, arrangements, practices and implications. In: GACKENBACH, J. (ed.). **Psychology and the Internet**. San Diego: Elsevier, 2007. p. 187-220.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

TAILLE, Y de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019.

VALENTE, J. A. Prefácio. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 12-17.

- VALENTIM, H. D. **Para uma compreensão do Mobile Learning**: reflexão sobre a utilidade das tecnologias móveis na aprendizagem informal e para a construção de ambientes pessoais de aprendizagem. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Sistemas de e-Learning) - Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Pós-Graduação em Gestão de Sistemas de e-Learning, Lisboa, 2009.
- VASCONCELOS, A. C. C. G.; GARCÊS, T. C. C. S. Jogos na educação médica: um recurso motivacional. *In*: NEVES, V. J. *et al.* (org.) **Metodologias Ativas**: inovações educacionais no ensino superior. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 105-120.
- VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista Pedagogia Médica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007.
- VERONICA, K. *et al.* Alçando novos voos. *In*: SARMENTO, F.; LEONEL, J. **E-nave 2**: guia de práticas pedagógicas inovadoras. 2. ed. Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2019. p. 15.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médica, 1996.
- WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010. (Coleção educadores MEC).
- XAVIER, A. C. dos S. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 15-29.

## APÊNDICE



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LÍNGUA PORTUGUESA, METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE (INTER)DEPENDÊNCIA

**Pesquisador:** Roberta Varginha Ramos Caiado

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 52723921.5.0000.5206

**Instituição Proponente:** Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP/PE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.130.281

#### Apresentação do Projeto:

A ampliação dos meios de comunicação e de novas tecnologias, com o advento da internet, tornou-se um fator decisivo para a introdução de novas linguagens em sala de aula. Com isso, novas formas de ensinar são requeridas, dada a dinamicidade do alcance ao conhecimento. Nesse contexto, analisar as relações de inter(dependência) entre: o ensino de Língua Portuguesa (LP), as Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais, nos eixos: oralidade, leitura, e produção de textos, em uma escola da rede estadual de Pernambuco, torna-se o objetivo central da presente pesquisa, bem como, investigar e refletir sobre o uso pedagógico das metodologias ativas, utilizadas em uma escola da rede estadual de Pernambuco e identificar como as Tecnologias Digitais são utilizadas, nas aulas de Língua Portuguesa, nos eixos oralidade, leitura e produção de textos. Quanto à metodologia e à composição do corpus, optamos por uma pesquisa qualitativa-explicativa, na qual o estudo de caso é a metodologia de análise dominante. O corpus será constituído com coleta e análise de dados em situações reais de ensino, em uma turma de Ensino Médio, com aplicação de um questionário inicial a fim de identificar o perfil do professor de Língua Portuguesa da turma, bem como uma sequência de três entrevistas

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 809

**Bairro:** Boa Vista

**CEP:** 50.050-900

**UF:** PE

**Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)2119-4041

**Fax:** (81)2119-4004

**E-mail:** cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 5.130.281

semiestruturadas com o professor, com o intuito de contribuir com a análise a fim de identificar os fatores que, efetivamente, contribuem para um ensino de Língua Portuguesa. À luz de tantos pontos que poderiam ser tratados, nos propomos a nos debruçar sobre a seguinte questão: O que significa ensinar a partir de metodologias ativas, tendo como meio as tecnologias digitais, na área de Língua Portuguesa? Para fundamentar esse estudo, partiremos das contribuições da Teoria do Pensamento Reflexivo, (DEWEY, 1959); da teoria sociocultural (VYGOTSKI, 1984), em relação com a teoria dialógica (BAKHTIN, 1981), compondo o arcabouço teórico que nos possibilitará realizar uma reflexão sobre as relações de interdependência entre o ensino de Língua Portuguesa, dito inovador, apoiado em Metodologias Ativas, a partir do uso das Tecnologias Digitais. Como resultado, esperamos analisar as interdependências entre o que se ensina NOS REFERIDOS EIXOS DE LP, as estratégias utilizadas PARA ISSO e as tecnologias digitais objetivando um ensino inovador da língua materna.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar as relações de inter(dependência) entre: o ensino de Língua Portuguesa, as Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais, nos eixos: oralidade, leitura e produção de textos, em uma escola da rede estadual de Pernambuco.

Objetivo Secundário:

Investigar e refletir sobre o uso, pelo docente, das Metodologias Ativas na Escola Técnica da rede estadual de Pernambuco, Cícero Dias.

Identificar como as Tecnologias Digitais são utilizadas pelo docente, nas aulas de Língua Portuguesa, nos eixos oralidade, leitura e produção de textos, na Escola Técnica da rede estadual de Pernambuco, Cícero Dias.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Tendo como parâmetro a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/12 e a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 510/16, verificou-se que esta pesquisa, como todas, traz riscos para os seus participantes, pois envolve sujeitos em contexto escolar, ou seja, em processo de

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609  
**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.050-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 5.130.281

ensino e aprendizagem. Ainda com base no Ofício Circular Nº 2/2021 da Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde, com as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, não só os riscos como também os benefícios podem ser aumentados, dada a natureza do ambiente. No entanto, vale ressaltar que o objetivo da pesquisa não é julgar a prática pedagógica do docente, mas sim

investigar a interrelação entre as metodologias ativas e o uso das TDIC nas aulas de Língua Portuguesa. Com isso, é dada à participante a opção de, a qualquer momento, desistir de sua adesão à pesquisa.

