



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA**

**AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ERA DIGITAL: POSSÍVEIS INTERAÇÕES  
E ARTICULAÇÕES**

Salvador

2018

**JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA**

**AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ERA DIGITAL: POSSÍVEIS INTERAÇÕES  
E ARTICULAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca

Coorientadora: Profa. Dra. Lícia Maria Freire Beltrão

Salvador

2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Oliveira, Jurene Veloso dos Santos.

Aulas de língua portuguesa na era digital: possíveis interações e articulações  
/ Jurene Veloso dos Santos Oliveira. – 2018.

184 f.: il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mary de Andrade Arapiraca.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lícia Maria Freire Beltrão.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Educação, Salvador, 2018.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Letramento digital. 3. Aprendizagem. 4.  
Tecnologia digital. I. Arapiraca, Mary de Andrade. II. Beltrão, Lícia Maria Freire. III.  
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 469.07 - 23. ed.

# **JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA**

## **AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ERA DIGITAL: POSSÍVEIS INTERAÇÕES E ARTICULAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 02 de abril de 2018.

### **Banca examinadora**

---

Mary de Andrade Arapiraca

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

---

Lícia Maria Freire Beltrão

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

---

Dinéa Maria Sobral Muniz

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

---

Obdália de Santana Ferraz Silva

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia

Universidade Estadual da Bahia

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

FREIRE (1997, p. 12)

## **Agradecimentos**

A Deus, em primeiro lugar, por conceder-me fôlego de vida e coragem para aproveitar a oportunidade de fazer parte do Mestrado dessa respeitável Universidade e da Faculdade de Educação... Não foi nada fácil, mas cheguei até aqui! Muitos desafios, muitas leituras, pesquisas, constructos diários, aprendizado com professores e colegas, que me levaram a um crescimento e a um olhar mais cuidadoso sobre a Educação e sua relevância social!

Agradeço a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, torceram por mim nessa fase de minha vida (e torcem sempre, em qualquer fase): meu esposo, companheiro de vida e meu grande amor, Luciano Oliveira; minhas irmãs e irmãos: Jacira, Rita, Gel, Jorge e Jailton. Meus sobrinhos: Bia, Than, Nine e Wil.

Às minhas amigas e colegas de Mestrado, de trabalho e de vida: Sátilla Ribeiro, Emília Lopes, Edelzuita Almeida.

À direção do colégio onde leciono, pela compreensão e apoio total e irrestrito, acreditando na minha proposta de pesquisa e no meu trabalho. Enfim, são muitas pessoas que, de um jeito ou de outro, colaboram para que alcancemos nossos objetivos e realizemos nossos sonhos! Às vezes, até um simples olhar amigo ou um sorriso, nos ajudam a prosseguir...

Às professoras doutoras Obdália de Santana Ferraz Silva e Dinéa Maria Sobral Muniz, por suas colaborações na banca de qualificação e indicações de leitura acerca da temática ligada às tecnologias e ao ensino de Língua Portuguesa, respectivamente. Contribuíram sobremaneira na escolha dos caminhos a serem percorridos.

Agradeço pelas preciosas colaborações do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING) da FACED. A cada discussão, durante as reuniões, compartilhamos olhares diversos sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa na atualidade. Ajudaram-me, assim, a refletir e a perceber melhores possibilidades e rumos acerca de minha temática.

Em especial, agradeço à minha orientadora, a professora doutora Mary de Andrade Arapiraca e à minha Coorientadora, a professora doutora Lícia Maria Freire Beltrão, pelo cuidado e pelo rigor de trabalho, ao compartilharem seus conhecimentos e orientarem-me nas veredas da produção científica, necessária para a construção de uma dissertação de mestrado. O rigor, nesse sentido, só me fez mais forte, mais propensa a vencer os desafios, a tentar escrever mais e melhor, a chegar a um texto de qualidade, que pudesse contribuir para a área acadêmica e educacional! Espero ter alcançado esse fim!

OLIVEIRA, J. V. **Aulas de Língua Portuguesa na era digital: possíveis interações e articulações.** 184 f. il. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

### Resumo

Este estudo discorre sobre questões que norteiam o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na era digital e as possíveis interações e articulações que podem daí advir. Na era digital, surgem ambientes virtuais que propiciam interações sociais, reais e significativas, através do uso da língua, que devem ser trazidas para os espaços escolares, ainda que haja resistência e/ou dificuldades de ordem pedagógico/formacional ou ausência de recursos tecnológicos suficientes para sua aplicabilidade. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, no qual realizei pesquisa bibliográfica e de campo, com dois sujeitos distintos: alunos de uma turma de Ensino Médio e uma professora do mesmo segmento. Para tanto, trago à discussão conceitos relevantes como alfabetização, letramento, multiletramentos e letramento digital, a partir de autores como Soares (2002; 2009), Beltrão (1986), Rojo (2015; 2013; 2012; 2011; 2009), Ribeiro (2009; 2010), Xavier (2008; 2002), Silva (2008, 2017), Batista (1997), Geraldi (2012), Coscarelli (2007), Marcuschi (2010); Lemos (2003), Lévy (2010), dentre outros nomes relevantes. Ficou perceptível que os alunos fazem uso das tecnologias digitais cotidianamente e buscam conhecimentos nos meios digitais, sobretudo acerca de conteúdos trazidos para a sala de aula que despertam alguma curiosidade/desejo de aprofundamento de informações, de forma complementar, representando, de certo modo, sua autonomia e independência. A Professora, sujeito da pesquisa, apresentou proficiência/fluência digital suficiente para ministrar aulas de Língua Portuguesa voltadas ao uso de tecnologias digitais, entretanto, demonstrou insatisfação em relação à estrutura e aos poucos recursos materiais disponíveis na instituição. Suas aulas ainda são voltadas principalmente para a realização de conteúdos gramaticais, priorizando o ensino de conteúdos voltados à compreensão de tópicos da gramática normativa. Entretanto, procura diversificar as atividades em sala de aula, dando sugestões de pesquisas nos meios digitais e exibição de vídeos temáticos, sempre que possível. Concluo, portanto, que as aulas de Língua Portuguesa na era digital estão no caminho certo, com possíveis interações e articulações, porém, ainda de forma lenta e incipiente. É preciso mais investimentos por parte do Poder Público, com investimentos em recursos tecnológicos, acesso à internet de qualidade e cursos de formação continuada que possibilitem discussão e elaboração de atividades práticas que incentivem o professor de Língua Portuguesa a pensar frequentemente em atividades que direcionem para o uso concreto e interacional da língua.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa - Estudo e Ensino. Letramento digital. Aprendizagem. Tecnologia Digital.

OLIVEIRA, J. V. **Portuguese Language Classes in the digital age: possible interactions and articulations.** 184 pp. ill. 2018. Dissertation (Master Degree) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

### **Abstract**

This study deals with questions that guide the teaching and learning of the Portuguese language in the digital age and the possible interactions and articulations that may follow. In the digital age, virtual environments arise that provide real and meaningful social interactions through the use of language, which must be brought to school, even if there is resistance and / or pedagogical / formational difficulties or lack of sufficient technological resources for its applicability. This is a qualitative study, in which I carried out bibliographic and field research, with two distinct subjects: students from a high school class and a teacher from the same segment. In order to do so, I bring to the discussion relevant concepts such as literacy, literacy, multiletrations and digital literacy, from authors such as Soares (2002; 2009), Beltrão (1986), Red (2015; 2013; 2009), Xavier (2008, 2002), Silva (2008, 2017), Batista (1997), Geraldi (2012), Coscarelli (2007), Marcuschi (2010); Lemos (2003), Lévy (2010), among other relevant names. It became clear that students use digital technologies on a daily basis and seek knowledge in digital media, especially about content brought to the classroom that arouse some curiosity / desire to deepen information, in a complementary way, representing, in a way, its autonomy and independence. The Teacher, subject of the research, presented sufficient digital proficiency / fluency to teach Portuguese Language classes focused on the use of digital technologies, however, showed dissatisfaction with the structure and the meager material resources available at the institution. Her classes are still mainly focused on the accomplishment of grammatical contents, prioritizing the teaching of contents aimed at understanding topics of normative grammar. However, it seeks to diversify activities in the classroom, giving suggestions on digital media searches and thematic videos, wherever possible. I conclude, therefore, that Portuguese Language classes in the digital age are on the right path, with possible interactions and articulations, but still slowly and incipiently. It is necessary to invest more in the Public Power, with investments in technological resources, access to quality internet and continuous training courses that allow discussion and elaboration of practical activities that encourage the Portuguese Language teacher to think often in activities that direct to the concrete and interactive use of the language.

**Keywords:** Portuguese Language - Study and Teaching. Digital Literacy. Learning. Digital Technology.



## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** - Tópicos usados na análise de dados

**Quadro 2** - Resumo das justificativas das preferências dos alunos por suportes de leitura e escrita

**Quadro 3** - Resumo de sugestões de suporte e gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa

**Quadro 4** - Resumo/ letramento digital docente

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela** – Análise das aulas observadas

**Tabelas** - Ensino de gramática

**Tabela Ilustrativa** - Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

**Tabelas** - Ensino de literatura

**Tabelas** – Interações e articulações: ensino/aprendizagem de LP na era digital

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**UFBA** – Universidade Federal da Bahia

**AL** – Análise Linguística

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**LP** – Língua Portuguesa

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**CF** – Constituição Federal

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**MP** – Medida Provisória

**MEC** – Ministério de Educação e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 ANÚNCIO DE UMA CAMINHADA.....</b>	<b>14</b>
<b>2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO: CAMINHOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>27</b>
2.1 DOS SUJEITOS DE PESQUISA E DOS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES.....	30
2.2 DO PROCEDIMENTO DE OBSERVAÇÃO E SUA FORMA DE REGISTRO: O ANEDÓTICO.....	33
2.3 DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE: A ANÁLISE DE PROSA.....	36
<b>3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: NUANCES HISTÓRICAS.....</b>	<b>41</b>
3.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES.....	50
3.2 SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO (?): ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	56
<b>4 AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ERA DIGITAL: CONCEITOS NECESSÁRIOS.....</b>	<b>60</b>
4.1 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS: ENLACES E DESAFIOS.....	60
4.2 COMPREENDENDO O LETRAMENTO DIGITAL.....	70
<b>4.2.1 Letramento Digital dos Alunos: Autoletramento?.....</b>	<b>74</b>
<b>5 INTERAGINDO E DISCUTINDO SOBRE AS INFORMAÇÕES ENCONTRADAS.....</b>	<b>78</b>
5.1 LETRAMENTO DIGITAL E O APRENDIZADO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ALUNOS.....	78
5.2 LETRAMENTO DIGITAL, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DA PROFESSORA.....	89
<b>5.2.1 Proficiência ou Fluência Digital Declarada.....</b>	<b>90</b>
<b>5.2.2 Compreensão Conceitual de Letramento Digital na Percepção Docente.....</b>	<b>98</b>
<b>5.2.3 Aprender a Língua Portuguesa nos Meios Digitais: (im) possibilidades.....</b>	<b>100</b>
5.3 ANÁLISES DOS REGISTROS DE OBSERVAÇÕES DE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	103
<b>5.3.1 Aulas com ênfase no Ensino de Gramática.....</b>	<b>103</b>
5.3.1.1 Refletindo sobre as Aulas de Gramática no Ensino Médio.....	124

<b>5.3.2 Aulas com ênfase no Ensino de Literatura.....</b>	<b>130</b>
5.3.2.1 Refletindo sobre as Aulas de Literatura no Ensino Médio.....	139
<b>5.3.3 Aulas com identificação de maiores ocorrências de Interações e Articulações.....</b>	<b>145</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro da Roda de Conversa.....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE B- Modelo de questionário aplicado com Alunos.....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE C - Roteiro de Observação de Aulas.....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE D - Modelo de questionário aplicado com Docente.....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO A - Termo de Autorização de Realização de Pesquisa.....</b>	<b>181</b>
<b>ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Docente.....</b>	<b>183</b>

## 1 ANÚNCIO DE UMA CAMINHADA

O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa<sup>1</sup>têm sido foco de meu interesse há muito tempo, sobretudo desde que passei<sup>2</sup> a atuar como docente dessa disciplina em escolas de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino municipal e estadual.

Desde o período de graduação na Universidade do Estado da Bahia, no curso de Letras/Inglês, tenho interesse em buscar formas de aprender e de ensinar a Língua Portuguesa com mais sentidos e que se torne objeto de interesse verdadeiro por parte dos principais sujeitos envolvidos nesse processo: alunos e professores.

No espaço da sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa, tenho percebido, ao longo de minha formação e atuação docente, que não é tarefa tão simples a de ensinar e a de aprender a língua. Há muita dificuldade demonstrada tanto por quem está tentando ensiná-la quanto por parte de quem está a aprendê-la. São muitos espaços e finalidades de uso da língua, ainda mais nos dias atuais que perpassam pela influência da chamada “era digital”, que fez com que surgissem múltiplas possibilidades de leitura e de escrita, principalmente na tela dos computadores, celulares, smarthphones, tablets... enfim, nos novos “aparatos tecnológicos”, que se tornaram tão comuns e necessários já há um longo tempo.

Minhas inquietações levaram-me, então, a participar da seleção e ingressar no Mestrado em Educação, para o qual elaborei um anteprojeto voltado a pesquisar acerca das aulas de Língua Portuguesa no contexto atual, que é, antes de tudo, tecnológico e digital, com a finalidade precípua de tornar-me uma professora melhor qualificada, que consiga compreender um pouco mais sobre o seu ensino e aprendizagem, bem como ajudar outras pessoas que tenham intuito similar.

Recordo-me que não era incomum (e ainda não é...) ouvir de colegas, de áreas distintas, acerca da obrigação de nós, professores de Língua Portuguesa, de “ensinar” aos alunos a ler e escrever, coisa que não estava acontecendo, na opinião deles. A “culpa”, portanto, era “nossa”. Ainda, avaliações externas, como por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil, sempre estão a nos dizer que, sim, nós não estamos fazendo bem nosso trabalho, afinal de contas, nossos alunos não conseguem revelar bons resultados. Nesses, frequentemente, conclui-se que os alunos, de fato, não estão bem no quesito “uso efetivo” (em especial, da norma padrão) da

---

<sup>1</sup>No presente estudo serão utilizadas as terminologias: Língua Portuguesa quando for feita referência à disciplina, de forma geral; quando se referir à aula, poderá ser usada aula de Português, ou aula de Língua Portuguesa, sem interferência no sentido.

<sup>2</sup>Faço uso da 1ª pessoa do discurso em grande parte desse estudo, sobretudo nas análises e inferências às pesquisas de campo.

Língua Portuguesa e suas competências, desejadas para aqueles que já estão há tantos anos estudando. As dificuldades são inúmeras: leitura, interpretação, expressão escrita...

É necessário, pois, identificar (a)(s) a(s) causa(s) de todos esses resultados deficitários e compreender que concepções estão sendo implementadas pelos professores de Língua Portuguesa na sua práxis pedagógica. Devemos ainda nos perguntar por que os alunos “não aprendem”, não leem e não escrevem bem quando se trata do ensino formal, oferecido pela escola. Ainda, é preciso um olhar atento para as explicações históricas que nos são dadas acerca da implantação dessa disciplina no currículo escolar brasileiro e o que tem sido foco da atenção de estudiosos da área, trazendo tal temática para o contexto das tecnologias digitais, tão amplamente utilizadas na sociedade e que têm influenciado, de algum modo, as formas de ler e de escrever.

Para Geraldi (2012, p. 39)<sup>3</sup>, já se tornou hábito incluir nas deficiências da crise do sistema educacional brasileiro, “o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita”. Ainda, de acordo com esse autor, é comum a afirmação de que os jovens da atualidade são incapazes de exprimir seus pensamentos, suas ideias, ainda que estejam na era da comunicação, havendo, então, “incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença” (GERALDI, 2012, p. 39). Ora, será isso verdade? Ou será que os tempos mudaram, e, junto com este, as formas de expressão, de leitura, de acesso ao conhecimento mudaram também? Não estará o ensino de Língua Portuguesa sendo ainda realizado de maneira inadequada, talvez defasada, carente de novas perspectivas, de novos olhares, de novas significações? O português da escola é diferente do português da “vida real” dos nossos alunos? São muitas indagações.

Esses mesmos alunos, que são rotulados como não conhecedores de sua língua, deixam explícito que possuem significativo conhecimento acerca do manuseio e uso de “aparatos tecnológicos”, realizando, no seu cotidiano, atividades de comunicação que englobam o que preconiza a concepção interacionista de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, a qual se mostra mais adequada aos novos meios de comunicar-se, de (inter)agir (KOCH, 2015) dos indivíduos na sociedade atual. Para Geraldi, (2012, p. 41), “[...] esta implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar da constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”.

Sendo assim, a linguagem deve ser tratada como forma de interação, para que atenda sua função social, que é a de auxiliar as pessoas a interagir, a trocar ideias, a perceber o outro

---

<sup>3</sup> A obra referida teve sua primeira edição em 1984.

enquanto ser pensante e atuante. A língua se justifica, principalmente, no momento em que permite, via interação, a comunicação com o outro. Daí, então, tal preocupação precisa ser foco do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, para que os alunos a compreendam enquanto algo real, palpável, instrumento básico para o estabelecimento de relações sociais e de seu desenvolvimento. Não há mais espaço para um ensino voltado à resolução pura e simples de exercícios de gramática e interpretações textuais mecânicas, amarradas ao texto. É preciso libertar o aluno, motivá-lo à construção de pensamentos, a apaixonar-se pela leitura e ao exercício de seu poder de criticidade.

Com o advento da internet, criaram-se muitos espaços, nos quais as pessoas realizam diversas trocas de informações, tecem atividades cotidianas que facilitam atividades que outrora eram feitas tão somente de forma presencial ou material. São diversos exemplos que podem ser aqui citados: realização de atividades bancárias, uso de cartões de débito ou crédito, smartcard para acesso a ônibus e metrô, realização de inscrições em concursos e seleções, emissão de certidões, declaração de imposto de renda, compras online, visita a museus virtuais, acesso a jornais e revistas virtuais, blogs, sites, manuseio de fotos digitais, assistira vídeos ou produzi-los, ler livros, poesias, escuta de músicas, leitura de letras de músicas, pesquisa de receitas, conversas de forma escrita ou oral, de forma síncrona ou assíncrona<sup>4</sup>; tudo feito de maneira virtual, por meio das tecnologias digitais. É preciso, então, para estar incluído neste contexto social contemporâneo, ser um “letrado digital”(SOARES, 2009). Mas, o que significa isso? O que vem a ser letramento digital? Segundo Soares (2009, p.151), tal expressão refere-se a: “[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

A partir dos usos dos aparatos tecnológicos, cada vez mais modernos, que possibilitam a realização de atividades e de relações nos espaços digitais, surge a chamada “cibercultura”, que, como bem conceitua Lévy (2010, p. 17), trata-se de um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 2010, p.17). Lemos (2003, p. 01) a define como: “[...] a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica, que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70”. Na

---

<sup>4</sup>Simultânea ou não-simultânea.



cibercultura, então, surge a necessidade do indivíduo ser letrado digitalmente para nela poder inserir-se de forma cada vez mais completa.

Seguindo o proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e Médio, o ensino de Língua Portuguesa deve abranger a interação das diversas linguagens, dentre estas as advindas dos usos das tecnologias. Não há como fugir da realidade tecnológica, presente na sociedade já há um longo tempo, não há como deixar a escola fora dela, como se fosse uma ilha, deslocada, segregada por muros que neutralizam a força e as demandas trazidas pela cibercultura e pela necessidade do letramento digital para nela inserir-se, direta ou indiretamente (BRASIL, 1998).

No contexto do letramento digital os atos de ler e de escrever estão implícitos. Se o indivíduo consegue fazer leituras e se expressar adequadamente, sob a forma oral ou escrita, ampliará seu repertório linguístico e conseguirá aumentar o domínio acerca de sua língua. Torna-se relevante, então, que o professor de Língua Portuguesa consiga articular suas aulas nesse âmbito do letramento digital que, conforme foi observado ao longo da pesquisa, ora textualizada, faz parte do cotidiano e das habilidades de seus alunos. Mas, como fazer isso?

De acordo com Xavier (2008), os alunos que fazem uso dos meios digitais estão, continuamente, se “(auto)letrando”, de forma independente e autônoma, posto que, apesar de o espaço escolar, sobretudo a sala de aula, normalmente não utilizá-los para o ensino e a aprendizagem formais, eles acessam a internet, fazem parte de redes sociais, pesquisam, realizam diversas formas de comunicação e interação social por meios digitais. Salutar, portanto, que haja um caminhar da instituição escolar com toda essa realidade que integra o ciberespaço social, para que se possa auxiliar os alunos em um processo de intermediação de saberes e de conhecimentos diversos, em espaços e suportes variados, adequando-se o formato de ensino, suas estruturas e, principalmente, sua forma de pensar e perceber o outro.

Nesse sentido, faz-se necessário, sobretudo, discutir acerca do ensino de Língua Portuguesa e da forma como os professores estão atuando em sala de aula, afinal, em uma sociedade que se torna cada vez mais digital e informacional (CASTELLS, 1996, apud LEMOS, 2003), a língua que é usada, instrumentalizada para intermediar as relações e as inter-relações sociais, é de suma importância, sobretudo (mas não exclusivamente), na sua modalidade escrita. Nesse sentido, “[...] um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois **a tecnologia digital depende totalmente da escrita**” (MARCUSCHI, 2010, p. 13, grifo meu). Sendo assim, o professor de Língua Portuguesa tem um amplo material de trabalho, sendo-lhe necessário, porém, que faça as devidas articulações,

os devidos links entre os conhecimentos dos alunos e aqueles que precisam ser ensinados na escola.

No contato com os diversos gêneros e formatos em que esta se apresenta nas telas dos computadores, notebooks, smartphones, games, celulares, dentre outros, a Língua Portuguesa se faz presente, e isso tudo contribui de forma significativa para o repertório/conhecimento dos alunos. Entretanto, é visível para quem lida com o cotidiano escolar<sup>5</sup>, que isso tudo não tem sido aproveitado/articulado como poderia ser pelos professores de Língua Portuguesa, em seu trabalho em sala de aula.

Nesse caminho, então, cheguei à seguinte questão de pesquisa: Como o professor de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, articula em suas aulas os conhecimentos possibilitados pelo estado de letramento digital de seus alunos? Daí, então, surge o objetivo geral deste estudo: Contribuir com a discussão sobre como o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio articula, em suas aulas, os conhecimentos possibilitados pelo estado de letramento digital de seus alunos.

De forma específica, por sua vez, defini três objetivos: 1 Caracterizar de que maneira ocorre o letramento digital dos alunos do Ensino Médio; 2 Identificar como (e se) o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio articula, em suas aulas, o letramento digital dos alunos; 3 Refletir sobre como o letramento digital dos alunos do Ensino Médio pode contribuir para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa em sala de aula.

Em relação às dificuldades reportadas aos alunos, como visto até aqui, são inúmeras: leitura, interpretação, inferências, escrita e produção autoral, entre outros aspectos formais do ensino de Língua Portuguesa e, para discutir o problema, autores como Soares (2002; 2009), Rojo (2015; 2013; 2012; 2011; 2009), Ribeiro (2009; 2010), Xavier (2008; 2002), Silva (2008), Batista (1997), Geraldi (2012), Coscarelli (2007), Marcuschi (2004); Lemos (2003), Lévy (2010), dentre outros nomes, são basilares, e contribuem aqui com suas reflexões teóricas e experiências nessa seara. Além disso, foi feito um estudo sobre a forma como pesquisadores da área acadêmica têm investigado e analisado a temática.

Desse modo, com o intuito de verificar se, no campo de estudo, havia espaço para mais uma pesquisa que focalizasse o tema aqui pretendido, foi feita uma revisão de literatura, a partir dos pesquisadores acima citados e outros encontrados em repositórios relevantes como: Scielo, Capes e Portal Domínio Público (teses, dissertações, artigos), nos quais busquei por publicações e produções diversas acerca de temas ligados respectivamente aos descritores:

---

<sup>5</sup> Alude-se, aqui, aos professores, gestores, avaliadores externos, como os responsáveis pelo IDEB, PROVA BRASIL, ENEM - Dados disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.

letramento digital; letramento digital e ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; Multiletramentos; Articulações no Ensino de Língua Portuguesa; e, Interações no ensino de Língua Portuguesa.

Das publicações de teses e dissertações encontradas, foi possível verificar que os trabalhos produzidos voltam-se, principalmente, para questões como: análise da inclusão digital; conceito de letramento de forma multidisciplinar; práticas de escrita em um gênero específico, como o blog e o chat; a escrita e a leitura no hipertexto; educação à distância; o letramento digital nos livros didáticos de língua portuguesa; perspectivas epistemológicas; coautoria em ambiente virtual. Dentre os diversos trabalhos encontrados selecionei alguns que considerei bastante relevantes para uma maior compreensão de meu tema.

Inicialmente, aponto o artigo, “Inclusão digital como fator de acesso à informação: Perspectivas para o Letramento Digital”, de Sousa e França (2017), que trata da importância da inclusão digital no sentido de permitir o acesso e uso da informação em uma sociedade que se encontra na chamada cibercultura. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, feita por meio de bases de dados da área de Ciências Sociais Aplicadas. Por meio deste, as autoras evidenciaram a importância do letramento digital no sentido de que o letramento digital é importante para a inclusão digital do indivíduo na Sociedade da Informação, sendo necessário que esse construa competências que o direcionem para uma interação informacional.

De acordo com as autoras, o ato de leitura feito na tela tornou-se algo habitual, acarretando transformações nas formas de comunicação pela escrita em papel e pela escrita virtual, o que tem levado à necessidade de reflexões acerca dos possíveis usos sociais da leitura e da escrita em ambientes diversos, tornando urgentes discussões em torno do termo “inclusão digital” (SOUSA; FRANÇA, 2017, p. 21). As autoras afirmam a necessidade de existirem muito mais coisas, além de renda e apoio político, sendo preciso que a educação se volte para o uso de mídias e sistemas de informação, colocando em pauta a questão da educação digital no Brasil, pois “[...] Sem o conhecimento, o direito ao acesso à tecnologia se resume a nada” (SOUSA; FRANÇA, 2017, p. 23).

Combater a exclusão digital e o analfabetismo digital tem representado um verdadeiro desafio para as escolas, para os educadores e para a sociedade civil, pois a sociedade atual é marcada pelo digital e, sendo assim, “[...] faz-se necessário priorizar um processo educativo de alfabetização e letramento significativo, que leve em conta a multiplicidade tecnológica que hoje se apresenta” (SOUSA; FRANÇA, 2017, p. 25). Assim, as autoras explicitam a

necessidade de a escola fazer uso das múltiplas possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais, esclarecendo que seu uso e domínio estão no âmbito da inclusão social.

Contribuindo para uma maior compreensão acerca do já aludido letramento digital, as autoras ainda lembram que, nesse, pressupõe-se o “desenvolvimento de competências para localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento no ambiente digital, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas” (SOUSA; FRANÇA, 2017, p. 27). Desse modo, é preciso que o indivíduo desenvolva aspectos de ordem cognitiva que os auxiliarão a aproveitar de formas cada vez mais completas o conhecimento e a informação que são disponibilizados nos espaços ciberculturais.