Os riscos e benefícios são apresentados a seguir. Como a pesquisa envolve apenas o docente, os riscos são:

- i) constrangimento durante o acompanhamento e a observação, por parte da pesquisadora, das aulas de Língua Portuguesa;
- ii) receio de divulgação de seus dados pessoais;
- iii) receio da divulgação, em ambiente virtual, de informações sobre a sua prática pedagógica e, com isso, a exposição do sujeito investigado.

A seguir, são apresentados os direcionamentos para minimizar estes riscos:

- i) esclarecimento e orientação por parte da pesquisadora, sobre todas as ações da pesquisa, elucidando possíveis dúvidas remanescentes, mesmo após a assinatura do TCLE;
- ii) ressaltar que o objetivo da pesquisa não é julgar a prática pedagógica do docente, mas sim investigar a interrelação entre as metodologias ativas e o uso das TDIC nas aulas de Língua Portuguesa.
- iii) minimizar o desconforto, garantindo que, em momento algum da pesquisa, inclusive na divulgação dos resultados será revelada a identidade do participante, bem como é dada a opção de, a qualquer momento, a participante desistir de sua adesão à pesquisa

**Benefícios:**

A pesquisa trará os seguintes benefícios:

- i) novas perspectivas para a prática pedagógica;
- ii) motivação do docente, para o uso, cada vez mais constante, de metodologias ativas interrelacionadas com as TDIC.
- iii) possibilidade do docente incorporar novas estratégias de ensino a partir da reflexão advinda dos questionamentos propostos nas entrevistas

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609  
**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.050-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 5.130.281

semiestruturadas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta-se bem estruturada tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram apresentados adequadamente.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As recomendações deste comitê foram atendidas de forma adequada.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP acompanha o parecer APROVADO do relator e lembra de enviar os RELATÓRIOS PARCIAL e FINAL da pesquisa em cumprimento das determinações contidas no item XI.2 da RESOLUÇÃO Nº 466 CNS, de 12/12/2012, e de outras que, pelo CNS ou pelo CONSEPE, venham a ser determinadas. Ver o Manual intitulado: "ENVIAR NOTIFICAÇÃO", disponibilizado na Central de Suporte da Plataforma Brasil <http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf> que orienta o envio dos referidos relatórios.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1830961.pdf	03/11/2021 16:28:46		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1830961.pdf	03/11/2021 16:19:11		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisaatual.pdf	03/11/2021 16:14:01	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleatual.pdf	03/11/2021 15:56:02	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Outros	RobertaVarginhaRamosCaiadocurriculo.pdf	20/10/2021 22:27:18	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Outros	Curriculoldjane.pdf	20/10/2021 22:23:23	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	23/09/2021 21:14:29	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609  
**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.050-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 5.130.281

Outros	Declaracaodeaprovacao.pdf	22/09/2021 22:41:10	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Outros	lattes.pdf	22/09/2021 22:38:14	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Outros	Autorizacaodeusodedados.pdf	22/09/2021 22:37:42	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Outros	Cartadeanuencia.pdf	22/09/2021 22:36:36	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Outros	TermodeCompromissoeConfidencialidade.pdf	22/09/2021 22:32:45	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RECIFE, 26 de Novembro de 2021

Assinado por:

**Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

**Bairro:** Boa Vista

**CEP:** 50.050-900

**UF:** PE

**Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)2119-4041

**Fax:** (81)2119-4004

**E-mail:** cep@unicap.br

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa LÍNGUA PORTUGUESA, METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE (INTER)DEPENDÊNCIA. A sua seleção se deu por conta do trabalho que você desenvolve com turmas de Ensino Médio e a sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com a instituição que incentiva a pesquisa, no caso a UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco).

O objetivo deste estudo é

- Analisar as relações de inter(dependência) entre: o ensino de Língua Portuguesa, as Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais, nos eixos: oralidade, leitura e produção de textos, em uma escola da rede estadual de Pernambuco, ou seja, desejamos saber se existem relações entre o ensino de Língua Portuguesa, Metodologias Ativas e Teologias Digitais.

Além de apresentar, como objetivos específicos:

- Investigar e refletir sobre o uso das Metodologias Ativas na Escola Técnica da rede estadual de Pernambuco, Cícero Dias.
- Identificar como as Tecnologias Digitais são utilizadas, nas aulas de Língua Portuguesa, nos eixos oralidade, leitura e produção de textos, na Escola Técnica da rede estadual de Pernambuco, Cícero Dias.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em, primeiramente, responder a um questionário através do *Google Forms* com o objetivo de identificar sua formação acadêmica, bem como o seu perfil frente ao uso das metodologias ativas e das tecnologias digitais.

A seguir, com sua anuência, precisamos observar vinte (20) aulas e de forma remota - por conta do quadro pandêmico provocado pelo novo coronavírus, entre os meses de novembro e dezembro, com o objetivo de servir coletar dados para a análise das relações de inter(dependência) entre o ensino de Língua Portuguesa, as Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais, bem como a pertinência do uso de Metodologias Ativas e das tecnologias digitais para o ensino de Língua Portuguesa, caso elas existam.