Para as autoras, o letramento digital, portanto, provoca transformação social e permite a construção da cidadania, pois, “[...] tornar-se um sujeito crítico e atuante na sociedade contemporânea está diretamente condicionado à oportunidade de acesso a informações no meio digital” (SOUSA; FRANÇA, 2017, p. 27). É preciso, portanto, que o indivíduo se torne um “letrado digital” a fim de evitar a exclusão informacional e, conseqüentemente, social

No artigo intitulado “Contribuições dos letramentos digital e informacional na sociedade contemporânea”, de Azevedo e Gasque (2017), por sua vez, são trazidas discussões acerca da importância dos letramentos digital e informacional, essenciais na sociedade da aprendizagem, sendo necessária, pois, a promoção de ampla formação dos sujeitos, a fim de que se construam posicionamentos de ordem crítica, consciente, conduzidas à busca do bem comum em sociedade.

O letramento digital promove experiências sinestésicas, em decorrência do fato de que “[...] o ambiente colaborativo do hipertexto, os arranjos textuais, as imagens, os sons e as animações permitem ao sujeito vivenciar situações que estimulam o pensamento, os sentimentos, os anseios, os sonhos” (AZEVEDO; GASQUE, 2017, p. 167). Ao abordar sobre letramento digital e informacional, as autoras mostram que um se complementa no outro. Pelo primeiro, possibilita-se desenvolver capacidades de uso do universo digital, pelo segundo, por sua vez, permite-se a busca e uso crítico “[...] da informação disponível em vários suportes e canais - impressos e eletrônicos - por exemplo, livros, jornais, revistas científicas, audiovisuais, bases de dados, bibliotecas, dentre outros” (AZEVEDO; GASQUE, 2017, p. 168).

Desse modo, é preciso aproveitar e fazer uso crítico e consciente das informações e conhecimentos, a partir dos diversos suportes e espaços que os disponibilizam. O aprendizado nos ambientes virtuais se dá de forma gradual, à medida que o sujeito vai utilizando os

diversos recursos tecnológicos e vai aprendendo a dele tirar proveito a fim de atender suas necessidades de informação e conhecimento.

Tratando do que deve ser esperado do aluno no ambiente escolar, Azevedo e Gasque (2017) informam o que deve acontecer e se esperar do Ensino Fundamental I até o Ensino Médio. Assim, para o segmento do Ensino Fundamental I (7 a 10 anos), espera-se que

[...] além de consolidar as noções estudadas na educação infantil, os estudantes podem aprender a manusear a Internet, ter noções de como se produzem pesquisas, aprender sobre as características e elementos presentes nos livros, revistas e jornais, conhecer gêneros como biografias e autobiografias. Outros objetivos a serem conquistados na referida faixa são o uso do material de referência, online ou impresso, como dicionários e enciclopédias; a aquisição de noções sobre normas para estruturação de pesquisa; e o uso de palavras-chave, índice e sumário, dentre outros (AZEVEDO; GASQUE, 2017, p. 170).

Nessa fase, então, o professor pode propor atividades variadas que estimularão a ampliação de vocabulário, o senso crítico e a interação por meio do uso dos gêneros utilizados nos espaços digitais, podendo inclusive fazer comparações com outros materiais disponíveis nos suportes tipográficos.

Para o Ensino Fundamental II (11 a 14 anos), por sua vez, as autoras recomendam que é preciso

[...] consolidar os conceitos trabalhados na fase anterior, em especial o uso das novas tecnologias, e expandi-los num *continuum*. [...] deve-se acrescentar o uso de suportes informacionais, como almanaques, periódicos, atlas - impressos e *online* -; a aplicação das normas de documentação, tais como citação e referência; o desenvolvimento de competências para organizar a informação por meio de técnicas de leitura e anotações, como fichamentos, esquemas, resumos, relatórios, glossários, mapas conceituais, e apresentá-la em seminários (AZEVEDO; GASQUE, 2017, p. 170).

Nesse segmento, portanto, deve-se fortalecer o que foi visto na fase no Ensino Fundamental I, acrescentando-se novos gêneros e novos suportes que auxiliarão os alunos em seu aprendizado.

Finalmente, ao se chegar ao Ensino Médio, além de se consolidar tudo que se aprendeu nas fases anteriores, deve-se focar na “[...] estruturação da pesquisa em vários formatos de comunicação, tais como artigos, resenhas, dentre outros, como também nas questões vinculadas à filosofia da ciência” (AZEVEDO; GASQUE, 2017, p. 170).

É preciso, pois, que o ensino e a aprendizagem, no contexto escolar, se voltem a uma prática que seja cada vez mais arraigada na perspectiva de inserção de tecnologias digitais na sala de aula, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, fazendo com que o aluno possa usufruir de todos os benefícios advindos de múltiplos espaços de difusão do conhecimento, múltiplas semioses e possibilidades, voltados, sobretudo para a formação do indivíduo que pesquisa, de forma ampla e significativa.

Em sua dissertação de mestrado, Leão (2010) realizou análise das competências na produção de textos escritos, a partir da escrita dos gêneros resumo crítico e chat, por parte de alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de Pernambuco. A autora analisou 36 produções escritas: 18 resumos críticos escritos em ambiente escolar e 18 em interações via ambiente virtual. Com esse estudo, a autora pretendeu discutir a relevância de se oportunizar aos alunos, na escola, uma conexão entre os vários tipos de letramento provenientes das novas necessidades comunicativas. A autora chegou à conclusão, após analisar os resultados de sua pesquisa, que os sujeitos informantes dominam o gênero digital chat, por meio do uso de recursos linguísticos e extralinguísticos que lhes são específicos e que passaram a ter domínio do gênero resumo crítico, após a devida apropriação das características linguísticas-discursivas deste por meio de um trabalho sistemático em sala de aula, apontando, assim, “[...] a relevância da escola propiciar aos educandos o entrelaçamento de diferentes modos de letramento advindos de novas necessidades comunicativas, visto que fazem parte do cotidiano do educando nessa sociedade da informação” (LEÃO, 2010, p. 15).

Outro artigo relevante para a compreensão de minha temática, voltada para o ensino de Língua Portuguesa na era digital, é o de Freitas (2010), o qual trata sobre o letramento digital e a formação de professores, sob uma perspectiva psicológica histórico-cultural. Traz definições de letramento digital, e reflexões sobre os desafios enfrentados pela escola no uso das novas práticas de leitura e escrita propiciadas pelo uso do computador e da internet.

Freitas (2010) analisa, ainda, como o professor, em sua formação inicial e continuada, é preparado para a inserção em suas práticas pedagógicas e para compreender o letramento digital de seus alunos, situando-o, por fim, na era da internet, em seu papel de mediador e problematizador do conhecimento, dentro de uma posição aberta e crítica diante do que a tecnologia digital oferece. A autora compreende o letramento digital como um conjunto de competências que o indivíduo deve construir, a fim de usar a informação crítica e estrategicamente, em diversos formatos e fontes, por meio do computador-internet, chegando assim aos seus objetivos.

Para a autora referida, não basta que se possibilitem acesso e uso instrumental aos professores, para que se modifiquem suas práticas pedagógicas. É preciso que conheçam os gêneros discursivos e as linguagens digitais que são utilizados pelos alunos, integrando-os, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. A autora propõe que não sejam abandonadas as práticas já existentes, mas, sim, que se acrescente o novo a elas. Necessário se faz que, tanto alunos quanto professores sejam letrados digitais, apropriando-se da tecnologia de forma crítica e criativa, “[...] dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental” (FREITAS, 2010, p. 10).

Baptista e Pereira (2015) apontaram em artigo intitulado “A tecnologia educacional e o letramento digital na escola pública: algum estranho no ninho?”, a necessidade de haver redimensionamentos de ordem ontológica e paradigmática, em relação às práticas letradas e sua relação com os sujeitos na sociedade contemporânea. Para tanto, realizaram um estudo de caso, no qual examinaram a relação entre diferentes contextos de inserção do letramento digital; o prescritivo e o orientativo; analisaram, pois, suas condições físicas, formação docente e práticas, concluindo que havia ausência de sintonia entre esses contextos; ausência de inclusão mínima do letramento digital no currículo escolar, havendo inserção ainda incipiente e pontual desse letramento nas práticas, além de estas não considerarem as experiências sociodiscursivas e interacionais dos alunos exteriores à escola. Dizem as autoras:

Vemos, pois, que a relevância e necessidade do letramento digital estão de fato expressas nos documentos oficiais prescritivos e orientativos externos, mas o mesmo não se pode dizer em relação aos do âmbito interno da escola, em que as referências ao objeto de estudo ou inexistem ou ainda são muito superficiais e tímidas. Neste sentido, o contexto físico e o da formação acabam limitando o desenvolvimento de práticas letradas digitais, na escola, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, em que ainda são bastante pontuais e reduzidas, uma vez que não se aproveitam e valorizam as experiências prévias dos alunos com as TIC a fim de fomentar as diversas aprendizagens (BAPTISTA; PEREIRA, 2015, p. 91).

Então, não basta que o letramento digital fique somente nos documentos oficiais, mas, sim, que façam parte da prática, do cotidiano escolar, e que o professor possa trazer para a sala de aula atividades que articulem os conteúdos formais exigidos pela escola, os conhecimentos de mundo que os alunos possuem, ainda mais em tempos de uso de tecnologias digitais. Assim, as aulas serão um reflexo do contexto atual.

No artigo, “Um olhar rizomático sobre o conceito de letramento digital”, Borges (2016) apresenta uma análise das principais concepções que envolvem o tema letramento digital e propõe um novo olhar para o fenômeno sob uma perspectiva do rizoma, proposto, por sua vez, por Deleuze e Guattari (1995). Segundo a autora,

O rizoma incorpora os princípios de conectividade, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura, cartografia e decalque, que marcam a permanência e transitoriedade no entendimento do letramento digital e delineiam a complexidade do fenômeno (BORGES, 2016, p. 703).

Desse modo, o uso das tecnologias digitais propiciam modos não lineares de busca e acesso ao conhecimento, o que permite ao indivíduo muitas opções, muitos caminhos para seguir. A ideia de rizoma, ligada ao letramento digital, dá-se como uma espécie de mapa, “[...] que é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável. Reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 22, apud BORGES, 2016, p. 708). O estado de letramento digital do indivíduo pode levá-lo por muitos caminhos, trilhados cognitivamente, de acordo com seus desejos e necessidades.

Na tese de doutorado de Bernini (2017), por meio de uma abordagem qualitativo interpretativa, a autora buscou compreender como se efetivaram as implementações de produções-didático pedagógicas de professores de Língua Portuguesa ligada ao Programa de Desenvolvimento Educacional do estado do Paraná PDE/PR, a partir do uso de tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Em sua pesquisa, a autora discutiu sobre questões envolvendo a prática dos professores, sua formação e as possíveis consequências das tecnologias em suas práticas cotidianas, em sala de aula, e concluiu que “[...] a formação continuada pelo PDE/PR e o trabalho desenvolvido com as TDIC em práticas de ensino e aprendizagem conduzem o professor à construção de adequações à implementação de produção didático-pedagógicas e ao aperfeiçoamento de seu habitus professoral” (BERNINI, 2017, p. 09).

A autora, apoiada em Arroyo (1985), aponta que há, além de tudo, uma “deformação” na própria formação do professor, que influencia em suas práticas cotidianas, ainda que se realizem formações continuadas que tentam sanar problemas de ordem de inserção das tecnologias. Certamente é preciso uma análise mais profunda acerca dos problemas que afetam a relação entre ensinar e aprender na sala de aula. O professor, por si só, não poderá resolver tudo, é preciso que hajam políticas públicas voltadas para a formação do professor



desde sua inserção na graduação, nos cursos de licenciatura voltados a uma prática aliada realmente à inserção concreta das tecnologias digitais e da cibercultura.

Enfim, dessa revisão de literatura inicial foi possível inferir que o tema de meu estudo, acerca das Aulas de Língua Portuguesa na era digital e as possíveis interações e articulações decorrentes do estado de letramento digital dos alunos no segmento do Ensino Médio, de forma específica, poderá servir como uma contribuição inovadora para os professores de Língua Portuguesa (e de outras áreas) e para todos os sujeitos envolvidos na educação e que se preocupam com o aprendizado da língua, de forma significativa, atrelada ao uso das tecnologias digitais, que, de forma direta ou indireta, influencia em seu ensino e aprendizagem.

Este estudo está dividido em seis capítulos. No primeiro, consta o presente capítulo introdutório no qual contextualizo a pesquisa e aqui exponho. No segundo capítulo, trago o delineamento metodológico e os caminhos que percorri, a fim de alcançar os meus objetivos já anteriormente descritos. Aqui, trago pormenores relativos aos sujeitos da pesquisa e esclareço quais instrumentos utilizei, a fim de produzir as informações para análise, bem como descrevo os procedimentos e a forma de registro em que me pautei.

No terceiro capítulo, por sua vez, busco trazer um apanhado histórico acerca do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a partir de autores como Soares(2012), Beltrão(1986), Batista (1997), Geraldi (2012) e Possenti (2012). Especiais contribuições são fornecidas pelas duas primeiras autoras (Soares (2012) e Beltrão (1986), as quais trazem, de forma enriquecedora, informações e considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa, numa perspectiva histórica. Com essas autoras, reforcei meus pensamentos de que a preocupação com o ensino e com a aprendizagem da Língua Portuguesa não é algo novo, ao contrário, é algo que passa a fazer parte do cenário social, principalmente a partir Revolução Industrial, que fez com que houvesse a necessidade de democratização do acesso ao ensino e a inserção de camadas sociais diversas, além da elite, que era a clientela quase que exclusiva das escolas de outrora. Tal preocupação adquire novas características, novas formas de compreensão e de uso da língua em diferentes contextos, e esse, atualmente, é tecnológico e cibercultural.

Ainda nesse mesmo capítulo, aproveito para tecer algumas considerações sobre as propostas de reforma do Ensino Médio, impostas por meio de Medida Provisória pelo governo atual, que propõe mudança na estrutura de seu sistema atual, como a flexibilização da grade curricular, imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definidora de competências e conhecimentos ditos essenciais, implementação de escolas em

tempo integral, dentre outras medidas questionáveis, no sentido de apresentar alternativas que podem vir a solucionar problemas que perfazem o cenário educacional brasileiro.

Chegando ao quarto capítulo, tento articular conceitos que podem contribuir para uma compreensão maior acerca da temática principal. Desse modo, a fim de adentrar o estudo do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa na era digital, e suas possíveis interações e articulações, trato precipuamente sobre: alfabetização e letramento (SOARES, 2009); ROJO, 2009); multiletramentos ROJO (2012, 2013, 2015); SILVA (2017); e letramento digital SOARES (2002); XAVIER (2008); RIBEIRO (2009, 2010, 2011), dentre outros autores.

No quinto capítulo, exponho os principais resultados que encontrei a partir das informações produzidas com os dois sujeitos desta pesquisa: a turma de 1º ano do Ensino Médio e A Professora<sup>6</sup> de Língua Portuguesa deste mesmo segmento. Defino este capítulo como a parte principal de todo o estudo, uma vez que busca responder à questão norteadora apresentada, bem como revelar o alcance dos objetivos pretendidos, o geral e os específicos.

No último capítulo teço, finalmente, minhas “Considerações Finais”, onde tento estabelecer um fio condutor que articula tudo que eu consegui abarcar neste estudo, desde as pesquisas teóricas iniciais, até chegar às pesquisas de campo, realizadas processualmente, e análises fundamentadas.

Outrossim, espero, que este trabalho possa colaborar, de alguma forma, para novas reflexões acerca das práticas do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, tornando-as alvo de mudanças que levem à percepção concreta da língua enquanto forma de interação, atendendo sua função social, que é a de auxiliar as pessoas a estabelecerem contato e troca de ideias, a se comunicarem umas com as outras, de forma cada vez mais ampla, num sentido de criticidade e reflexão necessárias a sua condição epistêmica de ser que articula e interage socialmente. Nesse sentido, espero também poder contribuir, de algum modo, para um novo olhar acerca das Aulas de Língua Portuguesa, para que estas finalmente se encontrem e se localizem na era atual que é, cada vez mais, múltipla e digital.

---

<sup>6</sup> Uso a denominação “A Professora” para fazer referência à professora, sujeito da pesquisa, conforme melhor detalhamento no capítulo 2, que trata do delineamento metodológico.

## 2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO: CAMINHOS PERCORRIDOS

A pesquisa realizada é do tipo qualitativa, a qual, de acordo com Lüdke e André (2017, p. 14), apoiadas em Bodgan e Biklen (1982), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Nesse sentido, por meio da pesquisa qualitativa, é possível, em um ambiente específico, construído socialmente, por meio das trocas e das interações, a obtenção de informações, através do contato realizado diretamente pelo pesquisador que, preocupado com o processo em que se desenvolve, busca representar suas percepções e dos participantes, de forma fundamentada e coerente. Minayo (2003, p. 22), ao se referir à pesquisa qualitativa, diz que é preciso aprofundar-se “[...] no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Sendo assim, por meio desse tipo de pesquisa abriram-se diversas possibilidades para discussão da temática, ora em questão, pelo fato de haver o acompanhamento do cotidiano da sala de aula, espaço principal da recolha de informações referentes ao ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa.

O estudo de natureza qualitativa, explicam Lüdke e André (2017, p. 20), “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Na pesquisa feita no espaço escolar, pois, traduzem-se diversas realidades que precisam ser analisadas com um olhar aberto a sua multiplicidade.

Trata-se, enfim, de um estudo analítico de situação de uso, ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em contexto escolar, influenciados direta ou indiretamente pelo uso das tecnologias digitais e ciberculturais atuais, que pode refletir e contribuir para uma compreensão acerca desse fenômeno em outros espaços e contextos de ensino e aprendizagem.

Buscando me aproximar, o máximo possível, de meu objetivo de pesquisa, o qual visa, como já assinalado no capítulo introdutório, “Contribuir com a discussão sobre como o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio articula, em suas aulas, os conhecimentos possibilitados pelo estado de letramento digital de seus alunos”, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a partir de autores que tratam diretamente do tema.

Partindo da ideia de que a Língua Portuguesa deve ser trabalhada primordialmente a partir de uma concepção interacionista (GERALDI, 2012), entende-se que aquela deve ser

vista enquanto meio que possibilita a troca entre os sujeitos, troca de saberes, de informações, de pensamentos e, isso tudo por meio da linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem do professor é resultante de sua formação, de sua história, de seu modo de pensar o ensino e a aprendizagem da língua. Tal linguagem deve aproximar o aluno e não afastá-lo, fazendo com que se sinta incapaz de aprender, com o sentimento de que o que sabe, sobretudo linguisticamente, não serve no espaço escolar. É preciso haver interação (Koch, 2015) entre aquele que se dispõe a “ensinar” e aquele que está ali para “aprender”.

Na sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa, essa interação costuma ocorrer por meio das práticas dos professores, de forma intencional, pelas trocas simbólicas, na compreensão dos signos, significantes e significados (CUNHA, 2008), usados na compreensão da linguagem, que levam, ao final, à construção de letramentos concretos (significativos e efetivos) (SOARES, 2009) por parte dos alunos. Nesse paradigma interacionista e simbólico, de acordo com André (1995), a experiência humana é possibilitada por meio da interpretação, a partir da interação com o outro, na busca constante por sentidos.

Dessa forma, é preciso que o aluno interaja nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de que ele se veja enquanto ser epistêmico, que age e inter-age (KOCH, 2015) em seu meio social. Nos ambientes virtuais, isso se dá de forma efetiva, pois esse consegue se integrar à cibercultura (LÉVY, 2010), através dos múltiplos espaços de uso da língua, principalmente em sua forma escrita. Na escola, porém, isso não tem se refletido como poderia ser. O “fracasso”, apontado por Geraldí (1984; 2012), precisa ainda ser compreendido e visto sob novos pontos de vista, ainda mais, considerando o uso contínuo dos meios digitais pelos alunos, por meio dos quais eles conversam, interagem e se expressam.

Não raro, no espaço da sala de aula, o aluno, geralmente, se encontra em situação de “ouvinte”, de “observador” da aula, na qual o professor traz conteúdos prontos, com respostas prontas, de maneira que se dificulta a interação, sobretudo através do uso da língua em seus variados aspectos linguísticos e cognitivos.

Além de realizar um levantamento dos principais autores que tratam da temática aqui retratada, bem como de produções em repositórios como Scielo, Capes e Portal Domínio Público, analisei também os Parâmetros Curriculares e as Diretrizes Curriculares, no que se refere ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a fim de obter um direcionamento legal acerca do que se espera do ensino e da aprendizagem nessa disciplina e sua implicação com o uso de tecnologias, sobretudo em um período que podemos chamar de era digital. Em tais documentos, há ênfase na necessidade de haver articulação entre ensino, aprendizagem e tecnologias, o que só vem a reafirmar a relevância de meu estudo.

Além da pesquisa bibliográfica, realizei pesquisa de campo com alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio e com uma professora de Língua Portuguesa desse mesmo segmento, detalhados mais adiante em subitem específico. O *locus* da pesquisa foi o Colégio Estadual Edith Machado Boaventura, situado em Feira de Santana/BA, onde atuo como Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, há cerca de 07 (sete) anos, no qual também atuei como vice-diretora pelo período de 01 (um) ano. Trata-se de um colégio de grande porte, o qual oferece os seguintes segmentos: Ensino Fundamental, Médio e EJA. No ano de 2017, teve o seguinte quantitativo de alunos matriculados: Ensino Fundamental II: 646; Ensino Médio Regular: 335; Educação de Jovens e Adultos: 729.



**Imagens:** Colégio Estadual Edith Machado Boaventura<sup>7</sup>

Em atenção à ética nas pesquisas em ciências humanas, obtive previamente o consentimento da diretora do colégio, a qual assinou Termo de Autorização para realização da pesquisa de campo (vide Anexo A), tendo considerado como relevante a proposta pretendida. Foi acordado que o nome da instituição escolar poderá ser divulgado, desde que o seja em prol da Educação.

Em minha prática como professora, especialmente de Língua Portuguesa no Ensino Médio, cotidianamente, tenho verificado que os alunos demonstram que fazem uso constante de meios digitais, sobretudo por meio de seus celulares e tablets, expressam-se oralmente nos espaços e contextos além da sala de aula, estão sempre conversando, brincando, comunicando-se via redes sociais, dentre outros espaços. Entretanto, no que remete ao seu desempenho linguístico, em sala de aula e em exames que buscam avaliar sua capacidade de escrita e de leitura, exigidos pelo sistema escolar, normalmente deixam muito a desejar. Ainda, há constantes reclamações por parte dos professores de diversas áreas, os quais acabam por questionar os professores de Língua Portuguesa sobre o porquê de tal situação

<sup>7</sup> Disponível em: < <http://ceemb2012.blogspot.com/2012/11/quem-somos.html> > Acesso em: 28 jan. 2018.

deficitária. A resposta não é muito fácil de ser dada, antes de tudo, porque não há que se falar em um porquê apenas, mas sim em diversos porquês.

A priori, falar e escrever bem não devem ser exigidos apenas como objetivos da disciplina de Língua Portuguesa, afinal, todos a utilizam nas diversas áreas do saber, todos, portanto devem compartilhar de tal responsabilidade. Porém, nesta fica mais contundente, mais visível, quando algo está com problemas. Daí, então, minha pesquisa voltar-se ao seu estudo e meu olhar, minhas percepções teóricas e as oriundas de minha prática docente estarem especialmente voltadas para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, e mais especificamente no segmento do Ensino Médio, o qual, por sua vez, foi escolhido por mim pelo fato de agregar maiores possibilidades de respostas, visto que os alunos já passaram por vários anos de estudo e podem revelar informações basilares acerca do uso da Língua Portuguesa. Além disso, o professor deste segmento traz, em sua prática, experiências que podem contribuir significativamente no que remete às possíveis interações e articulações entre o ensino e a aprendizagem da língua em sala de aula.

## 2.1 DOS SUJEITOS DE PESQUISA E DOS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

### a) Sujeitos de Pesquisa

Como sujeitos da pesquisa participaram os estudantes de uma turma de 1º ano do Ensino Médio e uma professora de Língua Portuguesa, atuante nesse mesmo segmento, no referido colégio, como já apontei no capítulo introdutório.

A turma de 1º ano do Ensino Médio era formada por 35 alunos<sup>8</sup>, porém, no dia de realização da pesquisa, se ausentaram 4, sendo que 1 por motivo de doença e os demais por motivos desconhecidos. Os alunos tinham idades entre 15 e 18 anos. Com estes, foi realizada uma roda de conversa breve, a fim de esclarecer um pouco sobre a temática da pesquisa antes da aplicação de questionário, instrumento principal de recolha de informações com estes sujeitos; para tanto, foi solicitado, junto à direção do colégio, um horário de 50 minutos.

Cerca de 80% dos alunos da turma participante da pesquisa já estudam no referido colégio, desde o Ensino Fundamental, e residem nas proximidades; a turma é considerada

---

<sup>8</sup> As informações sobre os alunos relativas à idade, endereço e ausências foram obtidas na Secretaria do colégio e durante a roda de conversa.

como interessada<sup>9</sup>, porém, reclama bastante de algumas aulas de determinadas disciplinas e da estrutura física deficitária do colégio e da ausência de recursos tecnológicos.

Na identificação dos alunos, buscando preservar suas identidades, refiro-me a cada um deles por meio de números cardinais em ordem crescente.

Quanto ao segundo sujeito da pesquisa, foi convidada a participar uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a qual foi devidamente informada acerca da temática estudada, além de, por questões éticas e de segurança, assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Vide Anexo B), dando ciência e aquiescência quanto à forma de produção de informações a ser realizada nesta pesquisa, na forma de aplicação de questionário e na observação direta de suas aulas. Importante informar que, no decorrer das análises das respostas aos questionários e das aulas observadas, a referência à professora de Língua Portuguesa é feita como *A Professora*, a fim de assegurar-lhe o anonimato quanto ao uso de seu nome, garantido pelo referido TCLE.

A Professora participante tem 45 anos de idade, graduou-se em Letras Vernáculas, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus Alagoinhas, em 1997. Especializou-se em História Social e Cultura Afro-brasileira, pela Faculdade do Salvador, em 2010. Tem 27 anos no magistério e, há cerca de 17 anos, é professora da Rede Estadual de Ensino, atuando como professora de Língua Portuguesa. Atualmente, leciona a disciplina de Língua Portuguesa em turmas de 1º ano do Ensino Médio no turno da manhã. No turno da tarde, leciona no Ensino Fundamental, com turmas do 8º ano. Aqui, porém, a mesma foi orientada a responder ao questionário tomando sempre como referência o seu trabalho com o Ensino Médio, segmento foco da pesquisa em questão.

De forma similar aos alunos, a professora também respondeu a um questionário (vide Apêndice C) tratando do letramento digital e do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, partindo, porém, de suas experiências e percepções enquanto docente, sendo possível, então, atentar para “o olhar de quem ensina”. Nesse espaço foi possível registrar suas concepções de ensino de língua, sua visão sobre o aluno que usa as tecnologias digitais e de que maneira isso reflete em seu modo de ensinar, em seu modo de desenvolver e articular o estudo da língua/linguagem no espaço da sala de aula. O referido questionário foi aplicado em um dia de realização de Atividade de Coordenação (AC).