Concomitantemente à observação das aulas, serão realizadas três entrevistas (semiestruturadas) sobre as práticas observadas em sala de aula que subsidiarão as análises.

Todos os documentos em formato digital, inclusive a gravação das aulas, serão arquivados em dispositivo de armazenamento, de modo *offline (pen drive)* de modo a garantir, ainda mais, a confidencialidade dos seus dados e eles não serão utilizados, em hipótese alguma, com sua identificação nem letras de seu nome.

Os riscos relacionados à sua participação são:

- i) constrangimento durante o acompanhamento e a observação, por parte da pesquisadora, das aulas de Língua Portuguesa;
- ii) receio de divulgação de seus dados pessoais;
- iii) receio da divulgação, em ambiente virtual, de informações sobre a sua prática pedagógica e, com isso, a sua exposição.
- iv) receio de receber críticas relacionadas à sua forma de dar aula de língua portuguesa, a partir de metodologias ativas com tecnologias digitais.

No entanto, os riscos podem ser minimizados a partir das seguintes ações:

1. Explicação, detalhada, da pesquisa para o(a) professor(a) colocando, claramente, o objetivo dela que é investigar a interrelação entre as metodologias ativas e o uso das TDIC nas aulas de Língua Portuguesa e, não, o de julgar a prática pedagógica do docente.
2. Além disso, dar ciência ao professor(a) que as Resoluções CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016 garantem a segurança na transferência e no armazenamento de dados, conforme orienta o Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021 (mostrar os documentos durante a explicação).
3. Assegurar, durante a conversa com o(a) professor(a), que ele poderá desistir em qualquer tempo da sua participação, sem qualquer prejuízo para a relação entre pesquisador e professor(a).
4. Reforçar, ainda que, em momento algum da pesquisa, inclusive na divulgação dos resultados será revelada a identidade do participante.

Os benefícios relacionados com a sua participação são os seguintes:

1. Possibilidade de trazer novas perspectivas e teorias para a prática pedagógica, a partir da reflexão sobre ela.
2. Motivação para o uso, cada vez mais constante, de metodologias ativas interrelacionadas com as TDIC, favorecendo o ensino relacionado às práticas sociais e de uso dos alunos.
3. Possibilidade de incorporar novas estratégias de ensino, a partir da reflexão advinda dos questionamentos propostos nas entrevistas semiestruturadas.

Reforçamos que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e será criado um nome fictício (PROFESSOR X, por exemplo) para os envolvidos na pesquisa.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento da pesquisa.

**DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR)**

**ROBERTA VARGINHA RAMOS CAIADO**

*Roberta Varginha Ramos Caiado*

Assinatura

Rua Verdes Mares, 133, apt. 1501.

Boa Viagem – Recife – PE

CEP 51030-270

(81) 98741-4445

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6º andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: [cep@unicap.br](mailto:cep@unicap.br) - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - Segunda a sexta-feira.

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do SUJEITO DA PESQUISA** – (quando o sujeito da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal).

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL** – (além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

\_\_\_\_\_  
**COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP**  
**SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte**  
**CEP: 70719-000 - Brasília-DF**

\_\_\_\_\_



GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO

ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL CÍCERO DIAS

### AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVOS/DADOS DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins, que cederemos ao/à pesquisador/a **IDJANE MENDES DE FREITAS MACÊDO** o acesso aos arquivos de Projeto Político Pedagógico, bem como o acesso às aulas de Língua Portuguesa, mesmo que em formato remoto/digital, com gravações em vídeo para serem utilizados na pesquisa:

**LÍNGUA PORTUGUESA, METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE (INTER)DEPENDÊNCIA**

, que está sob a orientação do/a Prof/a. **ROBERTA VARGINHA RAMOS CAIADO**.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se o(a) mesmo(a) a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Aldécio de Queiroz  
 Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

Aldécio Lúcia Gomes de Queiroz Ferraz  
 Gestora  
 Matr. 176.401-2

## ANEXO A - GUIAS DE APRENDIZAGEM

### ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL CÍCERO DIAS GUIA DE APRENDIZAGEM 2019 – II UNIDADE

**Disciplina:** Língua Portuguesa  
**Educador:** XXXXXXXXXXXXXXXX  
**SÉRIE:** 3ª série do Ensino Médio

#### EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

##### EIXO: ORALIDADE

Reconhecer os gêneros específicos da fala (debates, palestras, apresentações orais de trabalhos, seminários, avisos, entrevistas, mesas-redondas).

Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objeto comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão).

Elaborar planos de trabalho para produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra).

##### EIXO: LEITURA

Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objeto comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção.

Identificar o gênero de um texto, considerando a situação discursiva.

Reconhecer efeitos de sentido decorrente de escolha do vocabulário.

Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros.

Reconhecer as especificidades de suportes textuais (jornais, revistas, blogs, portais) que circulam em esferas sociais diversas

##### EIXO: LETRAMENTO LITERÁRIO

Identificar diferentes formas de representação de grupos objeto de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários.

Reconhecer a importância de obras literárias nacionais para a formação da consciência e da identidade do povo brasileiro.

Reconhecer a contribuição dos principais autores da história da literatura nacional. Reconhecer elementos de continuidade e ruptura na formação da literatura brasileira.

Analisar formas de apropriação do texto literário em outras mídias: filmes, telenovelas, propagandas, artes plásticas, músicas

Reconhecer inovações temáticas e formais em textos e autores contemporâneos.

##### EIXO: ESCRITA

Produzir textos que circulam nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetos comunicativos (slogans, legendas, avisos, bilhetes, receitas, anotações em agendas, cartas, notícias, reportagens, relatos biográficos, instruções, textos ficcionais, gêneros digitais).

Estabelecer relações entre partes de um texto pelo uso adequado de elementos de coesão (pontuação, conectores, recursos de referência).

Organizar adequadamente os tópicos e subtópicos ao produzir textos ou sequências expositivas.

## **EIXO: ANÁLISE LINGUÍSTICA**

Analisar as relações lógico-discursivas (causalidade, temporalidade, conclusão, comparação, finalidade, oposição, condição) estabelecidas entre parágrafos, períodos ou orações.

Pronome relativo

### **CONTEÚDOS**

- Função social dos Gêneros textuais.
- Pronomes Relativos.
- Ortografia Oficial.
- Produção Textual: Texto dissertativo argumentativo.
- **Modernismo** - Contexto social e histórica.
- **1.Primeira fase:** Semana de arte moderna de 22: a inovação.
- Mário de Andrade- Paulicéia Desvairada /Macunaíma
- Oswald de Andrade - Manifesto Antropofágico e Pau-Brasil.
- Manuel Bandeira – Estrela da Vida Inteira
  
- **2.Segunda fase:** poesia e suas múltiplas faces
- Cecília Meirelles – Espectros/ “Romanceiro da Inconfidência
- Carlos Drummond de Andrade - Poesia completa
- Vinícius de Moraes - Sentimento do Mundo/ Novos Poemas / Livro de Sonetos

### **Literatura Moderna de 30**

Graciliano Ramos- São Bernardo e Vidas Secas

José Lins do Rego -Menino de engenho

Rachel de Queiroz- O Quinze

Jorge Amado - Capitães de areia, Quincas berro d'água.

Érico Veríssimo- O resto é silêncio

### **GÊNEROS TEXTUAIS**

- Ø Romance;
- Ø Conto;
- Ø Crônica;
- Ø Notícia;
- Ø Carta;
- Ø Receita;
- Ø Manual de instruções;
- Ø Regulamento;
- Ø Relato de viagem;

- Ø Verbete de dicionário;
- Ø Artigo de opinião

### **LEITURAS RECOMENDADAS:**

**Morte e Vida Severina – João Cabral de Melo Neto - Projeto PBL**  
**A Hora da Estrela – Clarice Lispector** (Também em filme brasileiro, lançado em 1986)

### **TEMÁTICAS PARA A II UNIDADE (Oficina de produção textual)**

Eixo Cidadania : Direitos humanos, Direitos sociais, Direitos individuais, Relação entre interesse, necessidade e carência, A problemática da democracia brasileira, O direito do idoso, direito dos portadores de deficiência, integração ou inclusão, urbanização e as problemáticas inerentes a ela.

### **Apresentações de 15 a 22/05.**

- 1 - O direito à família - Caminhos para desburocratização das adoções de crianças no Brasil.
- 2 - Como conter a situação dos idosos desamparados e mal cuidados nos asilos do Brasil.
- 3 - O direito à moradia no Brasil - Do papel à realidade.
- 4 - Os desafios da inclusão de deficientes intelectuais no Brasil na atualidade.
- 5 - O Bullying no Brasil - situação que deve ser visível na escola, em casa e na sociedade.
- 6 - Integração ou inclusão dos deficientes físicos nas escolas brasileiras.
- 7 - A problemática da democracia no Brasil.
- 8 - O direito e as questões de gênero numa sociedade com resquícios patriarcais e machistas.
- 9 - Relação entre interesse, necessidade e carência para solucionar a pobreza no Brasil.

### **Orientação para o seminário:**

O time deve organizar-se de uma forma que todos os educandos apresentem o trabalho, educando que não apresentar, automaticamente terá a metade da nota do menor colega que apresentou o assunto.

Procure referências de quem já discutiu o tema para fundamentar o seu trabalho ( pesquisas, dados, gráficos, história); **DOC's** (Domínio de outra área do conhecimento)

Introduzir a legislação como garantia do grupo( criança, idoso, pobre) em relação ao tema .

Introduzam imagens, vídeos, etc;

Lembrem-se que os temas a serem apresentados serão base para debate e produção textual, por isso, é de suma importância que a apresentação mostre exemplos de lugares que encontraram êxito em relação às problemáticas;

Apresentem uma bibliografia no final do material para que os outros colegas possam buscar informações mais aprofundadas do trabalho apresentado.

Importante caracterizar o grupo (que sofre com as questões sociais ou exclusão dos direitos) / quais são as sugestões a partir do direito e da realidade que serão apresentadas pelo grupo.

Trazer situações polêmicas a respeito dos temas defendidos para poder desenvolver debate com a turma, com questionamentos.