A professora em questão teve suas aulas observadas por mim durante cerca de 25% de uma unidade letiva, o que correspondeu a 14 horas/ aulas, assistidas no período de 14 dias

---

<sup>9</sup> Atuo como docente da referida turma e, durante as reuniões de ACs, os professores costumam tecer análises sobre o perfil das turmas.

alternados. Na turma de 1º ano do Ensino Médio escolhida, a carga horária semanal (3 horas/aulas) da disciplina de Língua Portuguesa é distribuída da seguinte forma: 1 aula nos dias de quarta-feira, 1 na quinta-feira e 1 na sexta-feira. Cada aula possuindo o tempo de 50 minutos.

b) Instrumentos de Produção de Informações

Com a roda de conversa<sup>10</sup>, foi possível compreender, por meio das falas dos alunos, suas primeiras ideias acerca do tema pretendido. Demonstraram ter conhecimentos sobre uso de tecnologias digitais, uso de aplicativos, participação em redes sociais, por exemplo, bem como deixaram evidente que conseguiam perceber a relação do uso da Língua Portuguesa nesses espaços virtuais. Para sua realização, baseei-me em um roteiro de discussão (vide Apêndice A), com perguntas e aspectos importantes para estimular o diálogo entre nós. Logo após, os alunos responderam a um questionário, no qual foram abordadas questões mais específicas sobre o tema.

Os alunos participantes deixaram claro que compreendiam bem o tema em debate e conseguiram associar adequadamente o uso da Língua Portuguesa e sua importância nesses ambientes tecnológicos e digitais. Aproveitei também para explicar-lhes que a participação de cada um deveria ser voluntária, possibilitando, assim, que, caso algum dos alunos não estivesse disposto a participar, estaria livre para se retirar.

Ao serem perguntados sobre o fato de usarem algum tipo de tecnologias digitais responderam que: “Claro, quem não usa, pró?” (Aluno 4); “Todo mundo usa tecnologias” (Aluno 7). E, complementando a pergunta, listaram alguns tipos de recursos tecnológicos que utilizavam em seu cotidiano: “Celular, computador, tablet, play station, tv” (Diversos alunos).

Os alunos afirmaram, bastante entusiasmados, que o que mais gostavam de fazer nos espaços virtuais era conversar com os amigos, saber das notícias, das fofocas do colégio, e fazer pesquisas. Aproveitando, perguntei que tipos de pesquisas faziam, o que liam, ao que responderam: “Da escola” (Aluno 19); “Receitas” (Aluno 2), “Músicas” (Aluno 14), “Busco vídeos” (Aluno 7), “Gosto de ler histórias em quadrinhos, pró!” (Aluno 26), “Pró, eu fico horas no meu computador, lendo o que eu gosto!” (Aluno 12).

Complementando a pergunta, indaguei sobre se, e o que costumavam escrever nos espaços virtuais, e eles responderam que escreviam para os amigos nas redes sociais,

---

<sup>10</sup> A roda conversa serviu apenas como “aquecimento” antes da aplicação do questionário, ou seja, foi uma forma de apresentar a temática da pesquisa antes de aplicar o instrumento principal da coleta de informações.



mandavam mensagens, falavam da família, de curiosidades, e os trabalhos da escola. Finalmente, perguntei-lhes se compreendiam o significado do termo letramento digital<sup>11</sup> e de que maneira o associavam ao aprendizado de Língua Portuguesa, ao que expressaram que tinham ideia de que se referia ao fato de “Haver o uso de tecnologias” e que achavam também que era possível aprender a língua por meio delas. Logo, começaram também a falar sobre como eram as aulas de Língua Portuguesa e quais os recursos que sua professora costumava usar em sala de aula. “A professora usa vídeos às vezes, mas poderia usar mais coisas!” (Aluno 10); “Eu gosto quando ela pede para gente pesquisar no you tube” (Aluno 21); “A professora escreve demais no quadro!” (Aluno 13).

Em síntese, com a roda de conversa, foi possível que os alunos refletissem um pouco sobre o uso das tecnologias digitais e a Língua Portuguesa e expusessem algumas ideias iniciais. Logo após sua realização, finalmente foi aplicado o questionário (vide modelo no Apêndice B) com a turma, o qual era composto por duas partes: na 1ª, constavam questões objetivas, nas quais os alunos assinalaram suas respostas, de forma coerente com sua realidade e conhecimentos acerca de acesso à internet, usos de recursos e aplicativos, bem como a indicação de suas habilidades e tipos de leitura por meio de suportes digitais<sup>12</sup>; na 2ª parte, constaram questões abertas, nas quais os alunos responderam, de forma detalhada e justificada, sobre o uso dos meios digitais e a percepção que possuíam acerca do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa nesses espaços. Nesse contexto, os alunos deixaram registradas suas percepções e permitiram-me tecer uma análise acerca do “olhar de quem aprende”.

## 2.2 DO PROCEDIMENTO DE OBSERVAÇÃO E SUA FORMA DE REGISTRO: O ANEDÓTICO

De acordo com Lüdke e André (2017, p. 30), a observação é um procedimento muito utilizado nas novas abordagens de pesquisas em educação, tratando-se do método principal de investigação, de forma isolada, ou associada a outras técnicas de coleta que, “[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”. Desse modo, o pesquisador pode ir além da teoria e ver de perto aquilo que estuda, de forma que poderá identificar ou perceber detalhes, informações que, se

---

<sup>11</sup> O capítulo 4, no item 4.3 trata especificamente de letramento digital.

<sup>12</sup> Na análise dessa parte fiz uso de cálculos em percentuais a fim de demonstrar a adesão aos itens questionados objetivamente, com assertivas a serem assinaladas, apesar de a pesquisa ser um trabalho eminentemente qualitativo.

fossem obtidos de outra forma, não trariam respostas tão completas e significativas. Sua experiência acontece *in locus* e, a partir daí, pode-se tecer percepções e sentidos, atrelando-os à teoria que os fundamentem.

É preciso controle e organização na realização da observação nas pesquisas, após a definição e a delimitação do objeto, pois, de acordo com Lüdke e André (2017, p.29-30), implica-se na “[...] existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar [...]”. Ir a campo, após essas delimitações, é primordial para a realização da pesquisa e do que será objeto das observações e análises.

Nesse sentido, para realização das observações das aulas, adotei o seguinte procedimento: sem interferir diretamente no andamento da aula, acomodava-me em uma carteira no canto da sala, de onde eu poderia ficar atenta e registrar o que ocorria no ambiente, como as falas da Professora, enquanto expunha sua aula ou quando se dirigia aos alunos, para tirar-lhes dúvidas ou chamar-lhes a atenção por algum motivo; de meu lugar, ainda, eu conseguia observar os alunos, como se comportavam/interagiam durante a aula, quando usavam seus aparelhos tecnológicos, como celulares e tablets, quando entravam e saíam da sala (mesmo durante a aula) e quando questionavam algo sobre o conteúdo tratado pela professora, dentre outros aspectos considerados relevantes dentro do tema de meu estudo. Nesse espaço, enfim, foi possível coletar informações que me ajudaram a construir, junto às demais leituras, “o olhar de quem observa”.

Na textualização das aulas observadas, foi utilizada a técnica de “registros anedóticos”, a qual é devidamente conceituada por Santo (1992, p. 163) da seguinte forma:

É o registro de acontecimentos significativos em relação a um aluno ou turma como um todo. Este registro pode ser feito informalmente num caderno ou fichas especiais. Em qualquer dos casos é necessário que se separe a descrição do fato da opinião do observador.

Desse modo, a fim de trazer os aspectos considerados mais relevantes, tratados nas aulas, em consonância com o objeto pretendido nesta pesquisa, referindo-se, portanto, ao letramento digital e sua articulação com o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, foram feitos dois tipos de registros. O primeiro foi realizado no Roteiro de Observações, com anotações objetivas sobre os dados da aula; e o segundo sob a forma de registros anedóticos, nos quais busquei fazer uma descrição detalhada da forma como a aula acontecia, dando atenção aos pontos mais relevantes da aula, buscando, principalmente, identificar nela os

momentos e os espaços onde acontecia a articulação da professora com os conhecimentos provenientes do letramento digital de seus alunos, a fim de tecer análises de como as aulas de Língua Portuguesa acontecem, na cibercultura.

Posteriormente, a fim de organizar as análises das aulas, elaborei tabelas com trechos que considerei relevantes, em consonância com o meu objeto de pesquisa. Para tanto, em cada tabela há, inicialmente, informação sobre o número correspondente à aula; em seguida há indicação de três partes, respectivamente: conteúdo principal da aula; descrição da aula e falas da Professora que apontam para sua concepção de ensino e uso de tecnologias digitais; descrição sobre o comportamento dos alunos, ou seja, sobre o modo como agiam durante a realização das aulas, com atenção especial no que se refere ao uso de recursos/meios digitais, bem como trechos de suas falas, ao “interagir” com A Professora e entre eles. Logo após as referidas tabelas, apresento então análise fundamentada sobre o que consegui identificar dessas observações. Há, após cada tabela, modelo das atividades utilizadas nas aulas, quando foi o caso.

É válido apontar aqui que, quando o pesquisador/professor usa um espaço conhecido para realizar suas investigações, como é o caso da sala de aula, por exemplo, acaba por incidir, o então denominado por Teis e Teis (2006) como: o “princípio do estranhamento”. Mas, o que isto quer dizer? Dizem as autoras:

O princípio do estranhamento se faz necessário para o professor/pesquisador que volta seu olhar à sala de aula, principalmente, porque tudo o que ocorre nesse ambiente lhe parece “natural”. Alguns aspectos se tornam invisíveis aos olhos do professor/pesquisador que poderá naturalizar julgamentos e posturas tanto suas quanto de seus alunos. Por exemplo, o “barulho” em sala de aula poderá, muitas vezes, ser considerado como falta de atenção, desinteresse ou mesmo desrespeito (se forem tomados como base os padrões culturais conflitantes entre professor e alunos). Julgamentos como esses impossibilitam uma análise mais profunda a respeito da cultura da sala de aula (TEIS; TEIS, 2006, p. 06).

Sendo assim, é válido aqui relatar como procedi e me senti ao adentrar uma sala de aula para observar as aulas de Língua Portuguesa, ministradas por uma professora, que também é minha colega de trabalho. Foi preciso, então, assumir esse “estranhamento”, apontado por Teis e Teis (2006), pois, logo de início, meu olhar de “professora” teve que mudar, e tive que observar detalhes que influenciam e interferem diretamente no andamento da aula, como o barulho, a desorganização da sala, o comportamento passivo de determinados alunos, o uso constante de aparelhos como o celular e o tablete por eles, a dificuldade em se fazer ouvir;

enfim, muitos aspectos que também fazem parte de minha realidade de trabalho, mas que, devido ao fato de encontrar-me em outra posição, a de pesquisadora, assumindo o já aludido “olhar de quem observa”, precisei ficar, de certa forma, em uma postura “neutra”, no sentido de deixar de lado um pouco de minha subjetividade (neste momento, ressalte-se), para não influenciar diretamente em meus primeiros registros, tentando separar, portanto, o meu olhar de professora e o de pesquisadora. Por isso mesmo, “[...] para a abordagem qualitativa, os significados de ambientes complexos como a sala de aula, o estranhamento passa a ser um princípio de grande significação ao professor/pesquisador” (TEIS; TEIS, 2006, p. 6-7).

Enfim, a partir das informações obtidas com o que foi observado em sala de aula, pude confrontar os resultados obtidos pelos diferentes sujeitos (os alunos e A Professora), a fim de chegar a (in) conclusões e finalmente, responder às questões assinaladas no início de minha pesquisa, da forma mais completa possível, atentando então, para a concepção trazida por Godoy (1995, p. 21) quando deixa claro que, o estudo de ordem qualitativa deve ser “melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Nesse sentido, “o pesquisador vai a campo buscando/captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995, p. 21). Desse modo, então, procedi, buscando, sempre que possível, traduzir a realidade observada e aproximar os três olhares aqui citados: o *olhar que aprende*, o *olhar que ensina* e o *olhar que observa*<sup>13</sup>.

### 2.3 DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE: A PROSA

André (1983), tratando da pesquisa qualitativa, aborda sobre a questão dos métodos utilizados em sua análise, e dá um enfoque especial à forma como se vê a análise de conteúdo. Em seu artigo intitulado “Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos”, ela nos propõe um novo olhar, uma nova forma de compreender a análise de conteúdo, tão vastamente utilizada na maioria das pesquisas de cunho qualitativo. Ela tece críticas a este tipo de análise, principalmente por sua conotação técnica. Como alternativa, a autora propõe a seguinte: “[...] proponho então uma nova abordagem – **análise de prosa** – como uma forma alternativa de examinar material coletado através de observação participante, entrevistas não-estruturadas e revisão de documentos”

---

<sup>13</sup>Essas divisões foram feitas com a intenção de fazer referências às informações obtidas com os alunos, com a professora e, por fim, com as inferências feitas por mim. Não se quer dizer, porém, que o ato de ensinar e o de aprender sejam estanques, somente ligados ao papel de aluno ou de professor.

(ANDRÉ, 1983, p. 66, grifo meu). De forma mais completa, a autora assim define esse (novo) tipo de análise:

Análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens **intencionais e não-intencionais**, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas, etc. (ANDRÉ, 1983, p. 67, grifo meu).

Por meio da de tal tipo de análise, é possível, portanto, ter mais espaço para reflexões acerca das informações encontradas, não estando sujeito a formas rigorosas de análises. O pesquisador poderá, assim, definir quais temas e tópicos são mais relevantes a fim de se chegar ao seu objeto de estudo.

Necessário, pois, que haja mudança de termo e de atitudes frente ao objeto pesquisado, ao que André propõe que o sentido dado ao termo “análise de conteúdo” seja ampliado “[...] de forma a poder incluir o tipo de informação geralmente obtida através de observação participante, questões abertas em entrevistas e questionários, análise de documento, de material audiovisual e artístico, etc.[...]” (ANDRÉ, 1983, p. 67). O termo que a autora propõe é o que ela denomina como “análise de prosa” (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Por meio da análise de prosa, surgem maiores possibilidades ao pesquisador, novos espaços se abrem, de forma não linear, tal qual um rizoma (Deleuze e Guatarri, 1995), no qual trilhas e caminhos distintos vão sendo percorridos, que podem levar a descobertas enriquecedoras acerca do objeto em estudo.

Desse modo, entendo que são importantes, no momento de analisar as informações produzidas, as questões de ordem subjetiva, as inferências e percepções, as experiências vividas no que remete a minha prática docente, dentre outros aspectos que me ajudam a encontrar as respostas que pretendo neste estudo. Entendo, também, que a concepção partilhada por André (1983), na perspectiva de uma atualização, sugere agregar aquela de Orlandi (1986) que aborda a leitura como atribuição de sentidos. Assumo, pois, que ler os significados explícitos, implícitos, fazendo inferências, valorizando a subjetividade corresponde à atribuição de sentidos.

Quanto ao modo de operar a análise, mantenho-me atenta às considerações de André que seguem:

Em lugar de um sistema pré-especificado de categorias eu sugiro que **tópicos e temas** vão sendo gerados a partir dos dados e de sua contextualização no estudo. É preciso também que esses tópicos e temas sejam frequentemente revistos, questionados, reformulados na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação (ANDRÉ, 1983, p.67, grifo meu).

Logo, com a análise de prosa, o pesquisador não tem que ficar preso a categorias previamente determinadas e fechadas. Os tópicos e temas a serem discutidos no estudo, vão aparecendo de acordo com suas percepções, com suas observações e necessidades, tudo sempre ligado ao objeto em análise.

Beltrão (1986), concordando com o que André (1983) propôs, acerca dessa nova forma de realizar a análise até então apenas denominada como de conteúdo, mas, advertindo sobre a dificuldade de se encontrar, na literatura vigente, acerca da relação entre tópicos e temas, sugere então como deve o pesquisador proceder/considerar:

[...] em vista de ter notado, na maioria dos manuais sobre pesquisa qualitativa ou sobre análise de conteúdo, ausência de explicações mais consistentes e claras a respeito da relação entre **tópicos e temas**, [...] a orientação teórica do pesquisador, sua experiência anterior, seu grau de imersão nos dados, seus valores, suas crenças e perspectivas podem orientar o foco da investigação para aspectos mais concretos ou concepções mais abstratas, portanto para tópicos ou temas ou, ainda, para ambos (BELTRÃO, 1986, p. 65, grifo meu).

Nesse sentido, para a realização da análise das informações obtidas durante minha pesquisa, optei por aplicar o que foi proposto por André (1983) e confirmado por Beltrão (1986) e busquei valer-me da construção de tópicos específicos, nos quais os temas associados foram trazidos para discussão, buscando relacionar meu referencial teórico e minha prática docente.

De acordo com Stake (1981), diversos conhecimentos são necessários para haver a interação entre o pesquisador e o objeto estudado, o que torna este único nos estudos qualitativos. Assim, então

[...] a interação do pesquisador com o objeto estudado se torna algo único em cada estudo de natureza qualitativa. É preciso pois levar em conta que o processo de categorização do material qualitativo vai envolver não só conhecimento lógico, intelectual, objetivo, mas também conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo, experiencial (STAKE, 1981, apud ANDRÉ, 1983, p. 69).

Desse modo, então, procedi à análise das informações produzidas, dando especial atenção ao que pode ser relacionado ao objeto da presente pesquisa, a saber, a aula de Língua Portuguesa na era digital e suas possíveis interações e articulações, sendo necessário, pois “o reconhecimento do papel da intuição e da subjetividade no processo de selecionar, categorizar e interpretar a informação [...]” (ANDRÉ, 1983, p. 70). Além do mais, foi preciso muita atenção e cuidado em tal processo de análise, uma vez que, “Os múltiplos significados se manifestam assim em forma de mensagens explícitas ou implícitas, ideias claras ou obscuras, representações evidentes ou imprecisas que procuramos capturar, traduzir e revelar [...]” (ANDRÉ, 1983, p. 70).

A definição dos tópicos e temas, na verdade, foi feita de forma inicialmente intencional, atrelada ao objeto da pesquisa; ao tempo em que tornou-se imprescindível elencar tópicos e temas que subjazem ao ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. André (1983), inspirada nas ideias de Guba e Lincoln (1981), chega à conclusão que, junto à necessidade da existência de métodos no trato com os dados qualitativos, há a necessidade do “reconhecimento do papel da intuição e da subjetividade no processo de selecionar, categorizar e interpretar a informação” (GUBA; LINCOLN, 1981, apud ANDRÉ, 1983, p.68). E acrescenta:

[...] esse reconhecimento é fundamental para que se possa buscar procedimentos que tornem os resultados da análise menos vulneráveis ao escrutínio externo. Entre as técnicas usualmente empregadas para testar a “validade” das interpretações feitas sobre informações de natureza qualitativa destacam-se a credibilidade dos dados por parte dos informantes, a corroboração das inferências por outros juízes e a triangulação (GUBA; LINCOLN, 1981, apud ANDRÉ, 1983, p. 68).

No que remete à credibilidade juntos aos informantes, cumpre destacar que os sujeitos desta pesquisa encontram-se na posição de subsidiar informações suficientes para atender ao objeto investigado: os alunos e a docente de Língua Portuguesa. Quanto à corroboração das inferências por outros juízes, houve o acompanhamento, desde o início desses estudos, por parte da orientadora e da coorientadora, o que nos propiciaram momentos de discussões, análises, leituras e reflexões, que nos levaram a estabelecer os caminhos a serem percorridos. Nesse sentido, André (1983, p. 69) diz: “A interação do pesquisador com outros analistas será certamente benéfica para um aprimoramento do processo de análise e para um enriquecimento do estudo como um todo”.

Enfim, após esclarecer o delineamento metodológico que permeou meus estudos, passo então ao capítulo seguinte, no qual busco trazer as principais nuances históricas que envolvem o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.



### 3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: NUANCES HISTÓRICAS

Para entender a situação atual do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, é preciso voltar o olhar para sua trajetória ao longo do tempo, como foi institucionalizado e efetivado. Para tanto, no presente capítulo, é feito um apanhado geral acerca de seus marcos mais significativos que influenciaram (e influenciam) sua metodologia, a forma de pensar, de sentir e de articular seu ensino e aprendizagem.

Somente por volta do final do século XIX, já no final do Império, foi incluída a disciplina Língua Portuguesa no currículo escolar, no Brasil; tal situação se justificava em decorrência do fato de que aquela se encontrava ausente deste e do “próprio intercuro social”, uma vez que

[...] três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do português trazido pelo colonizador, codificou-se uma língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o latim era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas (SOARES, 2012, p. 143-144).

Apesar de o Português ser a língua oficial, representativa do país, na prática, era diferente no dia a dia, a população utilizava-se de dialetos diversos, em virtude da grande heterogeneidade linguística que aqui se instalava. Alcançar a Língua Portuguesa a condição de disciplina curricular escolar foi um percurso longo e complexo.

Ressalte-se que a Língua Portuguesa oficial só era aprendida na escola, à qual, por sua vez, somente os filhos das classes privilegiadas, da elite da época, tinham acesso. Eram línguas distintas que conviviam na sociedade, nas ruas, no cotidiano, da que era aprendida nos espaços formais. Ainda, na escola, a Língua Portuguesa não era tida enquanto disciplina escolar, o que se aprendia era “a ler e a escrever o latim, gramática latina e retórica, no ensino secundário e no superior” (SOARES, 2012, p. 146).

Posteriormente, com as reformas impostas pelo Marquês de Pombal, no ensino de Portugal e suas colônias, houve alteração nesse quadro, e a Língua Portuguesa tornou-se obrigatória no Brasil, por todos que aqui habitavam, contribuindo assim para que esta se consolidasse e fosse incluída e valorizada na escola. Com o passar do tempo, o latim foi deixando de ser usado e, a partir do século XX, foi excluído do ensino fundamental e médio e

abriu-se espaço para a gramática do português, de forma autônoma em relação à gramática latina (SOARES, 2012).

Em 1871, por meio de decreto imperial, foi criado finalmente o cargo de professor de português, sendo este o marco inicial do ensino do vernáculo. Nesse período passou-se a estudar a disciplina Português, porém continuou-se com o estudo de gramática da Língua Portuguesa, análises de textos de autores consagrados e numerosas gramáticas foram então produzidas (SOARES, 2012).

Assim, então, o português ensinado na escola era apenas um, que não incluía os diversos falares que permeavam a população da época. E a gramática exercia papel de suma importância ditando as regras do bem escrever e do bem falar.

A partir de 1950, começam a haver modificações no conteúdo da disciplina Português, em decorrência de modificações socioculturais, as quais levam nova função à escola, a partir de sua democratização, passando a se constituir enquanto um “direito” de todos e não somente da elite, tornando necessárias alterações curriculares. O alunado passa então a ser diferente, sendo constituído pelo povo, e não mais somente pela elite burguesa. Posteriormente, nos anos 1960, houve um aumento significativo no número de alunos do Ensino Secundário (atual Ensino Médio) e no Ensino Primário (atual Ensino Fundamental), sendo necessária, portanto, contratação de mais professores que pudessem atender a toda esta demanda, porém, com menos rigor nos critérios de seleção (SOARES, 2012).

O conteúdo e a metodologia de ensino na disciplina de Português também passam por mudanças, tornando-se objeto de reflexão por parte de professores, pesquisadores e demais estudiosos interessados nessa área, a fim de se chegar a melhores formas de se ensinar e aprender a língua. Assim, segundo Soares (2012), o conteúdo da referida disciplina passa a versar sobre

[...] a gramática e o texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece (SOARES, 2012, p.151-152).

Nesse espaço, entram em cena os manuais didáticos, os quais acabam por trazer “receitas prontas”, para “facilitar” o trabalho do professor, que já encontra tudo estruturado, devendo apenas seguir as orientações didáticas e executar as atividades propostas. Soares (2012) continua, então, dizendo que, além do que era proposto para o ensino de português:

“[...] os manuais didáticos passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática” (SOARES, 2012, p. 152). Ou seja, ao professor já não cabe mais nem a responsabilidade nem a tarefa de propor exercícios e de resolver questões, pois tudo passa a vir pronto nos manuais didáticos.

Com a necessidade de se recrutar mais professores para atender a numerosa clientela que passou a buscar os bancos escolares, houve escassez de mão de obra qualificada e passou-se a contratar cada vez mais professores, porém de forma menos seletiva. Isso, então, teve como consequências

[...] o rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios (SOARES, 2012, p. 151-152).

Como é possível observar, tais consequências se refletem até os dias atuais, pois, cada vez mais, o sistema educacional mostra-se ainda muito tímido no que diz respeito às condições de trabalho do professor e seus salários ainda estão muito aquém do merecido diante da grandiosidade de sua função na sociedade. A todo instante, nas mídias, nos espaços de discussão dos problemas educacionais, sempre acabam por dar destaque a problemas que já poderiam ter sido, se não totalmente resolvidos, pelo menos, amenizados, melhorados. Quando se fala em direitos dos professores, está se referindo também aos direitos dos alunos, de terem educação de qualidade. Trata-se, na verdade, de um direito de todos e um dever do Estado, conforme preconizado em nossa Constituição Federal de 1988, em seu art. 205:

Art. 205. A educação, **direito de todos e dever do estado** e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifo meu).

Desse modo, a partir da perspectiva de democratização da escola, o que parecia, a princípio, ser uma solução social, trouxe outros problemas ligados a questões pedagógicas, pois a escola foi obrigada a atender não apenas aos filhos das famílias da elite, mas sim a todos, principalmente aos das classes menos favorecidas. A escola, então, mostrou-se despreparada, pois grande parte dos professores não sabia o que ou como ensinar esse novo corpo discente, carente de preparação e recursos para os estudos, nos moldes que eram feitos até então. Em relação à Língua Portuguesa, sobretudo, ficavam diversas lacunas a serem

preenchidas, pois o que se ensinava na escola era muito distante da realidade linguística vivida pelos alunos.

Soares (2012) afirma que houve uma fusão entre gramática e texto nas propostas para o ensino de português, porém a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 e que tal primazia ainda persiste nos dias de hoje, nas aulas de Português, nas escolas brasileiras, talvez por força da tradição (do sistema jesuítico até início do século XX), ou pelo abandono da retórica e da poética (a qual tem sido retomada, de certa forma, pelas atuais teorias de leitura e produção textual).

Nos anos 70 e início dos anos 80, com a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º. 5.692/72), houve fortes mudanças na disciplina de Língua Portuguesa (bem como nas demais disciplinas), fruto da intervenção do governo militar de 1964. Para Soares (2012),

[...] 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; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. Coincidindo com essa mudança de caráter político e ideológico, e reforçando-a, surge nos anos 1970, como quadro referencial para a análise da língua, transposta da área dos meios eletrônicos de comunicação, a **teoria da comunicação** (SOARES, 2012, p.153-154, grifo meu).

Pela teoria da comunicação há a identificação de elementos considerados essenciais para que ocorra de fato a comunicação entre os indivíduos. Por meio da presença de tais elementos, acontece então a troca de informações. Soares (2012, p. 154, grifos da autora), então, explica que

[...] A concepção da língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como *comunicação*. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua.