O time filmará com o celular o debate em sala com a finalidade de apresentar ao professor Gilberto. (N2 de EPCDH)

## **AValiação**

### **N1**

#### **Avaliação Cognitiva:**

**Simulado** (2,0 pontos)

**Trabalho integrado com as disciplinas:** Projeto de vida (0 a 10 pontos) / Sociologia (0 a 3,0 pontos) / Filosofia (0 a 2,0 pontos) / EPCDH( de 0 a 10 pontos)

**Produção Textual** - (3,0 pontos) **Data : 23/05**

**Seminate** (seminário e debate) - ( 0 a 3,0 pontos)- Temas relacionados ao eixo temático.

**Projeto PBL (Português, Matemática, Geografia, Física)-** Baseado na obra "Morte e vida Severina" João Cabral de Melo Neto - Onde reside a pobreza, no sertão ou na cidade? - (0 a 2,0 pontos) **Data: 18/06**

**ODS - Erradicação da pobreza.**

**Os educandos deverão apresentar um produto final com base nos estudos realizados no projeto PBL. Esse produto será de escolha do time. Ex: Um poema, um gráfico, uma música, um vídeo, uma história em quadrinhos, um jogo, etc.**

$$\text{Somatório} = 3,0 + 3,0 + 2,0 + 2,0 = 10,0$$

### **N2**

#### **AFB (Avaliação Final Bimestral)**

Avaliação para verificação da aprendizagem - ( 0 a 10 pontos )

**Datas e temas para o 3º C**

15/05 - Time 06 - O direito a família - Caminhos para desburocratização das adoções de crianças no Brasil.

15/05 - Time 05 - Como conter a situação dos idosos desamparados e mal cuidados nos asilos no Brasil.

17/05 - Time 04 - O direito à moradia no Brasil - Do papel à realidade.

17/05 Time 03 Os desafios da inclusão de deficientes intelectuais no Brasil na atualidade.

21/05 Time 02 - O Bullying no Brasil - situação que deve ser visível na escola, em casa e na sociedade.

21/05 Time 01 - A problemática da democracia no Brasil.

22/05 Time 07 - O direito e as questões de gênero numa sociedade com resquícios patriarcais e machistas.

22/05 Time 08 - Relação entre interesse, necessidade e carência para solucionar a pobreza no Brasil.

### 3º A

15/05 Time 1- O direito a família - Caminhos para desburocratização das adoções de crianças no Brasil.

15/05 Time 2- Como conter a situação dos idosos desamparados e mal cuidados nos asilos no Brasil.

20/05 Time 3- O direito à moradia no Brasil - Do papel à realidade.

20/05 Time 4- Os desafios da inclusão de deficientes intelectuais no Brasil na atualidade.

21/05 Time 5- O Bullying no Brasil - situação que deve ser visível na escola, em casa e na sociedade.

21/05 Time 6- Integração ou inclusão dos deficientes físicos nas escolas brasileiras.

22/05 Time 7- A problemática da democracia no Brasil.

22/05 Time 8- O direito e as questões de gênero numa sociedade com resquícios patriarcais e machistas.

27/05 Time 9- Relação entre interesse, necessidade e carência para solucionar a pobreza no Brasil.

A redação será em 29/05 do 3º A.

### 3º D - Apresentações e datas.

13/05 Time 1- O direito à família - Caminhos para desburocratização das adoções de crianças no Brasil.

13/05 Time 2- Como conter a situação dos idosos desamparados e mal cuidados nos asilos do Brasil.

14/05 Time 3- O direito à moradia no Brasil - Do papel à realidade.

14/05 Time 4- O Bullying no Brasil - situação que deve ser visível na escola, em casa e na sociedade.

17/05 Time 5- A problemática da democracia no Brasil.

17/05 Time 6- O direito e as questões de gênero numa sociedade com resquícios patriarcais e machistas.

20/05 Time 7 - Relação entre interesse, necessidade e carência para solucionar a pobreza no Brasil.

3°B - Apresentações e datas

**1- O direito à família - Caminhos para desburocratização das adoções de crianças no Brasil. 24/05 -Time 6**

**2- O direito à moradia no Brasil - Do papel à realidade. 21/05 -Time 7**

**3- Os desafios da inclusão de deficientes intelectuais no Brasil na atualidade. 22/05 -Time 3**

**4- O Bullying no Brasil - situação que deve ser visível na escola, em casa e na sociedade. 22/05 -Time 5**

**5- A problemática da democracia no Brasil. 24/05 -Time 2**

**6- O direito e as questões de gênero numa sociedade com resquícios patriarcais e machistas. 21/05 -Time 1**

**7- Relação entre interesse, necessidade e carência para solucionar a pobreza no Brasil. 28/05 -Time 4**

**29/05 - Redação- Quarta- Feira.**

## ANEXO B - QUESTIONÁRIO

### 1 Identificação

1.1 Sexo:

Masculino

Feminino

1.2 Idade: \_\_\_\_\_ anos

1.3 Estado Civil:

Casado (a)

Solteiro (a)

Viúvo (a)

Separado (a)

Divorciado (a)