Então, a forma e a intencionalidade no uso concreto da língua passam a ser foco de maior atenção nas aulas de português.

A partir de todas essas mudanças de concepção no ensino de Língua Portuguesa, nos anos 70 e 80, os livros didáticos também passaram a apresentar modificações em suas propostas de conteúdo e atividades, nos quais então

[...] a gramática é minimizada – aliás, foi nesse período que surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental; os textos incluídos já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários, amplia-se, assim, o conceito de “leitura”: não só a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não verbal; a linguagem oral, outrora valorizada para o exercício da oratória, em seguida esquecida nas aulas de português, volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação no cotidiano – pela primeira vez aparecem em livros didáticos de língua portuguesa exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos (SOARES, 2012, p. 155).

A partir da segunda metade dos anos 80, voltou a ser usada a denominação Português, no lugar de comunicação e expressão, por meio de medida do Conselho Federal de Educação da época, por reivindicação da área educacional, por já não corresponder ao contexto social; além disso, surgiam “novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna” (SOARES, 2012, p. 155). Por volta dos anos 1960, as ciências ligadas à Linguística (Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, a Pragmática, a Análise do Discurso) começam a ser introduzidas nos currículos de formação de professores e, a partir dos anos 1980, chegam à escola no ensino da língua materna, interferindo na disciplina (de) Português (SOARES, 2012).

A Sociolinguística chama a atenção da escola para a existência das variedades linguísticas, sobretudo em relação ao que era falado pelos alunos e o que lhes é ensinado, como língua padrão, e suas distinções, o que veio a trazer a necessidade de busca por novas metodologias de ensino para a disciplina Português. De acordo com Soares (2012), a Linguística, por sua vez, desenvolve estudos relativos à descrição da Língua Portuguesa (escrita e falada), trazendo novas concepções sobre a gramática do Português, a qual se opõe à concepção prescritiva usada até então, favorecendo novos debates e discussões. Além disso, “os estudos do sistema fonológico do português, e seu confronto com o sistema ortográfico,

têm levado a uma extensa e profunda reformulação do conceito e dos processos de aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2012, p. 156).

Em suma, o ensino de Língua Portuguesa tem sido alvo de profundas e contínuas discussões por parte de estudiosos e professores, pois o que se pretende, a princípio, é descobrir novas possibilidades, novas maneiras de se trabalhar verdadeiramente a língua em contexto real de uso.

Sob o enfoque de uma concepção interacionista da língua, é possível afirmar que esta (a língua), não serve apenas para transmitir informações, mas sim, para ajudar na relação entre os homens. Para Geraldi (2012), tal concepção “implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar da constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2012, p. 14).

Assim, então, a partir dessa concepção interacionista da linguagem, é possível afirmar que, no estudo da Língua Portuguesa, o aprendizado pode tornar-se mais real e significativo, pois o aluno irá praticar todas as habilidades linguísticas esperadas (fala – escuta - escrita – leitura) para que ele possa adquirir, concretamente, uma compreensão daquilo que o cerca, para que possa ser de fato um indivíduo que faz uso real da língua, a fim de fazer parte do seu meio social e atender às suas necessidades de adequação e interação.

Batista (1997), levando em consideração os resultados da pesquisa que realizou a título de sua dissertação de Mestrado, em 1990<sup>14</sup>, acerca do ensino de Língua Portuguesa na escola, afirma que, apesar de todas as propostas de mudanças até então informadas, na prática, os professores acabam por privilegiar o ensino da gramática, de forma muitas vezes estanque, por meio de análise de frases soltas, retiradas ou não de textos literários. Para ele

[...] a gramática é, por excelência, o objeto que constitui a figura do ensino da disciplina. Ele é, desse modo, dentre os objetos presentes na disciplina, o mais adequado às condições escolares de transmissão; outros saberes, como a leitura, a escrita, a linguagem oral, por não apresentarem o mesmo grau de adequação a essas condições, constituiriam um resíduo do processo de transmissão (BATISTA, 1997, p. 10).

---

<sup>14</sup> A referida pesquisa foi realizada no ano de 1988 pelo autor, em uma escola da rede do Estado de Minas Gerais, em uma turma de 5ª série (atual 6º ano) do ensino fundamental, buscando descrever como se davam os saberes transmitidos nas aulas de Português, enquanto atividade discursiva e as condições em que se realizavam (relações sociais escolares, formas de avaliação e de exercícios, tempo escolar) (BATISTA, 1997). Apesar de minha pesquisa se aplicar ao Ensino Médio, considero relevantes seus resultados no que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa, pois muitas semelhanças foram encontradas nos segmentos estudados.

No ensino de gramática, deve-se priorizar o uso social e a interação possibilitados pela Língua Portuguesa, a fim de se construir sentidos. Deve-se, na escola, se apresentar as múltiplas variedades linguísticas e possibilidades que o seu domínio pode trazer para o aluno nos muitos contextos em que irá atuar. Importante, pois, que o professor consiga fazer com que o aluno se identifique enquanto ser capaz de perceber essas nuances linguísticas e intermediar esse aprendizado. A língua pode ser aprendida a todo instante, em vários ambientes sociais; a língua não é somente o que se estuda no espaço da escola, e o professor precisa estar ciente disso e tornar seu aluno ciente também.

Contribuindo para uma maior compreensão acerca dos marcos históricos que constituem o ensino de Língua Portuguesa e seus aspectos principais, Beltrão (1986) nos conta que, ao longo do tempo, surgiram propostas legais que visavam mudanças no ensino de Língua Portuguesa, especialmente na ânsia de possibilitar meios de ensiná-la aos alunos em sua forma **oral** e **gráfica** (leitura, escrita e comunicação oral) como, por exemplo, a implementação da Lei nº 5.692/71 (também citada por Soares, 2012). A autora, em sua dissertação de mestrado, realizou uma pesquisa científica que buscava diagnosticar como se dava o ensino de redação, mais especificamente, na escola de 1º grau. Sendo assim, a autora buscou verificar como se dava a **prática da escrita** na escola. A autora diz:

Segundo constatamos, o sistema educacional, através de legislação específica, tem se mantido fiel ao intento de proporcionar, via escola, pleno e adequado domínio do código escrito a todos os educandos, indiscriminadamente, a fim de que eles possam utilizá-lo como instrumento de comunicação, nas mais diversas situações (BELTRÃO, 1986, p.23).

Apesar do trabalho da autora referir-se à escola de 1º grau, que hoje é denominado Ensino Fundamental, entendemos que os problemas referidos também perpassam a realidade dos alunos do Ensino Médio, na atualidade, vez que estes vão se acumulando com o passar do tempo. Se um estudante não consegue aprender o necessário no seu desenvolvimento nas séries anteriores, isto se refletirá nas fases seguintes de sua escolarização. Como exemplo, se ele acumular problemas de leitura e escrita, no que remete, por exemplo, à habilidade de compreensão e de expressão, isso poderá, progressivamente, chegar ao ensino superior. Ao adentrar o mercado de trabalho, também, isso ficará visível, a depender do tipo de função que venha a exercer.

Beltrão (1986), tecendo crítica acerca do efeito produzido pelo ensino voltado para a Língua Portuguesa, pelas propostas implementadas pelo sistema educacional, nos declara que

Se nos fundamentássemos na suposição ingênua de que o proposto pelo sistema educacional vem sendo de fato cumprido pelas instituições de ensino, diríamos que as mesmas têm contribuído, pelo menos, desde a década de 60, para o crescente aumento da sociedade letrada, não só em termos de quantidade, mas também, sem dúvida, em termos de qualidade. (BELTRÃO, 1986, p. 24).

Outrossim, o que acontece, de fato, é que há diversas lacunas na forma como tem sido tratado o ensino de Língua Portuguesa, o que deságua na aprendizagem dos alunos, de forma que não corresponde à satisfação de suas reais necessidades. Tais lacunas ou falhas podem ser percebidas principalmente no que diz respeito aos problemas de leitura e de escrita, mas, sobretudo no de escrita, a qual é apontada por Beltrão (1986) como foco de críticas, principalmente quanto à escrita dos jovens estudantes de hoje, que cometem “deslizes”, e que, independente da geração, são detectados problemas de incorreções de ordem gramatical e ortográfica, ausência de objetividade e de coerência nas ideias; o que

[...] têm indicado que essas diferentes gerações se igualam nos “deslizes” cometidos, ao fazerem uso do código escrito, contrariam o que a legislação de ensino determina a respeito do mesmo, mostram que existe acentuada diferença entre o ideal e o real e nos fazem desconfiar de que deve estar havendo alguma insuficiência no tratamento da expressão escrita, ao longo desses anos (BELTRÃO, 1986, p. 24-25).

Necessário, pois, atenção especial para o ensino de Língua Portuguesa, na escola brasileira, uma vez que essa tem sido concebida enquanto meio principal de comunicação nas relações humanas, propiciadora do acesso real à aprendizagem em geral. Sua forma escrita acaba até mesmo por superar a forma oral e, ao ser de fato aprendida, possibilita o acesso a várias instâncias sociais.

É oportuno afirmar, as desigualdades que assolam o país são muitas, e isso se reflete na escola, a qual reúne indivíduos de várias classes sociais, sendo que as públicas, em geral, concentram a maior parte da população mais sofrida, com menos condições financeiras para atender suas necessidades básicas, necessárias para o bom desenvolvimento físico e mental de uma pessoa que irá estudar e aprender adequadamente, dentro dos padrões esperados pela escola. Almeida (2012) sintetiza tal situação ao dizer que

Muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente [...]. Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos,



a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas (ALMEIDA, 2012, p. 16).

Hodiernamente, há muitos espaços de aprendizagem e uso concreto, interativo e social da língua, seja na sua forma oral ou escrita, principalmente devido às facilidades proporcionadas pelo uso e acesso à internet, dos meios digitais em geral, não sendo justificável que haja tanta dificuldade expressa nas atividades escolares, nas quais os alunos precisam se expressar. Fica explícito que algo vai mal e que isso precisa ser pensado. Como foi apresentado aqui, no que diz respeito ao histórico da implantação do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, houve muitos motivos para os problemas de ensino e aprendizagem (e isto, de forma geral, em todas as disciplinas), porém, com o passar do tempo, com as transformações históricas, com as necessidades decorrentes do capitalismo, da industrialização, das novas formas de (sobre)vivência humana, a língua passa a ser um fator preponderante que pode levar o indivíduo a desenvolver-se e a interagir cada vez mais e a se inserir nos diversos espaços sociais.

Possenti (2012) nos lembra que é através de práticas efetivas, significativas e contextualizadas que se chega ao domínio pleno de determinada língua. Nesse sentido, reflexões e ações por parte da escola são indispensáveis, principalmente por parte dos professores de Língua Portuguesa (mas não somente por estes, volto a repetir) para que se possa então

[...] mudar esse quadro de **artificialidade** que tem se apresentado, sobretudo nas aulas de português, as quais têm se pautado em um ensino que prioriza a gramática normativa em detrimento de um ensino voltado a **interação social**, tão possibilitada, permitida pelo uso da língua. Um ensino que consiga fazer o aluno inferir sobre sua língua, por meio de sua fala, de sua escrita, de sua opinião, de seus pensamentos e de trocas com o outro. Um ensino no qual o professor seja um mediador, um articulador e participe e não um mero expositor, que espera respostas prontas, acabadas, definidas... (ALMEIDA, 2012, p. 16, grifos meus).

Enfim, após a trajetória aqui discutida, sobre a forma como a Língua Portuguesa tem sido tratada, principalmente, no espaço escolar, vale ressaltar que não estamos afirmando que se deve deixar de lado o ensino formal da língua, a qual obedece, em geral, aos ditames da norma culta. É proposto, sim, que se possa aproveitar e articular maneiras de fazer uso do que o aluno lê, escreve e se apropria com sua prática cotidiana, nos diversos ambientes, sobretudo, nos virtuais, nos quais o aluno acessa sites, notícias variadas, blogs, vídeos, realiza pesquisas,

enfim, interage e faz uso “real”, concreto e significativo da língua, a partir de um ensino plural, em que as diferentes variações da língua sejam celebradas. Assim, então, o ensino de Língua Portuguesa deve se voltar para permitir que o aluno se sinta produtor e interagente, em um espaço verdadeiro, no qual ele se apresente enquanto praticante de sua fala, de sua escrita, de sua expressão, de suas ideias e pensamentos, de sua vida, de seu ser (humano).

A seguir, trato, especificamente, a respeito do histórico do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, segmento foco de meus estudos, e o que trazem as Orientações Curriculares.

### 3.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no que se refere ao ensino de Linguagens, códigos e suas tecnologias, é afirmada a importância do Ensino Médio na formação do educando, pois, de acordo com o art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, isto o ajudará no seu aprimoramento enquanto “ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado” (BRASIL, 1996).

Nessas Orientações, há discussões acerca do currículo escolar e das disciplinas específicas, e enfatiza-se que não se trata de prescrição para o trabalho docente, mas sim um auxílio a reflexões que levem os professores, e demais atores envolvidos, à organização e efetivação do processo ensino-aprendizagem. O Projeto Pedagógico<sup>15</sup> também é muito importante e deve ser elaborado de forma que atenda às necessidades da instituição escolar, a partir de intensas discussões. Nesse espaço, há preocupação com “as bases materiais do trabalho docente” (BRASIL, 2006, p. 09), pois

Certamente a situação funcional da equipe escolar, envolvendo jornada de trabalho, programas de desenvolvimento profissional e condições de organização do trabalho pedagógico, tem um peso significativo para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Cabe à equipe docente analisar e selecionar os pontos que merecem aprofundamento. O documento

---

<sup>15</sup>Documento, de cunho político e pedagógico, que contém propostas de ação a serem efetivadas pela instituição escolar, em um determinado espaço de tempo, a fim de cumprir metas estabelecidas para sanar problemas de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma formação crítica e cidadã (LOPES, 2010).

apresentado tem por intenção primeira trazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam, com base no estudo realizado, agregar elementos de apoio à sua proposta de trabalho (BRASIL, 2006, p. 09).

Adentrando especificamente o disposto nas Orientações Curriculares, em relação ao que deve ser foco do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, e a partir do que é proposto pela LDBEN/96, o Ensino Médio deve, enquanto última etapa da educação básica, “ser compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006, p.17).

É aguardado, pois, que no Ensino Médio, sejam oportunizados ao estudante:

(i) **avancar** em níveis mais complexos de estudos; (ii) **integrar-se** ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional; (iii) **atuar**, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (BRASIL, 2006, p. 17-18, grifo meu).

Como se pode observar, é esperado que o educando, no contexto do Ensino Médio, esteja apto a efetivar três ações: avançar, integrar-se e atuar, e, para tanto, o aprendizado significativo da Língua Portuguesa, em suas diferentes manifestações, é de extrema relevância, pois é por meio do uso consciente e adequado às diversas situações linguísticas que surgem que o educando irá se expressar. Assim,

Pela LDBEN/96, portanto, “[...] o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos [...]” (BRASIL, 2006, p. 18). Desse modo, o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa devem trazer, para a sala de aula, textos verdadeiros, que oportunizem ao aluno associar o que estuda com a realidade social. Em tais ações, a LDBEN propõe que se propicie ao aluno “[...] o **refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta**” (BRASIL, 2006, p. 18, grifo meu). O professor, desse modo, poderá auxiliar o aluno a desenvolver sua percepção crítica acerca da língua e da linguagem.

A língua não é algo estanque, ao contrário, passa continuamente por processos de mudanças, em virtude do próprio contexto social, que é temporal e variável. Seu ensino e aprendizagem também precisam sofrer modificações, pois,

[...] se as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, então o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua – nos diferentes

estágios da escolarização – não pode furtar-se a considerar tal fenômeno. [...] (BRASIL, 2006, p. 20).

De acordo com as Orientações Curriculares, porém, o objeto de ensino não sofreu muitas modificações, pois trazer a variedade linguística para a sala de aula representaria uma ameaça, um perigo à forma organizada que até então era estabelecida para o ensino de língua. Nesse caminho, na verdade, ficou visível que havia ausência de convicção em relação “[...] à variação e à mudança linguísticas, como efeito, inclusive, da abordagem estruturalista nos estudos linguísticos, que ainda vigorava, valorizando excessivamente o estudo da forma” (BRASIL, 2006, p.20).

Como se pode verificar, a partir de autores como Batista (1997), Geraldi (2012), e Soares (2012), o estudo da forma ainda vigora. Não raro, passa a ser a maneira com a qual os professores de Língua Portuguesa acabam por ministrar suas aulas, ainda que os estudos acerca da linguagem tenham avançado cada vez mais, com fundamentos mais sólidos, substanciais sobre a construção de sentidos e usos da língua.

Prosseguindo, a partir dos anos 80, houve consenso quanto à construção do texto de forma contextualizada e, eis que houve um ganho de força nos estudos relativo às ideias sobre a forma de se configurar o texto e, “[...] particularmente sobre os mecanismos pelos quais se manifesta a coesão dos textos bem como sobre os elementos que concorrem para a coerência textual” (BRASIL, 2006, p. 21).

Com isso, a construção do texto, de forma coesa e coerente, passa a predominar na preocupação do professor em sala de aula. A partir daí, os paradigmas começam a mudar significativamente. Surgem as ideias acerca do texto que é produzido com sentidos, ligando produtor e receptor, nas dimensões da linguística (chegando-se à Linguística Textual e à Análise do Discurso), textual (gêneros discursivos ou sequências textuais), sociopragmática e discursiva, cognitivo-conceitual (conhecimentos de mundo) (BRASIL, 2006). Desse modo,

O risco em relação à apropriação dos estudos que desde então têm sido desenvolvidos é o de que sua abordagem em sala de aula se limite à mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos num dado texto. Isso porque o que se tem nessa forma de abordagem dos fenômenos é a duplicação de práticas classificatórias e prescritivas vinculadas às gramáticas pedagógicas tradicionais, adotando-se apenas uma nova nomenclatura, agora vinculada à Linguística Textual, às Teorias da Enunciação e/ou à Análise do Discurso (BRASIL, 2006, p. 22).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio ressaltam o proposto pelo Interacionismo. Por meio desse, “[...] todo e qualquer texto se constrói na interação. Isso porque assumem alguns princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo” (BRASIL, 2006, p. 23).

Com isso, pode-se afirmar que, por meio da leitura e da escrita, o sujeito poderá se expressar, transformando pensamentos e ideias em construções simbólicas que serão compreendidas pelo outro, com o qual interage. A língua não é algo pronto e acabado, ela se transforma no tempo e no espaço, em virtude dos acontecimentos históricos, das convenções que vão surgindo. Logo, “[...] as relações entre mundo e linguagem são convencionais, nascem das demandas das sociedades e de seus grupos sociais, e das transformações pelas quais passam em razão de novos usos, que emergem de novas demandas” (BRASIL, 2006, p. 24).

A interação entre os sujeitos ocorre nos diversos espaços sociais, e não somente na escola, assim a língua está em constante uso e movimento, sendo, portanto, algo vivo, dinâmico. É na socialização com o outro que o sujeito cresce. O sujeito, assim,

[...] aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social (BRASIL, 2006, p. 24).

A língua possibilita um processo contínuo de troca, de relações que se estabelecem, de semioses, de representações várias, é, portanto, “uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem” (BRASIL, 2006, p. 25). Desse modo,

[...] o homem, em suas práticas orais e escritas de interação, recorre ao sistema lingüístico – com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico. Cabe assinalar que, sendo, porém, uma atividade de construção de sentidos, a interação – seja aquela que se dá pelas práticas da oralidade ou intermediada por textos escritos – envolve ações simbólicas (isto é, mediadas por signos), que não são exclusivamente lingüísticas, já que há um conjunto de conhecimentos que contribui para sua elaboração (BRASIL, 2006, p. 25).

Não é somente o uso da língua que comunica tudo ao outro, existem outros signos que também são usados para o sujeito se expressar, como os sinais de trânsito, o sistema numérico, dentre outros. Entretanto, é certo que, por meio da língua, sobretudo em sua forma escrita (mas não somente por meio desta), o homem consegue ir muito além, e perpetuar e perpassar conhecimentos, ideias, promover interações com seu semelhante, nas mais diversas situações sociais.

Entretanto, o sentido de um dado texto só existe no contexto em que é construído pelos sujeitos, não bastando os sentidos simbólicos que lhe são atribuídos. Assim,

É por essa razão que não se pode dizer que o sentido de um texto já está dado pelos recursos lingüísticos pelos quais esse texto é construído. Afinal, o sentido atribuído às formas simbólicas está relacionado aos usos que os grupos fazem dos sistemas nos quais elas se encontram; portanto é variável, assim como são distintos os grupos sociais. Mas o sentido também está relacionado ao contexto efetivo em que se dá a interação, à singularidade de seus participantes, às suas demandas, a seus propósitos, aos papéis sociais nos quais eles se colocam, etc. Em suma, pode-se dizer que o sentido é indeterminado, surge como efeito de um trabalho realizado pelos sujeitos (BRASIL, 2006, p. 25).

Além do mais, existem fatores que contribuem para que exista ou não a compreensão do texto, como por exemplo, a idade e o grupo sociocultural, ao qual pertence o indivíduo, bem como seus conhecimentos de mundo, sob a perspectiva das diferentes manifestações de variedades linguísticas. Nesse contexto, é papel da escola auxiliar o sujeito/aluno a reflexões sobre seus conhecimentos e sobre o que, como, quando e onde se expressa por meio da língua.

Nesse espaço, cabem discussões acerca de qual seria o papel destinado ao ensino de Língua Portuguesa no espaço escolar. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio trazem uma resposta: “o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais” (BRASIL, 2006, p. 27).

A partir dessa ideia, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio apontam a necessidade de se trabalhar com os “letramentos múltiplos”, ou seja, não há que se falar em somente uma forma de ensinar a Língua Portuguesa, é preciso, pois, também compreender e utilizar outras linguagens, como a propiciada pela cultura do digital, do tecnológico. Assim, “A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e

inclusão social” (BRASIL, 2006, p. 28). Por meio do estudo da língua, pois, o aluno poderá ir muito além da sala de aula e incluir-se socialmente.

É preciso que, aos alunos, sejam possibilitadas formas de desenvolvimento de sua autonomia, inseridos em sua comunidade e cultura, não se prendendo somente ao ensino sistemático, pragmático da língua. Há, portanto, a necessidade de se “[...] criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas [...]” (BRASIL, 2006, p. 29).

Em suma, espera-se que o estudante do Ensino Médio, a partir do estudo da Língua Portuguesa, possa ampliar e consolidar seus conhecimentos a fim de que possa “[...] agir em práticas letradas de prestígio, o que inclui o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc., considerados os diferentes meios em que circulam: imprensa, rádio, televisão, internet, etc.” (BRASIL, 2006, p. 33).

Em uma sociedade em que a tecnologia já se integra há um longo tempo, é necessário que

[...] o estudante veja a fala e a escrita como modalidades de uso da língua complementares e interativas, sobretudo quando se levam em conta práticas de linguagem nascidas na/da tecnologia digital, que também permitem a recorrência on-line desses dois tipos de modalidade (BRASIL, 2006, p. 34).

Enfim, é preciso um olhar diferenciado para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a fim de que se possa chegar o mais próximo possível do que é proposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. É visível que não é tarefa simples chegar ao Ensino Médio e levar o aluno a se desenvolver linguisticamente, auxiliando-o a ser capaz de se expressar nas variadas formas e possibilidades de uso da Língua Portuguesa, sobretudo, se este aluno chega com outras “deficiências” de aprendizado, em decorrência de não ter alcançado o nível de ensino desejável para sua série/idade.

Entretanto, apesar de compreender as muitas dificuldades que podem existir antes e durante esta etapa de ensino, entendo ser necessária uma postura específica do professor de Língua Portuguesa, com o intuito de poder aproveitar e articular as múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento, principalmente, as decorrentes do uso das tecnologias digitais (como já afirmado anteriormente), e criar uma ponte com o aprendizado real da Língua nas mais diversas formas: formal, informal, culta ou não, oral e escrita, imagética, digital...

### 3.2 SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO (?)<sup>16</sup>: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Trago, aqui, algumas considerações sobre as propostas de reforma do Ensino Médio, impostas por meio de Medida Provisória decretada pelo governo atual, que propõe mudança na estrutura do sistema atual do Ensino Médio.

O primeiro aspecto a ser considerado é a anunciada flexibilização da grade curricular, com possibilidade de escolha da área de conhecimento que se deseja estudar mais profundamente; aqui há a suposição de que o aluno pode escolher se quer se preparar logo para o mercado de trabalho ou dar continuidade aos estudos em nível superior. O currículo, no chamado Novo Ensino Médio, nortear-se-á pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que será obrigatória e comum a todas as escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e definirá competências e conhecimentos essenciais a serem ofertados aos estudantes na parte comum (1.800 horas), distribuídas nas 4 (quatro) áreas do conhecimento e componentes curriculares nacionais da educação básica definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica.

Trata-se de algo obrigatório que norteará os currículos das escolas de Ensino Médio, expresso nestes termos:

Após essa etapa, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da BNCC, os sistemas de ensino deverão estabelecer um cronograma de implantação das principais alterações da lei e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo. Assim, então, a partir de 2018, ano corrente, já devem ser postas em vigor as mudanças (BRASIL, 2017).

Tais mudanças poderão provocar preocupações, pois, cada região, cada instituição escolar possui características, necessidades e realidades distintas. De forma mais específica, acerca da definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), temos que se trata de

[...] um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino, de todo o Brasil. Com essa, se definirão os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica em todo país”. Trata-se, portanto, de uma “referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas” (BRASIL, 2017).

---

<sup>16</sup> As informações aqui trazidas são uma síntese do que consta na página do Portal MEC, sobre o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Por se tratar de um tema novo, há pouca literatura vigente.



Resta saber se, na prática, tal “autonomia” será de fato assegurada, como é afirmado na referida Medida Provisória, ou se constituirá um “currículo fechado” e, de difícil alcance para determinadas instituições que não possuem meios/recursos físicos ou humanos de concretizá-lo.

A referida reforma traz ainda a previsão de uma Política de Fomento de Escolas em Tempo Integral, que deverá ocorrer de forma gradual. Está previsto um investimento do Governo Federal de R\$ 1,5 bilhão até 2018, correspondendo a R\$ 2.000 por aluno/ano e criando 500 mil novas matrículas de tempo integral. O PNE estabelece que, até 2024, o país deva atender, pelo menos, 25% das matrículas. Atualmente, são 386 mil alunos matriculados no Ensino Médio em tempo integral, o que representa 5% do total. A MP não determina que todas as escolas passem a ter o ensino médio integral (BRASIL, 2017) <sup>17</sup>.

Em relação à formação técnica e profissional, o jovem poderá optar por esta, dentro da carga horária do ensino médio regular atrelado à obrigatoriedade da continuidade de estudo de Português e Matemática até o final do curso, podendo obter, após os três anos, um diploma de Ensino Médio e um de nível técnico.

No Novo Ensino Médio, é possível que profissionais não licenciados ministrem aulas em disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes, o que pode prejudicar ainda mais o ensino, pois isso pode levar pessoas sem nenhum tipo de didática e outras habilidades necessárias para a realização do processo de ensino e aprendizagem, de forma efetiva.

É possível, também que o professor licenciado realize complementação pedagógica para dar aula de outra disciplina dentro de sua área de conhecimento, o que pode sobrecarregar o profissional.

Ainda, o ensino de Língua Portuguesa e Matemática assumem obrigatoriedade nos três anos de Ensino Médio, independente da área que o aluno escolher para se aprofundar. A Língua inglesa passa a ser obrigatória desde o 6º ano do ensino fundamental e no Ensino Médio, por ser a língua estrangeira mais usada no mundo.

A reforma do Ensino Médio tem provocado muitas críticas, pois vem sendo lançada pelo governo como uma espécie de salvação para a educação brasileira, a qual tem enfrentado inúmeras dificuldades que existem há muito tempo. Especialmente no setor público, há escolas pouco estruturadas, salas superlotadas, professores mal remunerados; em diversas localidades, ainda faltam professores com graduação em licenciatura, pouco investimento em

---

<sup>17</sup> Tal medida foi publicada via Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.

políticas públicas voltadas ao seu desenvolvimento, chegando a faltar merenda escolar, problemas de defasagem escolar idade/ série, dentre outros problemas.

Sobre a MP que impôs a reforma referida, Contaldo (2017, p. 02) declara que essa não apresenta nenhuma novidade. Assim,

[...] a Medida Provisória não traz a novidade de um novo ciclo. Disfarçando a realidade, pretende apresentar aos jovens ‘a roupa nova do rei’, cujo modelo pré-concebido e pré-determinado é ilusório. Ainda, segundo a autora, não haverá de fato liberdade de escolha por parte dos jovens, pois há opção apenas entre “áreas de estudo hierarquizadas e disponibilizadas segundo os ditames do mercado”.

Na verdade, o que acaba por ocorrer é que a educação escolar fica à mercê de decisões de cunho político, insistindo-se em aplicar medidas que pouco ou nada resolverão os problemas que já existem há muito tempo. Nesse sentido, não há que se esperar muito de uma reforma que, na verdade, não apresenta soluções concretas para os problemas que acometem a educação brasileira no segmento do Ensino Médio. Assim, então, Contaldo (2017, p. 03) expõe:

Há descaso histórico com a educação, com as escolas para os jovens, com o projeto de vida desses futuros cidadãos. A escola não é uma ilha, fora do tecido social. Ela se faz nessa tessitura e, ao mesmo tempo, contra ela. É lugar de fortalecimento interior, de aperfeiçoamento e amadurecimento e não será com rearranjo de disciplinas ou com aumento de carga horária que os jovens se sentirão parte desse mundo.

Com a escolha de apenas determinadas áreas do saber para estudar, o jovem perde a oportunidade de ter conhecimentos necessários para ter uma visão macro da sociedade e de tudo que ela pode oferecer. Deixa-se, também, de se poder oferecer um trabalho interdisciplinar, pois cada grupo de alunos se aterá a um ou outro ramo do conhecimento. Some-se a dificuldade dos jovens conseguirem decidir com desenvoltura o que desejam estudar, o que desejam fazer em seu futuro. Tudo isso, inevitavelmente, poderá trazer consequências negativas na vida e na formação dos jovens (CONTALDO, 2017).

A referida proposta para o Novo Ensino Médio (?) é passível de muitas críticas, principalmente por ter sido algo imposto, de uma forma que não houve diálogos suficientes entre todos os interessados, nem houve preparação das escolas no que remete à implantação e oferta de recursos para as novas modalidades de ensino, ainda mais no que diz respeito à

oferta de cursos técnicos, o que já fora feito antes, em outros momentos da história, e que não deu muito certo, e estão sendo apresentados como novidade.

Em relação à obrigatoriedade da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio (bem como Matemática e Inglês), pelo menos houve tal preocupação. Sem seu estudo tal quadro poderia se tornar ainda mais desolador... Porém, faz-se necessário que se estruturarem novas possibilidades que incluam verdadeiro aprendizado da língua em múltiplos letramentos e semioses, aliados ao uso de tecnologias digitais.

O que se espera é que, independente de interesses políticos e econômicos, é que haja foco na formação do aluno, a fim de que possa se desenvolver e atuar de forma a contribuir ativamente na sociedade atual que abrange interações cada vez mais ciber culturais e a língua faz parte desse contexto.

## 4 AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ERA DIGITAL: CONCEITOS NECESSÁRIOS

No contexto atual, a presença das tecnologias digitais tem influenciado, direta e indiretamente, a forma de se utilizar a língua, de se realizar a interação por meio da linguagem, o que pode e deve ser aproveitado no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no Ensino Médio, no qual os alunos, em geral, já possuem bastante autonomia para buscar o conhecimento e a informação em diversos ambientes. Os alunos estão cada vez mais (inter)agindo nos espaços onde a cibercultura (LEMOS, 2003; LÉVY, 2010) se faz presente e, para integrá-la, é preciso ser letrado, sobretudo digitalmente. Mas, o que isso abrange? O que é necessário para se chegar a tal estado ou condição? É possível ser letrado digitalmente e não o ser na forma tradicional? E a alfabetização? Como fica nessas discussões sobre letramento? É possível ser letrado e não ser alfabetizado? E os multiletramentos, como (co)existem nos ambientes de socialização e interação linguísticas? Essas e outras questões são discutidas a seguir.

### 4.1 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS: ENLACES E DESAFIOS

Afirmar que alguém é letrado não é o mesmo que dizer que este é alfabetizado. Segundo Magda Soares (2002), a alfabetização constitui a aquisição do sistema de escrita; o letramento, por sua vez, diz respeito a algo diverso, que vai além da fase da alfabetização, abrangendo “práticas sociais de leitura e escrita”. Assim, então, ao afirmar que alguém é “letrado”, quer dizer que este compreende e interpreta as diversas situações sociais de comunicação, que vão muito além de simples decodificação de signos (que, por sua vez, é necessário para que o sujeito prossiga no seu letramento, sobretudo o escolar).

Acerca da maneira como deve ser concebida a alfabetização, Silva (2008, p. 218) diz que: “[...] concebe-se a alfabetização, não como métodos e técnicas de domínio do código escrito, mas como processo complexo, marcado por diferentes enfoques relacionados às diferentes concepções de aprendizagem da leitura e da escrita”. Deve ser possível, assim, que o sujeito organize seu pensamento reflexivamente e desenvolva sua capacidade crítica.

Ainda, segundo Silva (2008, p. 219) é necessário, no âmbito da alfabetização,

[...] ir além da compreensão de leitura e de escrita, pois as mudanças impostas pelo contexto sociocultural letrado em que vivem os sujeitos exigiram um novo olhar sobre o ler e o escrever. Portanto, a concepção de alfabetização foi repensada para atender aos apelos da cultura simbólica; era preciso atender aos aspectos sócio-históricos da sociedade; ir além das palavras e frases, do entendimento de como funciona a língua, para abrir espaço ao processo de letramento que representa o acesso aos diferentes gêneros textuais.

Buscando compreender melhor a ideia do que seja de fato o termo “letramento”, pode-se afirmar que este está atrelado à concepção de alfabetização. A palavra letramento provém do latim *littera* (letra), acrescida do sufixo - *cy*, o qual dá a origem à palavra inglesa *litteracy*, que, no Brasil, passou a significar

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitiva, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2005, p. 17, apud SILVA, 2008, p. 220).

Desse modo, é preciso compreender que, no processo de escrita, estão imbricados processos de cunho interacional e relacional humanos. Portanto, “[...] alfabetização e letramento são processos que devem ocorrer de modo simultâneo” (TFOUNI apud SILVA, 2008, p. 221).

Para que o indivíduo possa se inserir nessas práticas de letramento, dentro da sociedade, é preciso que, por meio da apropriação da escrita, seja capaz de “participar das práticas discursivas materializadas pelos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade letrada” (SILVA, 2008, p. 221). Assim, então, para o indivíduo exercer atividades ligadas às práticas de cunho social, a partir do uso da escrita, em contexto de letramento, faz-se necessário que ele seja, antes de tudo, alfabetizado (KLEIMAN apud SILVA, 2008, p. 222).

A alfabetização deve acontecer de maneira contextualizada com a realidade do indivíduo/aluno e da sociedade na qual se insere; há uma fase onde acontece o aprendizado das primeiras letras, palavras e frases; porém, isto deve acontecer de forma que carregue significados, sentidos reais que possibilitarão, de forma concomitante com a ocorrência do letramento, o qual irá se desenvolver, paulatinamente, à medida que ele vai pensando, refletindo, inter (agindo) socialmente.

Desse modo, o letramento (especialmente o escolar) contribuirá para a condução do indivíduo em sua inserção social, podendo torná-lo apto a exercer seus direitos e deveres na

sociedade a qual integra, pois esta é erigida em torno de espaços de interação que exigem o conhecimento de pessoas letradas, que dominam, principalmente, a escrita e a leitura, de forma ampla, concreta. Pode-se afirmar que, a princípio, quanto mais letrado for o sujeito, mais ele terá chances de progredir nos diversos espaços sociais (apesar disso não ser uma máxima, pois outros fatores de ordem diversa também influenciam em sua inserção social).

É possível ser letrado, mesmo que a pessoa não seja alfabetizada, pois esta, ainda que não esteja apta a ler e a escrever, ao conviver com situações de letramento, em meio às demais pessoas, acaba por adquirir algum tipo ou grau de letramento (KLEIMAN; TFOUNI apud RIBEIRO, 2009). Nesse sentido, a depender do estado em que se encontram as habilidades de cada indivíduo, pode-se chegar a determinados graus de letramento. A vida em sociedade assim, então, exige e possibilita o letramento do indivíduo, seja de forma direta ou indireta, fazendo com que ele possa atuar diretamente, ou por intermédio de outras pessoas, ou desenvolver habilidades (como escutar e inquirir), diferentes do ato de ler e escrever, que podem lhes permitir integração em uma sociedade letrada.

Nesse sentido, um indivíduo, mesmo não sendo alfabetizado pode ser, de certo modo, letrado, a partir do momento em que se insere em práticas cotidianas de letramento; e um analfabeto (quem não domina leitura e escrita) pode, sim, ter certo nível de letramento, ao ditar uma carta para alguém escrever, ao ouvir uma história, uma notícia ou um aviso e compreendê-los, estando, assim, envolvido em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2009, p. 152). Entretanto, é certo que tal condição de letramento será reduzida, pois o indivíduo será dependente de outro que lê, que escreve, ou seja, de outra pessoa alfabetizada e letrada, no sentido comum da expressão. O indivíduo poderá ter acesso a mais oportunidades de crescimento social caso tenha domínio das práticas de leitura e escrita de forma mais completa, assim compreende-se que ser alfabetizado e letrado é condição indispensável para uma maior interação do sujeito com o seu meio social.

Nessa seara do letramento, importante o que traz Street (2014) sobre a concepção a respeito do letramento. Para este, há questões de interesse político por trás da ideia do letramento escolar, que privilegiam a escrita e a leitura formal, dentro de padrões rígidos, ensinado de uma maneira funcional. O autor chama esse tipo de letramento de “autônomo” e o diferencia de outro tipo que ele denomina de “ideológico” (STREET, 2014). Sobre o letramento autônomo, trata-se de

[...] um conjunto separado, reificado de competências “neutras”, desvinculado do contexto social – e nos procedimentos e papéis sociais por

meio dos quais esse modelo de letramento é disseminado e interiorizado (STREET, 2014, p.129).

Nesse sentido, o autor realiza crítica a esse modelo interpretativo autônomo, o qual “reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos” (STREET, 2014, p. 130). Tal concepção apresenta alguns termos comumente usados como, por exemplo: grau de letramento, nível de letramento ou baixo letramento, os quais revelam essa concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito.

No modelo ideológico, em contraposição ao autônomo, a ideia abarcada é a de que é necessário “compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais” (STREET, 2014, p. 09). Desse modo, não basta privilegiar um determinado tipo de letramento, tido como superior, ou dominante, e exigir certos aprendizados puramente formais, sem sentido, sem significação para o indivíduo. E, isto, na prática, é o que tem acontecido nos espaços formais de aprendizagem, principalmente no referente ao ensino e à aprendizagem da língua.

Sendo assim, para Street (2014), há uma ideologia no letramento autônomo, porém, disfarçada e com intenções de dominação cultural e social, que acaba por segregar pessoas, por classificá-las em grupos “letrados” (melhores, mais capazes) e “iletrados” (inferiores, menos capazes). Já, na concepção do que ele chama de letramento ideológico, aproveitam-se vários outros espaços de práticas sociais onde a escrita e a leitura se dão, inclusive na forma oral e não somente na escrita, que pode, sim, permitir que o indivíduo cresça, no sentido cognitivo da palavra, e possa atuar e se inserir socialmente.

Como resultado desse modelo autônomo, assim chamado por Street, temos que

[...] As avaliações em rede, as políticas públicas de desenvolvimento da leitura, os concursos públicos e os exames vestibulares são bons exemplos de ações sociais que mobilizam e legitimam tal concepção, uma vez que se baseiam na crença da possibilidade de “avaliação” do letramento dos sujeitos. Em suma, o foco central está na análise das capacidades cognitivas individuais dos sujeitos ao lidar com textos escritos (STREET, 2014, p. 09).

Há problemas visíveis nos moldes da educação, sobretudo no que diz respeito ao letramento proposto na escola. Sobre isso, Rojo (2009), tratando do letramento escolar e dos problemas detectados em avaliações recentes, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), informa que os estudantes não têm conseguido alcançar êxito no que diz respeito à capacidade leitora, não sendo capazes de ler e interpretar, fazer

inferência de maneira satisfatória, geralmente ficando com médias muito baixas nesses exames, o que demonstra insucesso da Escola em ensinar de forma significativa o idioma materno, apesar de transcorrer muitos anos de estudo. A autora, então, profere que

Para além de nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares em relação a propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? Que fazer para constituir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista? (ROJO, 2009, p. 35-36).

Conforme encontrado em Rojo (2009, p. 44), o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) considera alfabetismo: “a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas sociais”. Nesse conceito, Rojo (2009, p. 45) elenca as capacidades decorrentes do alfabetismo:

[...] ler, decodificar, compreender, interpretar, estabelecer relações, situar o texto em seu contexto, criticar e replicar; escrever: codificar, normatizar (ortografia, notações), comunicar, textualizar, situar o texto em seu contexto e intertextualizar.

Na prática, porém, o alfabetismo, por si só, não tem dado conta de fazer com que o aluno aprenda a usar a língua enquanto prática social, política e ideológica, levando à necessidade de se reconfigurar outras práticas sociais. Daí, surgem novos debates relevantes como a discussão em torno do letramento.

Em suma, ser alfabetizado significa ter a capacidade de fazer uso pleno de todas as possibilidades que o domínio de uma língua pode oferecer ao indivíduo em um contexto social. Outrossim, conforme entendimento de Soares (2009, p. 20), o indivíduo analfabeto é: “aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas. Para Ribeiro (2009, p. 18), por sua vez,



[...] as sociedades “grafocêntricas” excluem quem não domina o que está escrito, e às vezes é necessário estar bem-escrito, ou seja, são sociedades em que a escrita tem importância central, e nem sempre qualquer escrita. Ser alfabetizado, portanto, não é o bastante. É preciso dominar mais linguagens e técnicas do que apenas isso. É preciso ser letrado.

Enfim, não basta saber ler e escrever, é preciso compreender de forma completa o que se lê e o que se escreve, não basta tampouco ser apenas letrado, é preciso ser altamente letrado, para que o indivíduo possa realmente estar integrado à sociedade e possa atender às suas necessidades, seja esta a nível familiar, cultural, no trabalho, educacional, social ou afetivo. Porém, é preciso compreender que, por trás de todos esses fracassos atribuídos à educação, em seu papel de ensinar e aos alunos em seu papel de aprender, há ideologias que precisam ser melhor entendidas.

Street (2014) questiona acerca do fato de haver novos estudos do letramento, e, apesar disso, apenas uma variedade particular ser considerada como único letramento, valorizado e aceito socialmente: o letramento escolar. Assim, ele diz: “[...] Letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada” (STREET, 2014, p.121).

Dessa forma, para Street (2014), ocorre então uma espécie de pedagogização do letramento, o qual é definido por este autor como um mecanismo através do qual os significados e usos de letramento assumem a função de controlar aspectos cruciais de linguagem e pensamento.

Indo além da teoria acerca da alfabetização e do letramento, importante trazer aqui discussão sobre outro tema que contribui para a compreensão do ensino de Língua Portuguesa na era digital: é preciso, pois, falar sobre os multiletramentos.

A pedagogia dos multiletramentos surge a partir de discussões realizadas em um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), em Nova Londres, em 1996, em Connecticut (EUA), o qual era formado por diversos pesquisadores que discutiam os letramentos e, nesse espaço, foi publicado então o manifesto “A Pedagogy of Multiteracies – Designing Social Futures (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais” ), no qual se apontou a necessidade de a escola inserir outros tipos de letramentos nos currículos, que estão presentes já há algum tempo na sociedade contemporânea, sejam estes trazidos pelo uso das tecnologias ou decorrentes de diferentes linguagens e culturas (ROJO; MOURA, 2012).

Surgem, a partir daí, discussões acerca do que deve ser objeto de uma pedagogia a ser aplicada na escola, a fim de se atender a uma cultura construída a partir de grupos heterogêneos de indivíduos, oriundos de diferentes espaços, etnias, nacionalidades e

identidades que precisam conviver no mundo. Segundo Rojo e Moura (2012), inicialmente, a ideia dos multiletramentos se constitui a partir de problemas de ordem social, que influem no aumento da violência e, conseqüentemente, na falta de perspectiva futura para os jovens, que precisavam ser discutidos, principalmente nos países que convivem com conflitos culturais, como “lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância” (ROJO; MOURA, 2012, p. 12). Porém, outro fator que moveu o Grupo de Nova Londres, foi que os jovens contavam com “[...] outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico” (ROJO; MOURA, 2012, p. 12-13). Tudo isso então fez surgir o termo *multiletramentos*.

Rojo e Moura (2012) apontam uma diferença entre o conceito de letramentos (múltiplos) e multiletramentos. O primeiro remete à “multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral”; o segundo, por sua vez, alude à “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Assim, então, multiletramentos vai muito além dos letramentos, pois inclui a questão da diversidade cultural que existe no mundo, sobretudo em um mundo que é cada vez mais tecnológico, digital, informacional, cibercultural.

Nesse sentido, por meio da ideia dos multiletramentos, tem ocorrido verdadeira “hibridização” de textos diversos, dos considerados eruditos aos populares, e de culturas várias, em uma visão “dessencializada”, que não mais permite grafá-la com letras maiúsculas (GARCIA CANCLINI apud ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

Citando como exemplo de algo que é classificado enquanto Grande Literatura, enquanto Cultura (com C maiúsculo), Abreu (2006, p. 16) cita as listas de obras consagradas, ao que tece uma crítica: “[...] As listas refletem a média dos gostos particulares de algumas pessoas e não um padrão estético universalmente aceito”.

A autora afirma que existem autores que a crítica não considera como clássicos da literatura, mas que caem no gosto das pessoas, muitas vezes, produzem obras mundialmente conhecidas, lidas por milhões de pessoas, mas que não entram nas famosas listas de autores consagrados, eruditos. Entretanto, “Se tantas pessoas os compram e os leem é porque julgam que são produções literárias de alto valor, ou porque se divertem e se emocionam ao lê-los” (ABREU, 2006, p. 18).

Os eruditos desconsideram tais obras, desmerecendo-as, sem ao menos lê-las. Assim,

[...] quando se trata dos melhores livros do século, os eruditos esforçam-se para lê-los e, sobretudo, para ter o que dizer sobre eles, pois isso é sinal de distinção e os coloca no topo da intelectualidade. Quando se trata de *best-sellers*, ocorre justamente o inverso: dizem, galhardamente, que não leram e que, mesmo assim, não gostam (ABREU, 2006, p. 18).

Assim, as pessoas (tidas como intelectuais) aprendem a ler algo apenas quando é indicado, classificado, tido como literário. Quando isso não acontece, não atrai sua leitura. Ou seja, “Saber que algo é tido como literário provoca certo tipo de leitura” (ABREU, 2006, p. 29). Como exemplo de literatura consagrada a autora cita James Joyce, que, para ela, é autor de obras de alta complexidade, com linguagem difícil, como *Finnegans Wake*, *Ulisses* etc. Quem lê obras como essas, são tidas como intelectuais de verdade, pessoas bem informadas e com elevada cultura, com *status* na sociedade. Assim, então

Para que uma obra seja considerada Grande Literatura ela precisa ser declarada literária pelas chamadas “instâncias de legitimação”. Essas instâncias são várias: a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias etc. Uma obra fará parte do seletivo grupo da Literatura quando for declarada literária por uma (ou de preferência, várias) dessas instâncias de legitimação. Assim, o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos (ABREU, 2006, p. 40).

Desse modo, a ideia dos multiletramentos proposta pelo grupo de Nova Londres, e discutida por diversos outros autores, pode ser associada a essa crítica apontada por Abreu (2006), numa visão da real necessidade de cultura múltipla e não única. Com isso, não se quer desvalorizar o que é tradicionalmente aceito nas cátedras, mas alertar que se deve abrir espaço para o que acontece na sociedade, dentro de um contexto de multiplicidade. Assim, haverá espaço para novos autores, novas obras, novas construções literárias, novas culturas e novas formas de construção de saberes.

Outro fator importante, que vai além da simples leitura, é a ideia trazida por Rojo e Moura (2012), acerca dos termos “multimodalidade” ou “multissemiose” dos textos contemporâneos, os quais exigem do novo leitor/usuário/interagente, multiletramentos. E explicam que estes são: “[...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19).

Rajo e Moura (2012, p. 21) concluem que os letramentos, então, tornam-se multiletramentos, sendo necessárias

[...] novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: a) de produção, nessa e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; b) de análise crítica como receptor. São necessários novos multiletramentos.

Em meio aos multiletramentos, há que se inferir que o ambiente escolar pode e deve acompanhar a sociedade e fazer-se presente nesta, acompanhando seus processos de (r)evolução, seja esta de ordem social ou tecnológica. É preciso, de fato, “estar no mundo” e, para tanto, é preciso refletir que

A virtualidade dos meios tecnológicos digitais tem propiciado aos sujeitos novas formas de estar no mundo, de pensar, agir, interagir, recriar-se. Vive-se uma revolução tecnológica informacional, de caráter transgressor, que leva à reflexão, a necessidade de se viabilizar práticas de letramentos que conduzam crianças e jovens a uma leitura e interpretação crítica dos fatos da vida, de suas aprendizagens, de modo a compreenderem que seus conhecimentos e saberes, ideias e ações afetam o mundo, transformando-o em outro mundo possível, um mundo que avança, aceleradamente, para o ciberespaço (SILVA, 2017, p. 215).

O sujeito precisa, por isso mesmo, integrar-se à sociedade, acompanhando todas as suas mudanças, seus avanços tecnológicos. As discussões acerca dos multiletramentos, enfim, levam a observações inerentes às mudanças ocorridas ao longo do tempo e da história, sobretudo nas relações sociais e nas formas de expressão da cultura.

Nessa perspectiva, faz-se necessária uma prática mais crítica e reflexiva, tanto por parte do docente que deve pensar o seu trabalho de maneira que influencie e possibilite ao aluno agir e pensar. O professor deve articular suas aulas de forma que o aluno seja sempre um sujeito ativo em sala de aula, vez que este, constantemente, vivencia práticas reais de letramento, seja em casa, na rua, na igreja, na esquina, na comunidade, enfim. O aluno, como clarificou Freire (1987) não é um ser vazio, sem conteúdo.

Para que isso aconteça não é tarefa simples, pois perpassa por fatores como a formação inicial do professor, seu espaço de atuação, os meios que lhes são possíveis (estrutura e recursos), sua própria motivação e interesse em construir um trabalho diferenciado e contemporâneo, que possa propiciar um ensino e aprendizagem de qualidade, significativo e aliado à sociedade cibercultural e multiletrada. Logo,

A proposta de trabalhar Multiletramentos traz as tecnologias digitais como elemento potencializador e integrador, não abandonando, pois, a ideia do trabalho com as práticas letradas que envolvem o impresso. Na atualidade, textos multissemióticos e multimodais precisam compor o conjunto de atividades que envolvem leitura e escrita na escola. Isto se impõe, no contexto atual, dada a necessidade de compreender-se, a partir de um trabalho crítico e democrático, o sentido do ler e do escrever como práticas discursivas, na sociedade tecnológica digital, em que, juntamente com os letramentos institucionalizados, as culturas locais sejam consideradas, valorizadas, trabalhadas; isto é, reconhecer a natureza dinâmica da comunicação, a multiplicidade de significados (culturais, linguísticos e tecnológicos) e seus contextos sociais (SILVA, 2017, p. 224).

Enfim, ao se tratar do tema Multiletramentos, observamos que estes se referem a diversos tipos de letramentos: midiáticos, digitais, visuais, críticos, científicos, visuais, acadêmicos que, por sua vez, vão sendo apropriados e utilizados nos processos que levam aos letramentos convencionais. É preciso, pois, entender a importância de se trabalhar os letramentos, sempre numa perspectiva crítica, ideológica, voltada para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, o qual, pelo simples fato de existir e fazer parte de uma sociedade já está também inserido em práticas sociais de letramento (SILVA, 2017).

É preciso, também, refletir sobre a “Heterogeneidade da linguagem e da cultura” (SILVA, 2017, p. 216), e um caminho para isto é pensar sobre as múltiplas fontes de comunicação possibilitadas pelo uso da Língua Portuguesa, nos múltiplos espaços virtuais, nos quais coexistem gêneros textuais digitais, que exigem conhecimentos, habilidades linguísticas várias que demonstram que os alunos são interagentes (fazem uso real e concreto) da língua, e que é contraditório que, no ambiente escolar, muitos não consigam apresentar resultados satisfatórios.

Importante, ainda, trazer à discussão a compreensão que se tem acerca do Letramento Digital, tão necessário em tempos de cibercultura, na era digital. Ao que segue.

#### 4.2 COMPREENDENDO O LETRAMENTO DIGITAL

O letramento digital é discutido na atualidade, em decorrência das novas formas de comunicação que têm surgido, principalmente com o advento da internet. Tal letramento, segundo Ribeiro (2009), é denominado também como: informacional, computacional, midiático ou multimidiático. Independente do termo usado é importante compreendê-lo, discutindo-se acerca das muitas possibilidades que traz para aquele que o domina, no sentido de que ampliam-se os diversos espaços de aprendizado do indivíduo, tanto no que se refere

ao seu letramento, de forma geral, quanto ao aprendizado da Língua Portuguesa, em virtude do acesso e uso dos inúmeros gêneros digitais (blogs, chat, e-mail, vídeo conferência, lista de discussões etc.) que passam a existir e a coexistir com os gêneros tradicionalmente conhecidos nos meios quirográficos (escrito ou copiado) e tipográficos (impressos). Assim,

[...] o momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torná-lo mais claro e preciso. É que estamos vivendo hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação— o computador, a rede (web), a Internet. É, assim, um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o estado ou condição que estão instituindo um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e escrita digitais, letramento na cibercultura; conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas ou tipográficas, o letramento na cultura do papel [...] (SOARES, 2009, p. 152).