União estável

1.4 Natural de estado de \_\_\_\_\_

1.5 Regime de Trabalho:

Parcial - \_\_\_\_\_ horas

Integral – 40 horas

1.6 Situação de Trabalho:

Contrato – CLT

Efetivo – Concursado

1.7 Além da docência, que outras atividades desenvolve nessa instituição?

Pesquisa

Orientação de trabalhos

Coordenação de área – Qual? \_\_\_\_\_

### 2 Formação acadêmica

2.1 Graduação

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

2.2 Pós-graduação

Titulação	Curso	Instituição	Ano de conclusão
<b>Especialização</b>			
<b>Mestrado</b>			
<b>Doutorado</b>			

2.3 Há quantos anos você é professor(a) nessa instituição? \_\_\_\_\_ anos.

2.4 Assinale as modalidades de ensino em que você já trabalhou como professor:

Educação Infantil

Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Ensino Fundamental – Anos Finais

Educação de Jovens e Adultos

Graduação

Pós-graduação lato sensu

Pós-graduação stricto sensu

2.5 É docente em outra instituição?

Sim

( ) Não?

2.6 Além da docência, exerce uma outra atividade remunerada? Qual? Quantas horas semanais você dedica a essa atividade?

---

2.7 Assinale até duas alternativas que mais se aproximam de suas aspirações profissionais para os próximos cinco anos:

( ) Permanecer na atual função

( ) Permanecer na mesma função em outra instituição

( ) Ocupar cargos de administração/coordenação

( ) Investir na sua formação

( ) Dedicar-se a outra profissão

( ) Aposentar-se

( ) Outra

2.8 Selecione, dentre as opções abaixo, as três que mais contribuem para o desenvolvimento do seu trabalho docente:

( ) Cursos presenciais formais

( ) Cursos a distância

( ) Experiência de trabalho

( ) Intercâmbio com colegas de trabalho

( ) Cursos de pós-graduação

( ) Eventos da área

( ) Leituras por conta própria

( ) Internet

( ) Outros

## **ANEXO C - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

### **1. Trabalho docente**

- Por que a escolha pela docência no Ensino Médio?
- O que contribuiu para que você tivesse interesse por estratégias de ensino que priorizassem as Metodologias Ativas?
- Quais as atividades desenvolvidas durante as aulas você sente mais segurança em realizar com os estudantes?
- Principais ocorrências ou mudanças em sua trajetória profissional.
- Realizou algum curso que tratasse especificamente do ensino por meio de Metodologias Ativas?

### **2. Uso das Tecnologias Digitais**

- Com que frequência faz uso das tecnologias digitais para o ensino?
- Com quais objetivos faz mais uso das Tecnologias Digitais para o ensino?
- O que contribui para o interesse dos estudantes com uso das Tecnologias Digitais?
- Quais estratégias utilizadas provocam maior interesse entre os estudantes?
- O que facilita e o que dificulta o trabalho pedagógico com relação ao uso das Tecnologias Digitais?

### **3. (Inter)dependência entre Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais no ensino de Língua Portuguesa**

- Você considera que o uso das Tecnologias Digitais é condição indispensável para o uso das Metodologias Ativas?
- As Tecnologias Digitais enriquecem o trabalho com as Metodologias Ativas?
- Com a prática efetiva, em suas aulas, de Metodologias Ativas, você considera que os estudantes estão mais ativos frente ao conhecimento e ao uso das Tecnologias Digitais?
- O que falta para que os estudantes tenham uma participação mais ativa, como sujeitos construtores do seu conhecimento?
- Se pudesse elencar uma prática/experiência exitosa em sala de aula, que relacione as Tecnologias Digitais e o uso das Metodologias Ativas, qual seria a atividade?

## ANEXO D - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Análise de observação das aulas quanto a:

### 1 Prática pedagógica

- Elaboração dos temas/problemas de estudo
- Condução dos trabalhos/atividades
- Elaboração de sínteses ao final da aula

### 2 Desempenho dos sujeitos

#### 2.1 Relações entre os sujeitos

- Relação professor/aluno
- Critérios de avaliação utilizados pelo professor

#### 2.2 Relações entre discursos

- Discussão dos trabalhos/atividades
- Registro das atividades
- O que os alunos dizem é pormenorizadamente reformulado/corrigido/completado através do diálogo?
- O que os alunos dizem é dito utilizado durante a aula de forma genérica?
- É dito ao aluno o que está incorreto, mas não é feita qualquer reformulação?
- O que os alunos dizem não é sujeito a qualquer reformulação?

### 3 Prática pedagógica

#### 3.1 Metodologias Ativas

- O professor faz uso de estratégias diversificadas a fim de tornar os sujeitos participantes ativos da construção do conhecimento?
- O professor leva em consideração as contribuições dos estudantes para a construção do conhecimento?
- Quais estratégias são utilizadas para que o estudante apresente as suas contribuições?

#### 3.2 Tecnologias Digitais

- Os estudantes são levados a utilizar as tecnologia digitais?
- De que maneira as tecnologias digitais são utilizadas: como fonte detentora do conhecimento ou como espaço para a reflexão sobre o conhecimento?

- As tecnologias digitais são utilizadas de maneira a contribuir com a reflexão sobre a língua, tornando os estudantes sujeitos agentes e produtores do seu próprio discurso.
- É possível identificar relações de (inter)dependência entre as metodologias ativas e as tecnologias digitais?