Com efeito, as formas de leitura e de escrita mudaram, ou melhor, se multiplicaram, pois, é possível a utilização de diferentes suportes, de diferentes gêneros e expressões; a preocupação do sujeito deve perpassar, na verdade, acerca de seu poder de criticidade, de saber quando e como usar a língua, a depender da necessidade e perceber que ler nos meios virtuais acarreta em práticas diferenciadas.

Todos esses recursos e interação levam o sujeito (usuário) ao aludido “letramento digital”, tão importante e necessário na sociedade atual. Soares (2009, p. 151) o conceitua, como “[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Assim, então, percebe-se que a autora conceitua o letramento digital como um estado/condição que o indivíduo passa a assumir a partir do uso das tecnologias digitais, mediante o *exercício constante de leitura e escrita na tela*. Percebe-se, na atualidade, com o avanço das tecnologias digitais e sua popularização, que poucos estão fora dessa condição. A tela dos celulares, por exemplo, são as mais utilizadas, principalmente pelos alunos, dentro e fora dos espaços escolares.

Para Chartier (1994), o texto na tela é compreendido como uma revolução do espaço da escrita que modifica de maneira profunda a relação do leitor com o texto ou com as formas de ler. Para este autor, abrem-se muitas possibilidades a partir do uso da

representação eletrônica dos textos, substituindo a materialidade do livro pela imaterialidade dos textos, o que leva, conseqüentemente, a novas formas de ler, novas técnicas intelectuais.

O texto lido na tela abre muitas possibilidades de outras leituras, juntamente com imagens, sons, gráficos, e principalmente com hiperlinks, que levam a leitura de outros textos, de acordo com a curiosidade, o interesse e a necessidade do leitor, tudo de uma forma prática, de fácil acesso. Tudo isso, porém, precisa ser feito de maneira crítica, consciente, a fim de se tirar o melhor proveito de todas essas facilidades que possibilitam aprendizado e o acesso ao conhecimento cada vez mais célere.

Ainda conceituando letramento,

[...] antes de se constituir em um conjunto de habilidades individuais, o letramento é uma prática cultural sócio e historicamente estabelecida que possibilita ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e assim participar efetivamente e decidir, enquanto verdadeiro cidadão, os destinos da comunidade a qual pertence e/ou com a qual se identifica (BARTON, 1994, apud XAVIER, 2008, p. 12).

Em outras palavras, o indivíduo letrado pode realmente ser e sentir-se cidadão atuante em seu meio social, pois será capaz de fazer uso do que permeia sua realidade cultural e histórica. Este mesmo indivíduo, ainda segundo Barton, será capaz de estabelecer relações cognitivas de ordem sócio-histórico-cultural, afinal: “A capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer ilações extratextuais, interdiscursivas e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política é o que caracterizaria um indivíduo plenamente letrado” (BARTON, 1994, apud XAVIER, 2008, p. 52).

Importante verificar que, lidar somente com o impresso não atende mais aos anseios/demandas sociais e que o letramento digital não é somente o uso de suporte diferente – são novas práticas de leitura e de escrita – de interação – de comunicação. Então, “[...]as maneiras de ler e de escrever hoje são acompanhadas de novas formas de ver e entender o mundo, de novas práticas de letramento exercidas no ciberespaço e por ele possibilitadas” (KNOBE; LANKSHEAR, 2007, apud ROJO, 2013, p. 38).

Os ambientes virtuais, os diversos espaços criados em decorrência do uso da Internet, possibilitam o surgimento de novas formas de se comunicar com o outro. Assim, “[...]os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som” (MARCUSCHI, 2004, p. 13). Para este autor, a internet funciona enquanto um “protótipo” que cria novos modos das pessoas se

comunicarem, ou seja, as relações e as interações acontecem de formas variadas, a partir do contexto da cibercultura.

Silva (2008), concordando com a ideia de Marcuschi (2004), afirma que a cultura do papel coexiste com a cultura do digital, pois as práticas e os eventos sociais que perpassam a leitura e a escrita através da internet, principalmente da rede Web, acarretam em “[...] mudanças significativas tanto na produção quanto na recepção do texto, nos gêneros, funções, processos cognitivos e discursivos, enfim, no estado e condição dos emissores e destinatários desse texto” (SILVA, 2008, p. 67).

Silva (2008, p. 67-68) alerta que é preciso acompanhar as mudanças tecnológicas, as evoluções e assumir “novas posturas e comportamentos”; é preciso “romper o cristal” e envolver-se, apropriar-se das tecnologias e dos suportes de leitura e de escrita criados pelo homem, pois, “Incontestavelmente, o avanço das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), as quais, com vertiginosa velocidade, proporcionam meios de acesso a qualquer domínio do conhecimento, tem potencializado, em nossos dias, as práticas de leitura e escrita.” Logo, é preciso sair da zona de conforto e aproveitar o que os novos meios de leitura e escrita podem proporcionar ao indivíduo.

As formas de leitura e de escrita têm evoluído no tempo e no espaço até chegarmos à cibercultura, e isto afeta como absorvemos os conhecimentos e informações. Sobre isso

Da mesma forma, ocorreu com a evolução dos modos e suportes de leitura no transcorrer dos séculos e dos períodos da história da humanidade: não lemos com os mesmos instrumentais de tempos passados, nem agimos como nossos antepassados frente aos aparatos culturais. Isto porque cada nova invenção sempre exigiu – e exigirá sempre- do usuário posturas diferentes e mudanças comportamentais significativas; portanto, romper o cristal para envolver-se com o cotidiano dos aparatos tecnológicos e acompanhar a marcha do tempo são desafios a serem enfrentados com coragem e espírito investigativo (SILVA, 2008, p. 67- 68).

Desse modo, diante de todas essas mudanças e de todo esse quadro evolutivo tecnológico trazidos pela sociedade da informação e pela Internet, as atividades que são produzidas nos ambientes escolares, não podem esquivar-se de toda essa realidade digital, tecnológica, na qual os indivíduos interagem linguisticamente, por meios que possibilitam novas formas de expressar-se, tanto escrita quanto oralmente, tudo isso feito em sua própria língua, primordialmente.



Trazendo uma retrospectiva acerca da origem e usos do computador e posteriormente da Internet, Ribeiro (2009) informa que, tanto a Internet<sup>18</sup> quanto as máquinas digitais se apresentam enquanto opções mais atuais do letramento, justificando, assim, a preocupação com os usos das tecnologias por parte dos que se propõem a estudar e a investigar a leitura e a escrita. A autora, acerca do surgimento do computador, lembra que

Os computadores foram inventados em meados do século XX, nos Estados Unidos, como parte do desenvolvimento tecnológico provocado pela Segunda Guerra Mundial, com a função primeira de serem grandes e potentes calculadoras. Depois da guerra, outros usos foram destinados a essas máquinas e alguns esforços começaram a ser feitos para que elas diminuíssem de tamanho e pudessem ser usadas por pessoas leigas em programação e linguagens de computador (RIBEIRO, 2009, p. 20).

Atualmente, os computadores têm evoluído tanto que se tornaram imprescindíveis para a maioria das pessoas, as quais os utilizam para fins variados, o que fez, conseqüentemente, com que se lesse e se escrevesse cada vez mais. Essa evolução deu-se, principalmente, a partir do surgimento da Internet, a qual, segundo Ribeiro (2009), teve percurso parecido ao do computador. Assim

A Internet tem um percurso parecido: inicialmente, foi uma rede militar, em seguida entrou nas universidades, começou a ser utilizada como mídia (para a comunicação entre pesquisadores, alunos, etc.) e depois ficou pública, tornando-se mídia num sentido mais amplo, ao alcance das pessoas comuns como ambiente de leitura e escrita. Atualmente, qualquer pessoa pode ler jornais, fazer pesquisas e bater papo via Internet, desde que tenha um computador diante de si. E o mais interessante é que esse ambiente também proporciona, a depender do “lugar” em que se esteja, que qualquer pessoa escreva e publique na rede (RIBEIRO, 2009, p. 20).

Desse modo, o uso do computador e o acesso à Internet pelas pessoas, nos mais longínquos lugares e espaços têm se alastrado, afetado e modificado as relações entre as pessoas, seja na família, no trabalho, no lazer, nas atividades do cotidiano de uma forma geral, e como não poderia deixar de ser, afetou e afeta o indivíduo em formação, nas Escolas, de maneira direta e indireta. O Letramento Digital passou então a ser uma necessidade e uma realidade para os indivíduos/cidadãos.

O indivíduo que não sabe ler nem escrever adequadamente tem mais propensão de se tornar um excluído social, pois sempre necessitará do intermédio de outros para resolver as mínimas coisas e não conseguirá se beneficiar de uma cidadania plena. Além disso, o

---

<sup>18</sup> Ribeiro (2009) grafa “Internet”, com inicial maiúscula, na referida obra.

indivíduo, que não é letrado digitalmente, torna-se um excluído também. Diz Ribeiro (2009, p. 16, grifo meu)

[...] Com os novos meios de comunicação e as novas tecnologias de leitura e escrita, outras formas de travar contato ou de interagir por meio da escrita surgiram e foram apropriadas por muitas pessoas, que se tornaram leitores de telas e escritores com acesso a meios de publicação sem ou quase sem mediação. Outra parte da população, ainda sem acesso à World Wide Web ou ao computador, passou a se relacionar com esse mundo de novas possibilidades, mesmo sem acessá-lo. Os “excluídos digitais” passaram a sofrer a pressão de “ter de” empregar as novas tecnologias, já que não basta mais ter competência apenas para lidar com o impresso. Um outro grupo de pessoas que mal teve acesso ao letramento no impresso passou a ser **duplamente excluído**, já que as possibilidades tecnológicas aumentam, mas as respostas sociais e políticas não acontecem no mesmo ritmo. A essa apropriação gradativa dos novos meios pelas pessoas deu-se o nome de letramento digital.

Configura-se aí, então, uma dupla exclusão para aquele que antes não conseguiu letrar-se, no sentido de saber ler e escrever nas formas tradicionais (grafologicamente), pois é excluído por esse motivo e por não dominar as tecnologias digitais. Precisar-se-á sempre de alguém para ajudá-lo a exercer as práticas sociais mais simples. Uma simples leitura, um simples acesso aos meios digitais, um registro escrito, um e-mail, uma mensagem digital, tudo isso fica fora da realidade linguística e cognitiva dessa pessoa.

Curiosamente (e contraditoriamente), é possível afirmar que alguém, mesmo sendo alfabetizado e letrado, que já domine a tecnologia da leitura e da escrita, totalmente letrado na forma tradicional, seja ainda um “analfabeto ou iletrado digital” (XAVIER, 2008). Por outro lado, há aqueles que, mesmo sem dominar completamente a leitura e a escrita, no sentido formal, conseguem fazer uso das tecnologias digitais, dominando os gêneros digitais mesmo sem que tenha domínio pleno dos gêneros impressos tradicionais. Ocorre, então, uma espécie de “autoletramento digital”, termo trazido por Xavier (2008), que será a seguir discutido.

#### **4.2.1 Letramento digital dos alunos: autoletramento?**

É inegável que os alunos, ainda que oriundos de escolas públicas da periferia, de baixa renda, estão em contato com tecnologias digitais, e estão adquirindo, de forma independente e autônoma, níveis de letramento digital. Cotidianamente, os educandos fazem uso de tecnologias digitais, interagindo por meio da Língua Portuguesa, principalmente em sua

forma escrita, em redes sociais, como Facebook, WhatsApp, Instagram; participam de chats, pesquisam em Sites, Blogs, produzem vídeos, manipulam imagens; enfim, estão se “autoletando” (XAVIER, 2008, p. 02). Nesse contexto, a língua é usada de forma concreta, para atender às necessidades de comunicação e de interação e isso tudo pode ser articulado pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa.

Desse modo, a geração atual precisa de um novo olhar da escola e principalmente do professor, pois os alunos estão, cada vez mais, indo em busca de informações, de conhecimentos em variadas fontes, independente de orientação formal. O acesso é cada vez mais amplo, mais próximo deles e estes estão, por sua vez, cada vez mais distantes da figura do professor, do que a escola lhes tem oferecido, seguindo a velha fórmula de transmissão conteudística, que encaram os alunos como pessoas que pouco ou nada sabem, que estão ali na sala de aula apenas para “aprender” de forma quase que mecânica. Desse modo,

Ainda que não questionem diretamente as bases da pedagogia bancária de ensino/aprendizagem, as crianças e adolescentes que estão se auto letrando pela Internet desafiam os sistemas educacionais tradicionais e propõem, pelo uso constante da rede mundial de computadores, um “jeito novo de aprender”. Esta nova forma de aprendizagem se caracterizaria por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada (da figura do professor) e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital (XAVIER, 2008, p. 03).

É visível, assim, que os alunos não ficam mais adstritos ao que seu professor ensina (ou tenta ensinar) em sala de aula. Eles estão cada vez mais informados e exigentes, e esperam um aprendizado escolar diferente, que possa usar a linguagem digital, que tanto pode facilitar e propiciar o acesso ao conhecimento, de maneira mais significativa, real. Desse modo,

Em um certo sentido, o Letramento digital luta contra a idéia de ensino/aprendizagem como preenchimento das “mentes vazias do aluno, como bem frisou o pernambucano Paulo Freire quando criou a metáfora da “educação bancária” para ilustrar essa pedagogia. Segundo esse educador, muitas escolas ainda vêem o aluno como um depósito de informações a ser preenchido, uma espécie de banco de dados a ser alimentado por um “mestre-provedor” de conhecimento (FREIRE apud XAVIER, 2008, p. 2).

Os alunos da atualidade possuem um vasto repertório/conhecimento, oriundo de seus próprios meios de aprendizado, de busca e curiosidade por assuntos de seu interesse, não são desprovidos de conteúdo, cabendo, portanto, ao professor aproveitar tudo isso em seu

trabalho em sala de aula. Tal repertório abrange não só o uso da linguagem verbal da Língua Portuguesa, como também se amplia para diversas outras habilidades que combinam interpretação de textos, sons, imagens, que os levam a criar, a imaginar, a interpretar, a construir pensamentos.

Após realizar pesquisa sobre o acesso dos pré-adolescentes e jovens à internet, Tapscott (1999) publicou em seu livro *Geração Digital*, seus resultados, constatando que os jovens usam e aprendem bastante com o uso da internet e dos meios digitais diversos e que os professores precisam transformar sua metodologia de ensino para atender aos anseios e necessidades das novas gerações. Para este autor, a geração que tem crescido na rede de computadores tende a desenvolver habilidades como: independência e autonomia na aprendizagem; abertura emocional e intelectual; preocupação pelos acontecimentos globais; liberdade de expressão e convicções firmes; curiosidade e faro investigativo; imediatismo e instantaneidade na busca de soluções; responsabilidade social; senso de contestação; tolerância ao diferente. Sendo assim, o uso dos meios digitais possibilita que o indivíduo se desenvolva enquanto ser aberto ao conhecimento, a partir do contato constante com informações das mais diversas, que podem levá-lo a uma formação cidadã mais completa (TAPSCOTT, 1999, apud XAVIER, 2008). É necessário, pois, novas formas de ensinar, vez que as gerações mais atuais necessitam de novas formas de aprender, novos meios de buscar e encontrar o conhecimento, seja-o sistemático ou não. Tal conhecimento, sem dúvida, perpassa pelo aprendizado da Língua Portuguesa, principalmente em sua variedade padrão, tão almejada nos ambientes educacionais, enquanto meio eficaz de alcançá-lo.

Nesse caminho, em decorrência da própria necessidade da cultura contemporânea e da cibercultura, as pessoas se veem obrigadas a buscar o conhecimento, ainda que de forma autônoma, sem apoio formal, para não serem excluídas sociodigitalmente. Nesse sentido,

Da geração digital surgem as comunidades virtuais, verdadeiros nichos para onde convergem aprendizes insatisfeitos e pessoas comuns convertidas em autodidatas pela urgente necessidade de aprender imposta pelas exigências contemporâneas. Tais pessoas realizam intensas trocas de informações na rede, ensinam e aprendem mutuamente uns com os outros, pondo em funcionamento um processo ininterrupto de geração de novos saberes resultantes dessa eferescente confluência de conhecimentos e experiências derivadas de gente comum e/ou instituições de orientação não tradicional. Tudo isso vem acontecendo à revelia das organizações burocráticas de ensino (XAVIER, 2008, p. 54-55).

Obviamente que o professor continua sendo imprescindível ao desenvolvimento escolar dos jovens. Porém, este professor precisa estar consciente do que os alunos

vivenciam no seu cotidiano acerca do uso das tecnologias digitais que lhes proporcionam o aludido (auto)letramento digital que, por sua vez, os levam a ter contato cada vez mais cedo, e de forma independente, com diversas fontes de conhecimento e que lhes abrem um grande leque de opções no contato com a língua. Agindo desse modo, o professor, principalmente o de Língua Portuguesa, poderá se aproximar da realidade dos alunos, pois estes se identificarão com aquele que se mostra atualizado e interessado em partilhar e compartilhar conhecimentos e não em impor e expor conteúdos vazios, de maneira insípida, distantes da concretude de suas vidas. Em outras palavras, o professor deve mostrar-se também enquanto indivíduo letrado digitalmente, o que o aproximará da linguagem e das múltiplas possibilidades de interagir e se articular na relação ensino e aprendizagem.

Após concluir este capítulo sobre conceitos pertinentes à compreensão do tema deste estudo, o qual busca trazer contribuições para se discutir como o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa estão acontecendo na era digital e suas possíveis articulações e interações, passo então para o capítulo seguinte, que traz os principais resultados da pesquisa de campo, bem como suas análises e discussão das informações encontradas.

## 5 INTERAGINDO E DISCUTINDO SOBRE AS INFORMAÇÕES ENCONTRADAS

De acordo com o conteúdo tratado, com a abordagem qualitativa realizada, com os meios de produção de informações e, sobretudo com as análises feitas por mim, foi possível criar dois tópicos principais a serem usados com os diferentes sujeitos de pesquisa: os alunos da turma de 1º ano do Ensino Médio e a professora de Língua Portuguesa desse mesmo segmento de ensino.

### Quadro 1 – Tópicos usados na análise de dados

Tópico 1 - Letramento digital e aprendizagem de Língua Portuguesa: conhecimentos e percepções dos alunos
Tópico 2- Letramento digital, ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa: conhecimentos e práticas articuladas e interacionais por parte da Professora

**Fonte:** Construção da autora

Os tópicos aqui indicados serão discutidos a seguir. Dentro de cada um desses, são tratados temas pertinentes ao seu conteúdo, de forma fundamentada e articulada, de acordo com os resultados encontrados ao longo da pesquisa.

### 5.1 LETRAMENTO DIGITAL E O APRENDIZADO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ALUNOS<sup>19</sup>

A partir da realização da breve roda de conversa, que serviu para esclarecer acerca da temática da pesquisa, e posterior aplicação do questionário<sup>20</sup> com os alunos de uma turma do Ensino Médio, cheguei a algumas considerações que julguei pertinentes. Neste espaço, tive acesso a informações que serviram de base para identificar conhecimentos e percepções dos alunos no que diz respeito ao letramento digital e sua relação com o aprendizado de Língua Portuguesa.

O questionário, dividido em duas partes, possibilitou o cumprimento de dois objetivos: identificar os tipos de recursos tecnológicos e aplicativos mais utilizados pelos alunos e

<sup>19</sup> Parte deste capítulo foi usada em artigo enviado para a revista Observatório, em parceria com as professoras doutoras Mary de Andrade Arapiraca e Lícia Maria Freire Beltrão.

<sup>20</sup> Instrumento principal usado com os alunos para a recolha de informações.

identificar o uso dos meios digitais bem como a relação que os alunos conseguem estabelecer entre o uso e o aprendizado da Língua Portuguesa em contexto escolar. Somem-se a isso observações constantes, realizadas por mim, ao longo de minha atuação enquanto docente da área de linguagens<sup>21</sup>, no cotidiano dos alunos, fora da sala de aula, mas dentro do espaço escolar: nos corredores, no pátio, na área externa. Nesses espaços, os alunos estão sempre conversando, interagindo, seja por meio de diálogos diretos, seja por meio de seus artefatos tecnológicos, principalmente pelo celular. Eles inferem, se expressam, sorriem, brincam, brigam... Enfim, fazem uso real e interacional da língua.

Com a análise da primeira parte do questionário<sup>22</sup>, constatei que a quase totalidade dos alunos tem acesso à internet, sendo que 96% a tem via conexão em sua própria casa, e apenas 3%, via a Lan House, o que mostra que tais alunos possuem meios físicos necessários para se inserirem no uso das tecnologias digitais, sobretudo, aquelas propiciadas pelo uso da internet, com acesso ao conhecimento e a informações de todos os tipos.

Quanto aos recursos tecnológicos que dispõem para acesso à internet e às tecnologias digitais, em geral, tive o seguinte resultado: 100% acessa a internet por meio de seus celulares, os quais já agregam múltiplas funções que acabam por transformá-los em minicomputadores, com diversas funções digitais e, devido a sua portabilidade e ubiquidade, facilita o uso e acesso à internet, inclusive na sala de aula; 51% usa computadores pessoais e notebooks; 19% usa o *tablet* e 16% possui TV digital em seus lares. Observe-se que é número bem mais reduzido do que o número de celulares. Infiro que isso pode ocorrer porque nem sempre os tablets são fáceis de carregar consigo, ou de funcionar tão bem quanto os celulares; a TV digital, por sua vez, possivelmente, esteja sendo preterida porque os alunos preferem assistir a filmes, vídeos, ler notícias no formato digital oferecido pelo computador. A *smart TV*, que agrega as funções de TV e de computador no mesmo aparelho, foi indicada apenas por 3% dos alunos. Possivelmente, isso se deve ao custo ainda elevado desse aparelho em relação às TVs digitais comuns. O E-book, livro eletrônico, que oferece uma vasta gama de leituras de livros digitais e arquivos em PDF, não faz parte do rol de aparelhos desses alunos.

No que se refere ao uso de aplicativos e redes sociais mais utilizados, obtive as seguintes informações: 96 % Facebook; 93% WhatsApp; 90 % Messenger; 93% You Tube; 58% Instagram; 51% Google+; 16% Snapchat; 10% Twitter. Como se pode observar, trata-se, em geral, de aplicativos e redes sociais nos quais os usuários podem interagir e compartilhar

---

<sup>21</sup> Atuo nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglesa e Literatura.

<sup>22</sup> Na análise da primeira parte do questionário, utilizei de percentagens, a fim de demonstrar a constância de uso dos recursos tecnológicos abordados, os aplicativos e outros dados, respondidos de forma objetiva.

ideias, grupos de interesse, imagens, participar de chats, postar vídeos, dentre outras funcionalidades.

No que tange ao tipo de uso ou de informação que os alunos costumam fazer/buscar nesses aplicativos e redes sociais, verifiquei que 83% assiste a vídeos; 80% gosta de assistir e ouvir clipes de música; 54% participa de games; 38% participa de chats; 25% faz pesquisas em sites diversos e, por último, 12% acessa *blogs*.

Sobre o tipo de leitura comumente realizado pelos alunos e os gêneros digitais preferidos no ambiente virtual, ficou perceptível que há grande preferência deles por letras de música (73%); 61% utiliza para obter informações, tendo em vista pesquisas escolares; 51% acessa notícias de seu interesse pessoal; apenas 22% costuma ler livros nos meios digitais e revistas; 19% afirmou ler poemas e 16% lê histórias em quadrinhos nesses ambientes. Os contos, no formato digital, foram indicados por apenas 10% dos alunos.

Acerca da habilidade de escrita e dos espaços virtuais onde costumam praticá-la, a maioria deles (80%) afirmou que escreve nos meios digitais e informou que costuma fazer isso, sobretudo, nas redes sociais e aplicativos, como WhatsApp, Facebook, Instagram e Skype. 3% dos alunos declarou que costuma utilizar o bloco de notas; 19% de alunos informou não ter prática de escrever por meio de suportes digitais, o que vale aqui tecer um comentário: configura-se como incoerente, pois, para usar a maioria dos aparelhos que possibilitam o acesso aos meios por eles apontados e, anteriormente, considerados, é necessário escrever.

No Facebook e no WhatsApp, o indivíduo poderá escrever mensagens, comentários diversos, enviar imagens com textos, dentre outros. No Instagram, também poderá enviar comentários acerca de fotos e outras imagens compartilhadas pelos seguidores. O bloco de notas, que foi indicado por um aluno, nessa questão, é usado por ele para anotações pessoais e trabalhos escolares. Enfim, é possível escrever no sentido produtivo, elaborado, com autoria assumida responsavelmente e com fios da textualidade requerida por quem entrou no jogo discursivo acionado pelo outro, seu interlocutor.

Acerca das habilidades dos alunos para utilizarem os meios digitais, ficou nítido que eles possuem capacidade suficiente para: 90% fazer pesquisas escolares; 58% pesquisar textos de seu interesse; 45% digitar e formatar textos; 22% produzir vídeos e preparar slides – com texto e inserção de imagens; e 12% costuma fazer desenhos. Em uma escala hierárquica, então, vê-se que: os alunos conseguem realizar pesquisas escolares e textos de seu interesse (que não o escolar obrigatório), pois o acesso aos conteúdos nos meios digitais é muito vasto e facilitador. Quanto à questão das habilidades de digitação, os alunos costumam apelar para



os corretores ortográficos, que os auxiliam na escrita de forma geral; já quanto à formatação de trabalhos escolares e outros textos digitais eles acabam aprendendo, não raro, pela curiosidade e pela necessidade.

Dando continuidade, passo à segunda parte do questionário aplicado. Nesse caso, os alunos responderam, de forma mais livre, a questões abertas, devidamente justificadas, no que diz respeito ao uso das mídias digitais no aprendizado da Língua Portuguesa.

Com a análise, percebi que eles conseguem compreender e identificar a relação entre o uso das mídias digitais e o aprendizado da Língua Portuguesa, sobretudo porque realizam leitura, atividade inerente a aulas de Português, e dela dependem para a realização de pesquisas no espaço midiático. O que declararam<sup>23</sup> na questão de número 1: “Você considera que os meios digitais o ajudam no aprendizado da Língua Portuguesa?” segue exposto, com a identificação específica dos Alunos informantes por numeração ordinal.

Aluno 1: [Sim, porque], nos podemos entra em sites de pesquisar, poemas, poesias, teoremas etc. Agente pode pesquisa mais sobre o barroco, aprender mais sobre os adjetivos os verbos substantivos.

Aluno 5: Ajuda com diversos textos do interesse particular. Ajuda com as atividades, poemas, livros, quadrinhos, contos etc. e tudo isso ajuda no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Aluno 10: [Sim. Porque] ajuda bastante agente, em pesquisas de escolas, aprendemos mais, sobre os erros e acertos das palavras, as vezes, não sabemos como escrever o certo, e ajuda muito os assuntos que a pró passa, nós chega lá e, sabemos, mais coisas.

Aluno 14: [Sim, por que] os meios digitais tem uma forma boa de esclarecimento da língua portuguesa ajudando a ficar mais fácil a aprendizagem.

Outros alunos, que não esses anteriormente citados, utilizam os meios digitais, principalmente, os usados com internet, como forma de complemento de seus estudos escolares, ainda que isso não seja exigido por seus professores. De forma autônoma, os alunos o fazem. Essa opção pode alimentar a conversa comum entre professores sobre o compromisso dos alunos com os estudos e com a prática da leitura. Nesse sentido, a iniciativa dos alunos nos mostra que a demanda criada por eles, ou pelo que requer um estudo proposto, apela para realização de outros fazeres que tenham a leitura como atividade central. Concluo então que essa atitude passa por ações leitoras importantes que têm relação com a seleção do texto, apreciação do teor e sua adequação, nível da informatividade apresentada, relações

---

<sup>23</sup> Os trechos das respostas dos alunos foram registrados da forma como as redigiram no questionário aplicado.

intertextuais, entre outros aspectos. Todavia, o que de mais importante entendo e quero por isso sublinhar é que a iniciativa dos alunos passa pela relação interacional proporcionada pela palavra dada pelo professor, seu interlocutor, ainda na sala de aula, e que eles a mantêm ativa, expandida nas atividades que extensivamente passam para o seu comando, para a sua governabilidade, representando sua autonomia.

Os registros que seguem abonam meus comentários:

Aluno 6: [Sim, por que] diversas vezes podemos pesquisar o que não entendemos ou até complementar o assunto, podemos também ver vídeos explicativos no You Tube.

Aluno 22: [Sim, porque] quando a professora passa um assunto ai a gente chega lá na internet e da uma pesquisada para entender mais sobre o assunto.

Aluno 25: [Sim, porque] tem varias maneira para estudar a língua portuguesa pelos meios digitais como um assunto que não deu para entender.

Aluno 31:[Sim, porquê]diversas vezes podemos pesquisar o que não entendemos ou até completar o assunto dado, podemos ver vídeo para ter mais explicações sobre o assunto dado ajudando bastante.

De forma independente, apartada da escola, do ponto de vista dos comandos e consignas das atividades escolares, os alunos demonstram ter necessidade de promoverem para si outras práticas interativas que venham a complementar seus estudos. A opção por vídeo-aulas demonstra, talvez, que vão em busca do conhecimento iniciado na escola, tratado por outras vozes e, quem sabe, por outras estratégias pedagógicas diferenciadas. Mais uma vez, considerando as informações expostas anteriormente, valorizo o que está potencializado pela interação promovida na sala de aula e o que, extensivamente, é realizado por opção dos alunos no ambiente digital.

Aluno 11: [Sim, pois]através de vídeos aulas é possível compreender melhor os assuntos.

Aluno 17: [Sim, pois] através de video aulas e possível compreender melhor o assunto e tirar duvidas.

Aluno 23: [Sim, porque] atraves dos meios digitais temos acesso a vídeo aulas sobre os assuntos, e temos como tira duvidas sobre os respectivos assuntos.

Aluno 6: [Sim, por que] diversas vezes podemos pesquisar o que não entendemos ou até complementar o assunto, podemos também ver vídeos explicativos no You Tube.

Alunos, em número de 5, afirmaram que é fácil escrever nos meios digitais em decorrência do uso do corretor ortográfico e do teclado inteligente que sugere as palavras no início da digitação pretendida, usados, entre outros, nos aplicativos WhatsApp, Facebook, Messenger, como um benefício no aprendizado da Língua Portuguesa. Eis seus registros:

Aluno 9: [Sim, porque] meu celular tem corretor aí se eu tiver alguma dúvida eu uso.

Aluno 15: [Sim, porque] muitas palavras que agente escreve errado, o corretor corrige e agente toma noção de como se escreve.

Aluno 22: [Sim, porque] quando nós estamos usando os meios digitais tem vezes que nós erramos algumas palavras e a internet ajuda.

Aluno 27: [Sim. Por que] quando eu escrevo errado o corretor do celular ou do computador sempre corrige, aí quando eu vou escrever novamente eu já sei como escreve a palavra.

Aluno 28: [Sim, porque] nos celulares tem corretor e ele ajuda a escrever melhor português.

Para esses alunos, a facilidade do corretor ortográfico é algo positivo, pois não precisam se preocupar muito com o que escrevem. Entretanto, isso nem sempre pode ajudá-los, pois eles precisam aprender, de verdade, a escrita das palavras e as combinações de ordem sintática em suas falas. Se usado corretamente, para sanar dúvidas eventuais, de forma crítica, não haverá prejuízo; porém, se assim não o for, causará dependência e certa “preguiça mental” em memorizar e compreender a escrita das palavras, em sua etimologia e em sua formação, interferindo, portanto, em seu aprendizado. Curiosamente, alguns dos alunos pesquisados conseguiram perceber isso, a respeito do corretor ortográfico:

Aluno 8 : Nem tanto, as pessoas ficam dependentes do corretor.

Aluno 13: [Sim,] Porque a língua portuguesa ajuda muito nos meios digitais principalmente quando “agente” vai fazer algo no celular, vou escrever, e escreve errado e aí que entra os meios digitais o corretor corrige o errado. Isso pode ser bom ou não também...

Aluno 19: [Sim Não] porque tem o corretor e não pela dependência dele.

Ainda com relação ao corretor ortográfico, sabemos que, ao digitarmos, normalmente, essa ferramenta é acionada, o que pode ajudar os alunos na escrita das palavras. Se for bem

utilizado, pode funcionar como uma espécie de “dicionário ortográfico rápido”. Convém lembrar que a ortografia da língua, fruto de uma convenção, se caracteriza por estabelecer padrões para a forma escrita das palavras. A escrita, por sua vez, está relacionada com critérios etimológicos - ligados à origem das palavras - fonológicos - ligados aos fonemas representados. É importante compreender que a ortografia é fruto de uma convenção. A forma de grafar as palavras, no nosso caso, é produto de acordos ortográficos que envolvem os diversos países em que a língua portuguesa é oficial. A melhor dinâmica de aprender a ortografia é ler, escrever e consultar o dicionário sempre que houver dúvida. Vale ressaltar, desde que não deixe o indivíduo dependente dele. Esse comentário se fez necessário, pelo que foi respondido pelo Aluno 20.

Aluno 20: [Sim.] Porque através da internet podemos corrigir alguns erros de português e tirar dúvidas etc.

Na sequência, no questionário aplicado, foi feita a seguinte pergunta aos alunos: “Você consegue usar efetivamente, no seu cotidiano, o que sua professora de Língua Portuguesa ensina durante as aulas? Justifique.”, ao que confirmaram sua importância no dia a dia, entretanto, eles deixaram clara a ideia de que a disciplina só é útil para lhes ensinar a grafar e a falar corretamente as palavras, a usar a pontuação adequada etc., demonstrando que o que se ensina na escola volta-se, principalmente, para o aprendizado da língua normatizada, em sua forma escrita, e que esses conhecimentos são construídos e usados de maneira isolada, sem considerações em torno do contexto de produção. Nesse sentido, parecem prevalecer as concepções em torno da linguagem e ensino, numa visão crítica, tratadas por Geraldí (1984), que valorizam a expressão do pensamento e a comunicação, em sentido restrito.

Na perspectiva de Rojo e Barbosa (2015), isso pode ser compreendido pelo fato de o letramento escolar basear-se fortemente em uma prática que se volta principalmente para atividades que envolvem puras repetições e memorização de ideias conceituais baseadas em normas gramaticais, o que configura uma prática etnocentrada, em virtude de seu caráter monocultural. Isso, pois, é algo muito preocupante e que tem trazido consequências desastrosas para o aprendizado dos alunos.

O ensino de Língua Portuguesa deve ir muito além, incentivando os alunos a usar a língua, enquanto forma de interação humana, de expressão de ideias e exercício de

criticidade perante os acontecimentos a sua volta. Isso, porém, somente se pode inferir em suas expressões. Seguem as que selecionei:

Aluno 2: [Sim. Porque] quando estou conversando com alguém faço o uso correto das palavras ou então quando estou escrevendo.

Aluno 4: [Sim, porque] é proveitoso e usamos, nas redes sociais, no dia a dia.

Aluno 5: [Sim. Por que ] muitas vezes eu falava coisas erradas e com as aulas de português conseguir melhorar minha pronuncia.

Aluno 6: [Sim, por que] é proveitoso, usamos nas redes sociais no dia a dia e pra ir na rua.

Aluno 11: [Sim,] um pouco tento colocar em prática acentuação e pontuação.

Aluno 23: [Sim. Porque] através dos conhecimentos dela posso aprender mais e colocar em pratica o que foi ensinado em sala de aula.

Aluno 24: [Sim,] quanto ao uso certo das palavras.

Aluno 29: [Sim, porque] sempre tem palavras que agente fala que tem a ver com o que ela diz no nosso cotidiano.

O Aluno 27 declarou que não consegue associar o que é ensinado pela professora de Língua Portuguesa com o seu cotidiano, por ser diferente a maneira de usar a língua nas redes sociais. Obviamente que o professor não deverá resumir seu trabalho com a linguagem ao que os alunos utilizam nos espaços virtuais, sobretudo nas redes sociais, mas, sem dúvida, tal linguagem faz parte do cotidiano dos alunos e da sociedade cibercultural, da qual fazem parte. Nesse contexto, as palavras são comumente grafadas em formas abreviadas, adequadas ao espaço virtual, ao gênero que esteja sendo utilizado; normalmente, a língua na dimensão informal é usada, não seguindo, necessariamente, a convenção que é ensinada nos espaços escolares. Conta o aluno:

Aluno 27: [Não. Porque] tem coisas que as vezes não conseguimos falar e usar em redes sociais o que a professora fala.

Visível, pois, que questões relacionadas à adequação linguística devem ser tratadas em sala de aula, a fim de que o aluno possa usar a língua de acordo com a situação, e não achar que só existe um falar certo, único. O certo, no caso, pode ser entendido como o que é adequado ao contexto.

Um outro aluno, de forma bastante crítica, declarou que depende do interesse de cada um para haver aprendizado efetivo da Língua Portuguesa. Traz um aluno, então, que

Aluno 10: [Sim. Porque,] a professora de português, fala coisas importantes para o nosso futuro, e isso o que ela fala vai facilitar e muito o nosso aprendizado, mas só depende do nosso interesse.

Desse modo, o aluno 10 deixa exposto que além do professor ter a necessidade de proporcione aulas que facilitem o aprendizado, é preciso que haja interesse por parte dos alunos. Assim, a relação ensino e aprendizagem se torna mais significativa.

Continuando o questionário, houve a seguinte pergunta: “Você sente facilidade/dificuldade em compreender o que você lê nos meios digitais? Justifique”, para a qual grande parte dos alunos afirma ter facilidade em usar os meios digitais e isso deve ser aproveitado pelo professor, a fim de favorecer cada vez mais o aprendizado.

Aluno 10: [Sim. Porque] eu pesquiso, eu compreendo muito, porque lá vai ter facilidade com a internet, mas isso depende se você ler, e entender.

Aluno 12: [Sim, porque] se eu não entender umas palavras eu pesquiso para ver como é.

Aluno 23: [Sim. Porque] a linguagem são bem compreensíveis e nesse mundo temos facilidade em entender essas linguagens.

Para a referida questão, houve alunos que afirmaram encontrar algum tipo de dificuldade na leitura feita nos meios digitais. Confrontando o novo achado com os comentários ao que aludiram os Alunos 6; 22; 25; 31, com relação às suas iniciativas leitoras, pode-se afirmar que, diferenciadas são as experiências leitoras bem como os estágios específicos de desenvolvimento das capacidades cognitivas para esse fim. No caso em questão, vale sublinhar a demanda por aulas de estudo de texto (GERALDI, 1984), não de leitura amplamente considerada, posto que os alunos registram necessidades pontuais. Observem:

Aluno 31: [Sim, ] as vezes sinto dificuldade em entender o que eu leio nos meios digitais. As vezes eu leio varias vezes para entender o que se trata.

Aluno 3: Dificuldade por que as vezes não entendo as palavras.

Aluno 17: As vezes sinto dificuldade, mais procuro lê com bastante atenção ate conseguir compreender.

Isso costuma ocorrer também em relação à escrita nos meios digitais. Há alunos que afirmam ter facilidade. Outros, por sua vez, não se sentem tão seguros. Com a prática, porém, eles vão minorando as barreiras. Desse modo, na questão: “Você sente facilidade/dificuldade em escrever nos meios digitais que você utiliza? Justifique”, trago algumas falas dos alunos:

Aluno 1: Facilidade por que é muito fácil de escrever.

Aluno 2: No começo sentia muita dificuldade, mas com o decorrer do tempo eu aprendi.

Aluno 4: [Sim, ] porque eu já tou bem acostumada a digitar.

Aluno 5: [Sim, ] tenho facilidade pra aprender no meio digital.

Aluno 10: [Sim. ] Eu mesmo sinto facilidade, porque lá na pesquisa vai estar tudo certo, e bem explicativo, e também vai depender da leitura.

Aluno 29: Facilidade, porque é mais fácil e tem palavras que você fica na duvida se tem ou não acentos.

Com a prática da escrita nos meios digitais, é possível que o aluno aperfeiçoe e amplie seu repertório linguístico, o que pode e deve ser considerado nas aulas de Língua Portuguesa atualmente.

O Aluno 31 parece confundir o ato de escrever, com o ato de digitar. Vejamos:

Aluno 31: [Sim,] por que eu já estou acostumada a digitar.

É justa a ambiguidade constituída: escrever e digitar, no contexto, podem gerar sinonímia, mas sabemos que são termos que não se confundem. O escrever composicionalmente requer capacidades diferenciadas daquelas do digitador. Como são limitadas as condições do questionário usado na recolha de informações, entendo que a condição de saber digitar se constitui, no ambiente digital, como pré-requisito para o saber redigir.

Com o argumento de que é muito fácil e, observando o fato de ainda existirem pessoas que não conseguem escrever nos meios digitais, diz o Aluno 14:

Aluno 14: Sinto facilidade, por que escrever de uns tempos pra ca virou umas das coisas mais faceis de se fazer, existem ainda algumas pessoas que não sabem mais com tentativas sei que elas vão conseguir.

Ora, se é tão fácil escrever nos meios digitais, porque isso não se dá nos meios tipográficos, principalmente em contexto de escrita na sala de aula? Trata-se de algo no mínimo contraditório. O aluno faz uso interacional da língua portuguesa em seu cotidiano, se comunica por meio dela, tanto na forma oral quanto na escrita, lê, pesquisa, interpreta... Já, quando se trata dos resultados da aprendizagem em contexto escolar, como já foi trazido aqui neste estudo, há grandes insatisfações.

Divergindo de todos, quanto ao escrever nos ambientes digitais, o Aluno 12 afirmou que usa mais a forma oral, por meio do “comando de voz”, opção disponível no meio virtual. Isso é de importância, pois remete à ampliação do debate sobre as modalidades de uso da língua no ambiente em questão. Se o contexto do estudo se restringisse a aulas de Língua Portuguesa, em sala de aula, eu comentaria sobre a infrequência de sua realização. O registro feito pelo aluno é o que segue:

Aluno 12: Eu escrevo de vez enquanto eu uso mais comando de voz.

Quando a natureza da pergunta foi relativa à preferência pelos suportes para leituras e realização de atividades de Língua Portuguesa, obtive o seguinte resultado: 41% dos alunos prefere os meios digitais no momento de realizar suas leituras e demais atividades voltadas à Língua Portuguesa; 29% ainda dá preferência aos meios tipográficos; e o mesmo percentual, 29% dos alunos, disse que gosta dos dois suportes, ou seja, utiliza e consegue fazer bom uso dos dois meios, no que remete à leitura e às atividades de Língua Portuguesa. Nesse sentido, afirmo que é possível somar e não restringir uma forma ou outra de aprender. O que importa é que se tire proveito de todos os espaços de aprendizagem da Língua Portuguesa, seja por meios físicos tipográficos, seja por meios digitais, virtuais, ciberespaciais. A língua está em todos os espaços, afinal é o objeto principal para a concretização da interação humana.

Na continuidade, de forma sintética, trago os principais argumentos dos alunos envolvidos na pesquisa quanto à preferência dos meios pelos quais podem realizar leitura e outras atividades de Língua Portuguesa.



**Quadro 2** - Resumo das justificativas das preferências dos alunos por suportes de leitura e escrita

<b>Tipográficos</b>	<b>Digitais</b>	<b>Ambos</b>
Facilidade pelo fato do livro conter mais conteúdo	Acesso e linguagem fáceis	Possibilidade de correção do que escreve
Acesso mesmo <i>offline</i> – está sempre à mão	Uso do celular à mão, a qualquer momento	Aprende-se mais usando os dois meios
Resultados das pesquisa são mais facilmente encontrados	Economia – os tipográficos custam caro	Os dois meios ajudam no aprendizado da LP
Conteúdos mais completos	Podem ser feitas pesquisas mais complexas	Usa os meios digitais de forma complementar á sala de aula
	Ler na tela é melhor que ler no papel	Se precisar de informações resumidas acessa os digitais; se mais completas, os tipográficos
	Variedade de conteúdo disponível	

**Fonte:** construção da autora a partir de dados obtidos no questionário aplicado com alunos

Pode-se inferir, das respostas dadas pelos alunos, que a maioria deles prefere os meios digitais para realizar leituras e atividades de Língua Portuguesa. Entretanto, uma parcela considerável afirma que tanto os meios digitais quanto os tipográficos são necessários, pois cada um tem suas peculiaridades e podem ser aproveitados sempre que possível.

Quando a questão a que responderam disse respeito aos suportes digitais em aulas de Língua Portuguesa, as sugestões se diversificaram e se estenderam aos gêneros digitais. No quadro abaixo, a informação segue exposta:

**Quadro 3**-Resumo de sugestões de suporte e gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa

<b>Suporte</b>	<b>Gêneros Digitais</b>
Retroprojetores	Blogs
Data show	Vídeos
Lousas digitais	Filmes
Celular	

**Fonte:** construção da autora a partir de dados obtidos no questionário aplicado com alunos

Como se pode observar, os alunos demonstram o desejo por aulas que utilizem recursos digitais e trabalhe os diversos gêneros, que ajudem na compreensão dos conhecimentos e informações a serem partilhados em sala de aula.

## 5.2 LETRAMENTO DIGITAL, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DA PROFESSORA

Neste segundo tópico, realizei análises das informações produzidas a partir da pesquisa feita com a professora de Língua Portuguesa, atuante do segmento do Ensino Médio, de uma escola da rede estadual de ensino de Feira de Santana. Como já informado no capítulo 2, que trata do delineamento metodológico, inicialmente ela respondeu a um questionário e, posteriormente, teve 14 de suas aulas observadas por mim, o que correspondeu a cerca de 25% de uma unidade letiva, no período de 14 dias alternados. Cada aula teve a duração de 50 minutos.

Dividi a análise em dois momentos distintos: primeiro, faço a análise das informações produzidas a partir do questionário que A Professora respondeu; posteriormente, faço análises específicas sobre as aulas que observei, para, finalmente, realizar elucubrações sobre o todo encontrado.

Como já detalhado no capítulo do delineamento metodológico e, como se pode ler no apêndice D, as questões da primeira parte do questionário respondido pela Professora versam acerca de seus conhecimentos e uso de tecnologias digitais no seu cotidiano. Ressalte-se que, nesta parte, foram colhidas informações de forma objetiva, porém, dando-se espaço para complementos e/ou justificativas de suas respostas.

Na segunda parte do questionário (vide Apêndice D) por sua vez, A Professora trouxe informações e reflexões acerca de suas percepções no que tange ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, o uso de meios digitais em suas aulas, sobre suas percepções sobre o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos alunos em decorrência do fato de estes fazerem parte de um contexto social e cibercultural, ou seja, de serem letrados digitais (ainda que de forma autônoma, e talvez incipiente). A Professora respondeu a questões abertas que versavam acerca da possível articulação que faz (ou não) entre os saberes/repertório linguístico/digital que os alunos trazem para a sala de aula.

Ainda, A Professora explanou acerca de sua formação em cursos voltados para o uso de tecnologias digitais em sala de aula, bem como sobre sua metodologia de ensino neste contexto e informou sobre seu conhecimento quanto ao conceito de Letramento Digital e a possível relação deste com o aprendizado, direto ou não, de Língua Portuguesa, em situação de sala de aula. Ainda, A Professora teve espaço para expor algumas atividades exitosas aplicadas por ela em sala de aula, com uso de meios digitais. Assim, então, prossigo com os resultados e análises das principais informações obtidas.

### 5.2.1 Proficiência ou Fluência Digital Declarada

No que se refere ao conhecimento e uso de tecnologias digitais, A Professora forneceu informações acerca dos recursos tecnológicos, aplicativos e redes sociais que costuma utilizar bem como indicou suas habilidades digitais. Nesse espaço, de forma objetiva, obtive os resultados a seguir expostos.

Acerca dos aparelhos tecnológicos que costuma utilizar, A Professora respondeu que conhece e usa frequentemente o celular, o computador ou notebook e o tablet, todos com acesso à internet. Portanto, ela deixa explícito, que faz uso dos recursos tecnológicos mais comuns, que possibilitam o acesso ao conhecimento através da internet. O celular já faz parte do cotidiano da maioria das pessoas não só no Brasil, mas no mundo, de forma geral. O mesmo se dá em relação aos computadores e tablets, usados para a realização de pesquisas, elaboração de atividades didáticas, pagamento de contas, realização de compras. A Professora não indicou o uso da TV digital, a smart TV nem o e-reader, apesar de estes serem aparelhos já bastante difundidos e que agregam diversas funções do cotidiano.

Quanto aos aplicativos/redes sociais mais usados pela Professora, foram indicados os seguintes: WhatsApp, Facebook, Google +, YouTube, Messenger. Esses são meios que possibilitam amplamente interações entre seus usuários, bem como acesso vasto ao conhecimento, o que pode ser aproveitado e articulado em sua prática pedagógica voltada ao ensino de Língua Portuguesa. A Professora informa, assim, que também está inserida no contexto da cibercultura, e que faz uso de diversos meios digitais; expõe, ainda, que possui acesso à internet, sobretudo em sua casa e no trabalho, ao que faz uma ressalva: “O acesso ao trabalho é limitado, não podendo fazer uso em sala (INTERNET fraca)”.

Tal problema, ao que parece, está relacionado à má qualidade do fornecimento de provedores de internet que são disponibilizados em grande parte das escolas da rede estadual. Com o comentário aludido A Professora indica insatisfação devido à ausência de recurso (a rede de internet fornecida) para realizar atividades com meios digitais em sala de aula, o que pode lhe restringir em sua prática docente.

Sobre o que conhece e costuma ler ou acessar com frequência na internet, A Professora elencou: blog, sites diversos, chat, vídeos e clipes de música, o que demonstra uma grande variedade de gêneros textuais que podem lhe propiciar articulações de ensino e aprendizagem, a serem aproveitados em sua prática enquanto professora de Língua Portuguesa.

Conceituando gêneros textuais, Marcuschi (2010, p. 19), explica que “[...] Os gêneros são formas sociais de organização e expressões típicas da via cultural. Contudo, os gêneros

não são categorias taxionômicas para identificar realidades estanques.” Assim, cada gênero surge em determinado contexto, atendendo a necessidades específicas dos indivíduos. O autor chama a atenção, ainda para o fato de haver um hibridismo nas formas de expressão escrita usadas nos ambientes digitais, havendo então integração entre imagens e sons. Assim, ele diz

Por outro lado, a ideia que hoje prolifera quanto a haver uma “fala por escrito” deve ser vista com cautela, pois o que se nota é um **hibridismo** mais acentuado, algo nunca visto antes, inclusive com o acúmulo de representações semióticas (MARCUSCHI, 2010, p. 22, grifo meu).

Desse modo, os gêneros apontados pela Professora, trazem múltiplas formas de acesso à linguagem e podem e devem ser articuladas em sua prática em sala de aula, sobretudo pelo fato de que se trata de algo que já faz parte de seu cotidiano, cabendo-lhe criatividade e meios que tornem possível sua realização. Segundo Marcuschi (2010, p. 24)

É inegável que a tecnologia do computador, em especial com o surgimento da internet, criou uma imensa rede social (virtual) que liga os mais diversos indivíduos pelas mais diversificadas formas em uma velocidade espantosa e, na maioria dos casos, em uma relação síncrona. Isso dá uma nova noção de interação social.

Assim, por meio dos gêneros textuais oriundos a partir do uso dos meios digitais, possibilitam-se novas formas de interagir com o outro. As diversas semioses estão contidas nas temáticas que podem ser objeto de estudo da Língua Portuguesa, favorecendo a interação em sala de aula. De forma híbrida, associam-se traços de fala e de escrita (MARCUSCHI, 2010).

Em suma, os gêneros digitais possibilitam diversas formas de se trabalhar a Língua Portuguesa. A Professora pode tentar trazer aspectos dos gêneros textuais tipográficos e discutir a sua transmutação em gêneros digitais. A título de exemplo, podem ser solicitadas atividades de produções textuais, como carta ou bilhete para e-mail ou mensagens enviadas via whatsapp ou messenger e abordar suas especificidades, ao tempo em que estará incentivando os alunos a produzirem textos em formatos variados. A temática das produções deve ser, preferencialmente, sobre situações vividas pelos alunos e temas atuais.

Em relação aos gêneros e suportes de leitura que costuma realizar nos ambientes digitais, A Professora indicou: notícias, revistas, letras de músicas e textos voltados à preparação de atividades didáticas. Desse modo, A Professora se mostra, a princípio, uma pessoa letrada digitalmente, a partir do momento em que utiliza os espaços virtuais, a fim de

atender a objetivos diversos, seja para lhes auxiliar na preparação e estruturação de suas aulas (de forma direta ou indireta), bem como lhes são úteis para realizar leituras para entretenimento e informação. Enfim, o espaço virtual/digital disponibiliza múltiplas formas de conhecimento ao professor, podendo este realizar a articulação entre saberes necessários para uma prática docente significativa e atualizada (com a era digital).

Quanto às habilidades que possui em relação ao manuseio de meios digitais, A Professora, por sua vez, afirmou ser capaz de: digitar e formatar textos, produzir vídeos e produzir slides – com texto e imagem, o que, sem dúvida, pode lhe auxiliar na elaboração de aulas interativas, com uso de mídias digitais que podem levar o aluno a um maior envolvimento e motivação, que, por sua vez, o auxiliará a interagir cada vez mais na disciplina de Língua Portuguesa.

**Quadro 4** - Resumo/ letramento digital Docente

<b>Recursos tecnológicos</b>	Celular Computador ou notebook
<b>Aplicativos/redes sociais</b>	WhatsApp Facebook Google + YouTube Messenger
<b>Local de acesso à internet</b>	Em casa No trabalho
<b>Gêneros digitais na internet</b>	Blog Sites diversos Chat Vídeos Clipes de música
<b>Leituras</b>	Notícias diversas Revistas Textos para atividades didáticas
<b>Habilidades letramento digital</b>	Digitação e formatação de textos Produção de vídeos Produção de slides (texto e imagem)

**Fonte:** Construção da autora a partir de dados obtidos no questionário respondido pela Professora

Sem dúvidas, é importante que o professor detenha habilidades específicas, que o auxiliarão no momento de articular e interagir com seus alunos por meio de tecnologias digitais. As habilidades necessárias a todos na Era Digital (que surge, principalmente, a partir do advento da Internet e da web 2.0), consistem em: saber usar a internet e os aparatos tecnológicos interativos; realizar comunicação verbal e escrita; coletar informações fidedignas pela internet; certificar-se da veracidade da fonte informacional da internet; pensar em um

modelo mental sistêmico e não apenas linear; se comportar de maneira ética nas redes sociais; viver em coletividade pela web; respeitar pontos de vista opostos aos seus quando em convívio coletivo na web; e, por fim, possuir acuidade para perceber e interpretar as mais diferentes multimídias (SILVA, 2012).