## **ANEXO E - GUIA DE APRENDIZAGEM 2022**

**Disciplina: Língua Portuguesa.**

**Educadora: XXXXXXXXXXXXX**

**2º ano - II Unidade - 2022**

### **EIXO ORALIDADE**

- Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva ( interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão)
- Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.
- Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais;
- Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.

### **EIXO LEITURA**

- Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo, seus interlocutores previstos e suas condições de produção;
- Inferir informação implícita em textos não verbais, verbais e/ou que conjuguem ambas as linguagens;
- Reconhecer efeitos de sentido produzidos por recursos lexicais, recursos da linguagem figurada e recursos morfossintáticos;
- Reconhecer efeitos de sentido decorrente de escolha do vocabulário
- Identificar o tema de um texto
- Inferir o sentido global ou ideia central em determinados gêneros.
- Apropriar-se de conhecimentos a partir da leitura de gêneros da ordem da construção e da transmissão de saberes.

### **EIXO LETRAMENTO LITERÁRIO**

- Reconhecer as especificidades do texto literário;
- Relacionar, na leitura de textos literários, a construção desses textos com as diferentes estéticas literárias.
- Compreender os elementos linguísticos-textuais que caracterizam o texto literário.
- Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção.

### **EIXO ESCRITA**

- Estabelecer relações entre partes de um texto pelo uso adequado de elementos de coesão ( pontuação, conectores, recursos de referência);
- Produzir textos a partir da proposição de um tema.
- Articular na construção de textos de diferentes gêneros, ideias centrais e secundárias.

- Elaborar textos considerando os seguintes critérios de coerência: unidade temática, relevância informativa, progressão, não contradição.

### **EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA**

- Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva;
- Identificar, analisar e distinguir processos figurativos da linguagem;
- Analisar recursos de coesão referencial e lexical na construção do texto narrativo;

### **CONTEÚDOS**

- Romantismo 2ª geração
- Conjunções
- crase (relembrar)
- Novo acordo ortográfico- acentuação e uso do hífen
- Figuras de linguagem;
- Interpretação textual

### **AValiação N1**

#### **DISCIPLINA E PROJETOS INTEGRADOS**

##### **Projeto audiovisual eternalclássicos**

1. Curta metragem (15 minutos a 20 minutos) - obras literárias do Romantismo (2ª geração) - Língua Portuguesa, Inglesa, Mídia lab - 3,0 pontos

Narrativa resumida das obras do Romantismo, apresentadas por times, sendo falada na língua inglesa e legendada na língua portuguesa.

- 1- Noite na taverna (Álvares de Azevedo)
- 2- Iracema (José de Alencar)
- 3- Senhora (José de Alencar)
- 4- O guarani (José de Alencar)
- 5- O sertanejo (José de Alencar)
- 6- A Moreninha (Joaquim Manoel de Macedo)
- 7- Memórias de um sargento de milícias (Manuel Antonio de Almeida)
- 8- O cabeleira - Franklin Távora
- 9- Inocência (Visconde Taunay)

**Oficina de curta-metragem com o mídia lab: 17/05/2022**

**Entrega ao professor de inglês as falas das obras em: 20/05/2022**

**Entrega do vídeo totalmente pronto: 13/06/2022**

2. Redação (texto dissertativo argumentativo) - 3,0 pontos - **24/05/2022**

3. Planilha com atividades - 2,0 pontos

4. Simulado - 2,0 pontos

## **AVALIAÇÃO**

N2 - AFB (Avaliação Final Bimestral)

Avaliação com 10 questões – 0 a 10 pontos

**ANEXO F - ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO**

Paz – Gabriel o pensador  
Aqui se planta  
Aqui se colhe  
Mas para a flor nascer é preciso que se molhe  
É preciso que se regue pra nascer a flor da paz,  
É preciso que se entregue com amor e muito mais  
É preciso muita coisa e que muita coisa mude  
Muita força de vontade e atitude  
Pra poder colher a paz, tem que correr atrás e tem que ser ligeiro!  
Pra poder colher a fruta é preciso ir a luta, e tem que ser guerreiro!  
(PELA PAZ A GENTE CANTA A GENTE BERRA, PELA PAZ EU FAÇO MAIS EU  
FAÇO GUERRA)  
Eu vou a luta  
Eu vou armado de coragem e consciência  
Amor, esperança,  
A injustiça é a pior das violências  
Eu quero paz, eu quero mudança  
É, dignidade pra todo o cidadão  
Mais respeito, menos discriminação  
Desigualdade, não, impunidade, não  
Não me acostumo com essa acomodação  
Eu me incomodo e não consigo ser assim  
Porque eu preciso da paz  
Mas a paz também precisa de mim  
A paz precisa de nós, a paz precisa de nós  
Da nossa luta, da nossa voz  
Paz, aonde tu estas?  
Aonde você vive?  
Aonde você jaz?  
É... Onde você mora?  
Onde te encontramos?  
Onde você chora?  
Onde nós estamos?  
Onde te enterramos?  
Que lar você habita?  
Onde nó erramos?  
Volta, ressuscita!  
Será que a paz morreu?  
Será que a paz tá morta?  
Será que não ouvimos quando a paz bateu na porta?  
A paz que não tem vaga na porta da escola,  
A paz vendendo bala,  
A paz pedindo esmola,  
A paz cheirando cola, virando a adolescência,  
Atrás de uma pistola, virando violência.  
Será que a paz existe?  
Será que a paz é triste?  
Será que a paz se cansa da miséria e desiste?

A paz que não tem vez  
A paz que não trabalha  
A paz fazendo bico, ganhando uma migalha,  
No fio da navalha  
Dormindo no jornal  
Atrás de uma metralha  
Virando marginal.  
(PELA PAZ A GENTE CANTA A GENTE BERRA, PELA PAZ EU FAÇO MAIS EU  
FAÇO GUERRA)  
Será que a paz ataca?  
Será que a paz tá fraca?  
Será que a paz quer mais do que viver numa barraca?  
A paz que não tem terra  
A paz que não tem nada  
A paz que só se ferra  
A paz desesperada  
A paz que é massacrada lutando por justiça  
Atrás de uma enxada, virando terrorista.  
Será que a paz assusta?  
Será que a paz é justa?  
Será que a paz tem preço?  
Quanto é que o preço custa!  
A paz que não tem raça  
Nem boa aparência,  
A paz não vem de graça  
A paz é consequência,  
A paz, que a gente faça  
Sem peso e sem medida  
A paz dessa fumaça  
A paz virando vida.  
A paz que não tem prazo  
A paz que pede urgência  
Não vai ser por acaso  
A paz é consequência  
Não é coincidência nem coisa parecida  
A paz a gente faz feito um prato de comida.  
(PELA PAZ A GENTE CANTA A GENTE BERRA, PELA PAZ EU FAÇO MAIS EU  
FAÇO GUERRA)  
Eu vou à luta  
Eu vou armado de coragem e consciência  
Amor e esperança,  
A injustiça é a pior das violências  
Eu quero paz  
Eu quero mudança  
A violência não é só dos traficantes  
A covardia não é só a dos policiais  
A violência também é dos governantes  
Dos homens importantes  
Não sei quem mata mais!

Como é que a gente faz,  
 Pra medir a violência na emergência dos hospitais  
 A dor e o sofrimento  
 Os filhos que não nascem  
 Os pais que morrem sem atendimento  
 Qual é a gravidade de um roubo milionário praticado por alguma autoridade?  
 Que tem imunidade e compra a liberdade  
 Enquanto o cidadão honesto vive atrás das grades  
 Com medo de um assalto à mão armada  
 Pagando imposto alto e não recebendo nada  
 Qual é o grau do perigo?  
 Da falta de escola e de emprego de prisão e de abrigo?  
 Qual é o pior inimigo?  
 Os pais da corrupção  
 Ou os filhos do mendigo?  
 Quem é o grande culpado?  
 O ladrão que tem cem anos de perdão ou você que vota errado?  
 (PELA PAZ A GENTE CANTA A GENTE BERRA, PELA PAZ EU FAÇO MAIS EU  
 FAÇO GUERRA)  
 Vou lutando pela paz...  
 Adicionar à playlist Tamanho AACifralImprimirCorrigir  
 Ouça Paz

### Exercício

- 1- O texto lido trata-se do gênero textual música, nele a linguagem \_\_\_\_\_ é mais presente.
- 2- Explique com suas palavras dando exemplos práticos do cotidiano o que o trecho da música quer dizer “Aqui se planta, aqui se colhe, mas para a flor nascer é preciso que se molhe, é preciso que se regue pra nascer a flor da paz, é preciso que se entregue com amor e muito mais”

---

- 3- O texto fala de uma fruta que se colhe, ela refere-se a quê? \_\_\_\_\_
- 4- A música foi produzida com o intuito de promover \_\_\_\_\_
- 5- Para conseguir o objetivo da paz, o que é preciso fazer?
- 6- Qual a atitude do eu lírico da canção, o que causa inquietação nele?
- 7- Retire do texto um trecho que mostra que o eu lírico indica que todos precisam fazer a paz, que se expressa em tom de conselho.
- 8- Explique no trecho a seguir, por que a paz precisa do eu lírico? E se a paz também precisa de você?  
 Eu me incomodo e não consigo ser assim  
 Porque eu preciso da paz  
 Mas a paz também precisa de mim  
 A paz precisa de nós, a paz precisa de nós  
 Da nossa luta, da nossa voz

---

- 9- Quem é essa paz, qual situação ela vive “ A paz que não tem vaga na porta da escola,

A paz vendendo bala,A paz pedindo esmola,A paz cheirando cola, virando a adolescência,  
Atrás de uma pistola, virando violência”.

---

10- Leia o trecho a seguir e explique o sentido do uso do pronome aonde e onde.

Paz, aonde tu estas?

Aonde você vive?

Aonde você jaz?

É... Onde você mora?

Onde te encontramos?

Onde você chora?

11- Após a leitura da música, qual reflexão você tira sobre suas atitudes em relação à sociedade, você é paz, você busca paz? Comente.

**ANEXO G - CURTAS PRODUZIDOS COM BASE EM CLÁSSICOS DO  
ROMANTISMO**

**Ircema- Curta**



**Senhora - Curta**