Assim, não basta ao professor saber digitar um texto na tela, produzir um slide em Power point, ou produzir vídeos. É necessário, deter habilidades cognitivas no uso dos meios digitais disponíveis e conseguir articular conhecimentos provenientes de interações de ordem linguístico-textuais e, acima de tudo, do mundo que o circunda, de forma crítica e reflexiva.

No que se refere às questões mais específicas acerca do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, A Professora trouxe informações e percepções de grande relevância, que possibilitaram significativo conteúdo a ser analisado em consonância com o foco da pesquisa: o letramento digital e a possível articulação entre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. Nesse espaço, A Professora respondeu a questões abertas, com liberdade para expor suas ideias, concepções de ensino e, sobretudo, sobre sua prática pedagógica, em meio a um contexto cibercultural/digital/informacional (LEMOS, 2003), em que a sociedade se insere.

Quando respondeu à questão sobre a utilização de meios digitais em suas aulas, A Professora confirmou que faz uso, sim, de tais meios e deixou claro que costuma inspirar suas aulas a partir de assuntos do cotidiano, que são abordados nas mídias, como a TV, e outras possibilitadas a partir da internet, como blogs e sites, para promover debates e também para trabalhar conteúdos gramaticais. A Professora foi, então, deixando clara sua preocupação com o ensino de Língua Portuguesa, a partir de discussão/inserção do ensino de gramática, que será mais abordado em seção específica. Diz A Professora

Uso textos de assuntos abordados na TV ou em blogs e sites sugeridos pelas redes sociais que acesso para debates e trabalhar conteúdos gramaticais a partir deles. **Também diversifico questões de assuntos trabalhados com atividades de sites confiáveis** (grifo meu).

A Professora demonstra, também, preocupação com a questão de utilizar “sites confiáveis”, o que é bastante relevante, sobretudo por esta poder orientar seus alunos ao uso consciente dos conhecimentos e informações possibilitados pelo uso de meios digitais. Com a expressão “sites confiáveis”, possivelmente A Professora se refere a sites que sejam fontes de informações seguras, fundamentadas, que podem servir como base para pesquisas e acesso geral ao conhecimento.

Quanto à sua percepção acerca dos meios digitais facilitarem o desenvolvimento linguístico do aluno, no que remete, por exemplo, à capacidade de leitura, escrita, escuta e fala, aspectos diretamente ligados ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, A Professora respondeu que

Os recursos tecnológicos atraem o interesse para os temas e facilitam na promoção do debate. Pode-se usar cenas pausadas para instigar a reflexão sobre algo importante, por exemplo. Eles participam melhor e poderão motivar-se a ler sobre o assunto tratado.

A Professora compreende que, por meio do uso de recursos tecnológicos, meios digitais diversos, abre-se espaço para múltiplas reflexões e usos concretos da Língua Portuguesa, de forma mais completa e motivada. Ao citar as “cenas pausadas”, possivelmente refere-se a alguma atividade que aplicou a partir do uso de vídeo ou filme em suas aulas. Pode-se pausar, por exemplo, cenas que podem ser foco do tema a se discutir durante a aula, ou chamar a atenção para determinado fato. A leitura do vídeo, assim, torna-se mais completa, mais dialógica e reflexiva.

No que diz respeito à sua percepção em relação à condição de letramento digital dos alunos, A Professora observou que, de fato, ela identifica que eles possuem muito conhecimento/familiaridade com/sobre os meios tecnológicos/ digitais e que, possivelmente, eles “conhecem até mais que ela” sobre isso. Entretanto, para essa, os alunos não usam tais conhecimentos para estudar temas trabalhados nas aulas e, mesmo quando são direcionados para algum vídeo, por exemplo, pouco se expressam posteriormente, como se pode verificar na sua resposta, quando registra que os alunos:

**Conhecem e utilizam mais recursos do que eu certamente...**

Referem-se a Instagram, Snapchat, jogos. Mas dificilmente referem-se a estes e outros recursos digitais para estudos sobre algum tema trabalhado. Após serem motivados a assistir no youtube, vídeos sobre literatura, por exemplo, alguns até sinalizam que viram algo, mas dificilmente também querem referir-se ao que viram (grifo meu).

Possivelmente, caso A Professora elabore estratégias para obter respostas acerca do que os alunos encontram nos referidos repositórios de vídeos, e demais espaços virtuais, consiga maior êxito em suas atividades em sala de aula. Produções de vídeos por parte deles, representando o que eles compreenderam dentro de alguma temática ou obra específica da Literatura, por exemplo, pode ser uma boa estratégia a ser aplicada.

Essa afirmação da Professora quanto à sua percepção de que os alunos conhecem e utilizam mais recursos do que ela, remete ao fato de que a geração atual já nasce de certa forma “inserida” na cibercultura, em um contexto social no qual as tecnologias já fazem parte de seu cotidiano. Palfrey e Gasser (2011) chama-os de “nativos digitais”<sup>24</sup> e afirmam que: “[...] Diferentemente daqueles de nós um pouquinho mais velhos, esta nova geração não tem que reaprender nada para viver vidas de imersão digital. Eles começaram a aprender na linguagem digital; só conhecem o mundo digital” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 14). Tal afirmação, porém, não abrange a realidade dos alunos, por completo. Eles também estão em contato com outras formas de acesso ao conhecimento, a informações, além da digital. Leem livros (ainda que muitas vezes restrito ao que o professor exige na escola), respondem a provas escritas, dentre outras situações. O digital, porém, aparece para eles como algo mais integrado à sua realidade.

Há de se ressaltar que, apesar das crianças e jovens da atualidade de fato viverem, como afirmado por Palfrey e Gasser (2011), *imersos digitalmente*, isso não quer dizer que eles não precisam de orientações, de acompanhamento, principalmente por parte da escola, ainda mais no que diz respeito às múltiplas possibilidades de se aprender e alcançar os objetivos propostos por aquela em relação à sua formação educacional. É preciso que haja maior interação entre docentes e discentes, a fim de que ocorra uma melhor articulação na relação ensino/aprendizagem/uso consciente e crítico de tecnologias digitais.

Quanto ao aproveitamento dos conhecimentos demonstrados pelos alunos em relação ao uso de meios digitais, A Professora afirmou que consegue realizar articulações com as aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, elencou alguns exemplos de atividades realizadas:

Sugestão de fotos de erros com assuntos trabalhados em gramática. (ERROS ORTOGRÁFICOS).

Apresentações teatrais gravadas previamente e editadas para apresentação em sala já foi solicitado e realizado com êxito. Nesse caso, sobre temas atuais ou peça literária.

Solicito também pesquisa de dúvidas que surgem na hora de exposições sobre algum tema. Poucos tem acesso à internet nestes momentos, mas às vezes alguém responde à solicitação.

Ao elencar situações nas quais A Professora conseguiu, de forma exitosa, fazer uso dos conhecimentos dos alunos relativos ao uso de meios digitais, é questionável sua afirmação no

---

<sup>24</sup> O termo nativo digital foi cunhado por Marc Prensky (2001), referindo-se às pessoas nascidas a partir da década de 1980 (também conhecidas como Geração Y). Prensky também criou o termo imigrante digital, fazendo alusão às pessoas nascidas antes dessa época e que, diferente das primeiras, que nasceram e cresceram imersas às tecnologias digitais, tiveram que aprender a se inserir no contexto (COELHO, 2012).



tópico anterior, quando declarou que os alunos pouco dão atenção às suas propostas de atividades a partir de uso de meios digitais, principalmente, quando lhes é solicitado algum tipo de pesquisa. Citando novamente sua fala,

Conhecem e utilizam mais recursos do que eu certamente...  
Referem-se a Instagram, Snapchat, jogos. Mas dificilmente referem-se a estes e outros recursos digitais para estudos sobre algum tema trabalhado. Após serem motivados a assistir no youtube, vídeos sobre literatura, por exemplo, **alguns até sinalizam que viram algo, mas dificilmente também querem referir-se ao que viram** (grifo meu).

Dificilmente se tem uma resposta similar de todos os alunos, de todas as turmas, cada um pode agir de forma diferente, a depender da forma como o professor propõe suas atividades didáticas, independente do suporte que utilize. Porém, como os alunos da atualidade estão de fato imersos nos meios digitais (PALFREY; GASSER, 2011), é preciso que o professor consiga aproveitar/articular as práticas docentes e “encantar” o aluno a fim de que se envolva e desperte o seu interesse na busca constante pelo aprendizado.

No uso constante dos meios digitais, os discentes utilizam a Língua Portuguesa continuamente, junto a outros formatos de linguagens, de forma híbrida, integrando o visual, o sonoro e o escrito. Isso permite, então, a prática de leitura, de inferências, de imersão nos hipertextos acessíveis pelo uso da internet, o que vai contribuir para a ampliação do repertório linguístico dos alunos, o que pode levá-los então a um “autoaprendizado” da língua. Desse modo, de forma autônoma, conforme afirmado por Xavier (2008), estes jovens aprendem e constroem múltiplos sentidos, e ampliam seus conhecimentos.

Entretanto, o olhar da Professora foi um pouco cético, quando questionada acerca de tal autoaprendizado, ao dizer

Às vezes ouço um ou outro comentar algo que leu relacionado a algum assunto que está sendo discutido. **Nunca, porém, tratou-se de conteúdo gramatical ou literário.**  
Já ouvi de poucos alunos que já fez uso de algum site que apresenta o QUIS com conteúdos em estudo.  
Nunca ouvi um aluno comentar que já visitou o domínio público e baixou algum livro para ler por diversão (grifo meu).

A Professora apresenta, em sua prática, uma concepção de ensino e aprendizado da Língua Portuguesa, associando-os a “conteúdo gramatical ou literário”. Entretanto, é preciso que compreenda que a Língua Portuguesa é muito mais que aprender regras gramaticais, ou fragmentos de literatura. O uso real, efetivo, constante e interacional da língua é

extremamente relevante e deve ser considerado sempre, conforme Geraldi (2012) e Koch (2015).

Ao responder se costuma se comunicar, didaticamente<sup>25</sup>, com seus alunos através do uso de algum meio digital como, por exemplo, por meio de aplicativos e redes sociais, A Professora respondeu que costuma fazer isso via Facebook, porém fez a seguinte ressalva, justificando:

Não chega a ser diretamente. Não crio por exemplo nenhum perfil do facebook para que toda a turma receba tarefas ou dicas. Isso, devido ao fato de nem todos terem acesso constante às redes sociais. Utilizo o perfil da escola para postar mensagens de otimismo ou dica de Língua Portuguesa.

Nota-se, então, que A Professora deixa bem claro que não usa as redes sociais, como forma de se comunicar com os alunos, com fins pedagógicos, mas que usa apenas o perfil da escola com a intenção de enviar mensagens otimistas e algumas dicas de Língua Portuguesa.

### **5.2.2 Compreensão conceitual sobre o letramento digital na percepção docente**

Foi perguntado À Professora sobre seu entendimento conceitual sobre Letramento Digital, ao que expôs: “[...] Acredito que seja o domínio e utilização de ferramentas tecnológicas para aprimoramento do trabalho educacional”.

De forma bem direta, A Professora tratou de dar um conceito formal sobre o que acredita ser o letramento digital. Entretanto, como exposto no capítulo 4, tal letramento traz ideias mais profundas, que combinam habilidades em usar os meios digitais, bem como no desenvolvimento de outros aspectos cognitivos na sua utilização responsável e responsiva (BAKHTIN, 2011). Enfim, não basta saber utilizar as máquinas, os aparatos tecnológicos; deve haver sentido nesses usos, sentidos que tragam melhores maneiras de realização das atividades humanas, pois, é para isto que serve a tecnologia: para tornar a atuação humana mais otimizada, significativa e contextualizada.

Acerca da compreensão que tem sobre a relação entre o letramento digital e o aprendizado de Língua Portuguesa, A Professora declarou: “[...] Imagens e textos sempre são utilizados por mim referindo-se a algum tema atual. Uso de vídeos de sites como *youtube* são solicitados para conhecimento de assuntos de literatura”.

---

<sup>25</sup> Didaticamente está sendo aplicado no sentido de atividades docentes nas quais se faça uso de algum meio digital que propicie comunicação síncrona ou assíncrona com os alunos.

Continuando, ao responder a questão sobre o fato de se reconhecer enquanto professora “letrada digitalmente”, A Professora, de forma contraditória a tudo que expôs até aqui, negou tal condição e justificou:

Não me considero, pois dificilmente utilizo de tecnologias com os alunos, uma vez que o local em que leciono não oferece internet para acesso nas salas de aula, nem um local específico com equipamentos para facilitar o trabalho.

Pode-se ver que a mesma nega sua condição de “professora letrada digitalmente”, apesar de tudo que declarou antes levar a crer que, sim, ela é uma pessoa/professora letrada digitalmente, pois faz uso de meios digitais, faz uso constante de tecnologias digitais e de ambientes virtuais diversos a fim de atender suas necessidades. Entretanto, fica claro que há certa insatisfação de seu trabalho enquanto docente, por não conseguir usar e aproveitar devidamente tais conhecimentos em sala de aula, no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

É fato que, existem muitas barreiras para que se efetive o uso direto de tecnologias digitais nas salas de aula, sobretudo na escola pública, *locus* da pesquisa, com poucos recursos tecnológicos (muitas vezes nem é disponibilizado o acesso à internet para uso didático), ausência de gestão e coordenação que se voltem a um trabalho interdisciplinar e atrelado à sociedade cibercultural, que possa ter como objetivo precípua uma formação ampla e significativa dos educandos.

Em suma, não há mais como deixar as tecnologias digitais e tudo que ela representa e afeta fora da escola, do contexto da sala de aula. Seja de forma direta ou indireta, os alunos estão imersos no mundo digital e o professor precisa tirar proveito dessas habilidades e competências que eles possuem naturalmente e ampliar os múltiplos meios de expressão e comunicação, enfim, de uso concreto da língua. Contribuindo com tal reflexão, ROJO e MOURA (2012, p. 37) alertam que

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades.

Os autores expõem, assim, as múltiplas possibilidades de expressão e comunicação que são permitidas no uso das tecnologias digitais, por meio de suas formas híbridas.

Dando continuidade aos resultados e análises das respostas da Professora ao questionário, foi-lhe perguntado se considerava/ percebia seus alunos enquanto letrados digitais. A resposta foi negativa e cética:

Não os considero.

Só os vejo referirem-se a redes sociais e raramente mencionam textos lidos de blogs ou sites sugeridos mesmo os direcionados na própria rede social como o facebook.

Poucos apresentam habilidades para criação de Power point, edição de vídeos etc...

Para afirmar que os alunos não possuem certas habilidades, entendo que A Professora teria que ter solicitado atividades que as exigissem. Quanto à alegação de que eles só usam as redes sociais e leem textos oriundos de *blogs* ou *sites* sugeridos sem dar-lhes a devida atenção, isto pode vir a ser utilizado de forma mais direta e didática pela Professora, com atividades voltadas ao estudo e uso da Língua Portuguesa. Pode-se pedir aos alunos apresentações de trabalhos em forma de Power point, enviados para o e-mail da Professora e dos demais colegas, para ser discutido em sala posteriormente. Ainda, pode ser solicitado que os alunos elaborem blogs com temas relacionados ao que for discutido nas aulas.

Ao declarar que não considera os alunos letrados digitais, A Professora mais uma vez se contradisse, pois anteriormente afirmou que eles “Conhecem e utilizam mais recursos do que eu certamente...”. Ora, se conhecem, utilizam e se comunicam por meio de redes sociais, via textos escritos, imagéticos, fazem pesquisas, jogam, assistem filmes e vídeos, clipes de músicas, tiram fotos e as modificam, gravam vídeos etc., como se pode afirmar que não são letrados digitais? Qual critério é utilizado pela Professora para chegar a tal conclusão? Sugere-se que sejam realizadas mais atividades voltadas à inserção de tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, ainda que estas se realizem anteriormente, nos espaços onde os alunos acessam a internet e os recursos que dispõem e que seus resultados e produções sejam discutidos em sala de aula.

### **5.2.3 Aprender a Língua Portuguesa nos meios digitais: (im) possibilidades**

Em relação à sua opinião sobre o fato de os alunos fazerem uso, em seu cotidiano, de meios digitais, em redes sociais, games, sites, blogs, para realizar atividades escolares, ser algo benéfico ou prejudicial ao aprendizado da Língua Portuguesa, A Professora apresentou uma posição dicotômica. Por um lado, entende que há possibilidades de mais leituras para os

alunos, por outro, ela entende que, em relação à escrita, os alunos não memorizam a palavra em sua forma correta, devido ao uso do *corretor ortográfico*. Assim, então:

No tocante à leitura, poderá ser benéfico, pois quanto mais se lê melhor. Já no que diz respeito à escrita, os meios digitais prejudicam, pois dificilmente os alunos se preocupam com o que irão escrever. O corretor de palavras pode ser um aliado para alguns que ficam atentos, mas não ajudam na memorização da palavra certa.

Nesse sentido, pode-se destacar que A Professora apresenta grande preocupação com o aprendizado da grafia correta das palavras, o que é bastante compreensível. No espaço virtual, sobretudo na emissão de mensagens via redes sociais, e-mails, chats, dentre outros, há que se considerar que o sentido das palavras, da enunciação textual, se faz mais urgente. Assim, não há como ter certeza de que a presença do corretor ortográfico seja algo prejudicial para os alunos, sobretudo se o professor conseguir planejar e realizar atividades que possam despertar um maior interesse na escrita e na leitura daquilo que o aluno acessa/utiliza nos meios digitais. Xavier (2013, p. 40) fala da existência de toda uma “retórica digital”, a qual define como sendo “a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador”. Tal retórica pode ser uma aliada no aprendizado da Língua Portuguesa, em todos os formatos possíveis, em todas as suas variações linguísticas, bastando que o aluno seja direcionado para seu uso crítico, em contexto de uso real e adequado da língua.

Como sugestões de atividades exitosas, já realizadas, a partir do uso de meios digitais, que possibilitaram um maior aprendizado da Língua Portuguesa, no que remete às habilidades de leitura, escrita, fala e escuta, A Professora listou as seguintes:

Vídeo aulas de Literatura associados à leitura prévia de conteúdo a ser trabalhado pelos alunos no livro didático ajuda-os a compreender melhor o assunto dado.

Peça teatral filmada por eles sobre tema em debate e depois passada em sala para apreciação geral. Essa atividade ajuda-os bastante, principalmente porque podem editar e diminuir a timidez.

Fotografar placas domésticas no bairro e apresentar em sala/identificando o erro e sugerindo os acertos. Nessa atividade é possível até uma ajuda social. Já foi trabalhada a reescrita de placas, com o intuito de substituição da que apresenta erros.

Verifica-se, desse modo, que A Professora já aplicou atividades em suas aulas a partir da inserção de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Resta-lhe persistir, não sucumbir aos diversos problemas e barreiras que surgem cotidianamente no

espaço escolar. É preciso buscar formas de motivar o aluno e, sobretudo de intermediar o conhecimento (LÉVY, 2010), oportunizando-lhes múltiplos letramentos e formas de aprender e de demonstrar o que já sabe também, afinal de contas eles não são “mentes vazias”, prontos para “receber” conteúdos, como alerta Paulo Freire.

A Professora afirmou já ter participado de cursos de formação/qualificação que versassem sobre o uso de tecnologias direcionadas para a Educação. Disse já ter feito os cursos de Tecnologias de Informação e Comunicação<sup>26</sup> (TICS) e o de Mídias Educacionais, ambos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação.

Entretanto, ao falar sobre o referido curso, A Professora afirmou: “As ferramentas apresentadas pelos cursos eu já conhecia”; ou seja, não houve novidades para ela, nem tampouco contribuíram diretamente para sua prática de sala de aula. E teceu algumas críticas em relação aos cursos que a rede estadual costuma oferecer aos docentes:

Estes cursos oferecidos para os docentes da rede estadual não apresentaram grau de dificuldade uma vez que grande parte do grupo fazia pouco uso de tecnologias.

Além disso, pouco pode ser utilizado em sala porque a escola em que trabalho não interessa-se por modernização nesse aspecto. Nem acesso decente à internet possui.

A Professora demonstra insatisfação, porém dessa vez em relação ao tipo e qualidade dos cursos que lhe foram oferecidos em serviço, por meio da Secretaria Estadual de Educação, os quais, para ela, não lhe oportunizaram muitos conhecimentos específicos no que diz respeito à inserção concreta das tecnologias em sala de aula. Ainda, teceu críticas sobre a falta de “modernização” da escola, sugerindo, portanto, que, enquanto instituição, não tem acompanhado as mudanças que têm acontecido na sociedade, sobretudo em relação à inserção de meios digitais na prática do cotidiano escolar, sequer oportunizando o acesso de qualidade à internet, tanto para os docentes, quanto para os alunos.

---

<sup>26</sup> A Professora alude ao curso “Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais”, oferecido pelo Governo Estadual da Bahia, o qual objetivou instrumentalizar os professores no uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na prática escolar e integrou o plano de progressão na carreira de magistério, conforme a Lei nº 13.185/14, publicada no Diário Oficial do Estado, em 2/7. Atualmente, está sendo oferecido outro curso com o mesmo objetivo: “Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais”, conforme Portaria n. 9036/2017, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, em 06 de dezembro de 2017.

### 5.3 ANÁLISES DOS REGISTROS DE OBSERVAÇÕES DE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como proposto na metodologia da pesquisa, foram feitas observações de aulas de Língua Portuguesa em um colégio da rede estadual de ensino, na cidade de Feira de Santana. Foi escolhida 1 turma de 1º ano do Ensino Médio, objetivando-se analisar a forma como sua professora, um dos sujeitos de minha pesquisa, articula o conhecimento proveniente de seu discurso, enquanto docente, junto aos saberes que os alunos trazem consigo para as aulas, saberes que surgem (possivelmente) por meio do uso de tecnologias digitais, inseridos no seu cotidiano, nos diversos espaços e contextos sociais, sobretudo fora dos muros da escola e da sala de aula, onde a interação social acontece por meio do uso real e significativo da Língua Portuguesa.

A partir do que foi observado, elaborei subtópicos de acordo com a ênfase e o foco das aulas ministradas pela Professora, que a seguir exponho.

#### **5.3.1 Aulas com ênfase no Ensino de Gramática**

Tecendo análise das 14 aulas que observei, constatei que 08 (oito) trataram de ensino de regras gramaticais, feito por meio de exercícios, realização de simulado com questões gramaticais e um teste, também sobre conteúdos gramaticais. Assim, identifiquei que A Professora, apesar de, em seu discurso (identificado a partir das respostas dadas ao questionário e em alguns momentos durante as aulas), apresentar-se favorável ao uso de tecnologias digitais pelos alunos e, de demonstrar que percebe a importância e a realidade da cibercultura, que se faz presente na sociedade já há bastante tempo, ainda segue, predominantemente, a concepção de ensino voltada à compreensão da linguagem enquanto expressão do pensamento, articulando atividades voltadas a trabalhar tópicos de gramática de forma, normalmente, descontextualizada, como se pode inferir de alguns trechos retirados do registro das aulas apresentados a seguir. Ainda aproveito, nos trechos selecionados, para identificar momentos de uso de tecnologias digitais, tanto por parte da Professora quanto pelos alunos durante as aulas e os reflexos que estas causam, seja de forma direta ou indireta.

## Tabelas: Ensino de Gramática

### Aula n.02

Conteúdo	Professora	Alunos
<p>Parônimos Advérbios Figuras de Linguagem</p>	<p>A professora passa, então, ao “início” de sua aula. Esta cola um papel metro com algumas questões de gramática – e avisa: -Gente, vamos fazer uma revisão de alguns conteúdos que já vimos antes. A Professora passou então a corrigir as questões do papel metro de forma coletiva, ia perguntando e ao mesmo tempo dando exemplos de parônimos aplicados em frases, ao que ia explicando minuciosamente cada palavra e em que contextos deveriam ser usados. A partir da frase, ela foi explicando e dando exemplos também de advérbios e locuções adverbiais. [...] A Professora passou a explicar as figuras de linguagem, ao que fez uma rápida revisão acerca do conceito destas, e depois voltou a corrigir as questões sobre o conteúdo, e disse: -Gente, vocês sabem o que são figuras de linguagem? -Lembram da “hipérbole”? - Quando a gente exagera em alguma expressão, por exemplo: estou “morrendo de fome”. Você não está para morrer. É só uma figura de linguagem. Você exagera, daí a hipóbole. - E no exemplo aqui que eu trouxe? Estou morrendo de frio aqui na sala de aula. Um aluno responde: - Houve um exagero, não foi, professora? Responde A Professora: - Isso, pois ninguém morre de frio numa sala de aula...não é mesmo? A não ser que tivesse num lugar bem gelado, tipo polo norte. Rsrtrs</p>	<p>Apenas 5alunos participavam ativamente desta atividade, dando exemplos e tentavam responder as questões, bastante entusiasmados, interagindo com A Professora.</p> <p>Anotavam em seus cadernos as questões corrigidas pela professora.</p> <p>Nenhum aluno estava usando celular no início da aula, mas depois desse momento1 aluna começou a usar o seu.</p> <p>Eles costumam até iniciar as aulas sem manusear os seus celulares, porém, não raro, se dispersam da aula da Professora e buscam outras atividades que lhes interessam.</p> <p>Um grupo estava conversando sobre algo fora do conteúdo da aula. Não estavam participando da aula ativamente, nem prestando atenção.</p>

Como se pode observar da aula n. 02, o conteúdo tratado voltou-se a uma revisão sobre parônimos, advérbios e figuras de linguagem, na qual houve exposição oral por parte da professora, com explicações conceituais e exemplos aplicados em frases, escritos em papel metro, o qual era afixado no quadro branco. Tal recurso, em tempos de era digital, apresentase um tanto quanto obsoleto, porém, é possível afirmar que A Professora utiliza os recursos possíveis, dentro da realidade de seu ambiente de trabalho, o qual nem sempre disponibiliza outros meios/recursos digitais para se trabalhar em sala de aula.

Enquanto A Professora expunha os conteúdos gramaticais referidos, apenas 5 alunos demonstraram interesse em participar da aula, de forma explícita, contribuindo com exemplos e fazendo perguntas/tirando dúvidas, o que fez com que A Professora direcionasse sua atenção, principalmente, para aqueles.

O uso do celular foi uma constante por parte dos alunos, durante praticamente toda a aula. No começo, eles até tentavam prestar atenção na aula, porém, logo em seguida, sua



atenção era desviada para os aparatos tecnológicos móveis, agregadores de múltiplas funções, que permitem fazer pesquisas, ler textos variados, conversar em redes sociais, ouvir música, dentre outras. É preciso, porém, o uso crítico, reflexivo e sensato de tais aparatos, de forma que não prejudique, por exemplo, momentos de escuta, de diálogo entre alunos e professor.

Um fator que incomoda e interfere bastante o andamento das aulas é a conversa paralela às aulas por parte dos alunos; some-se a esta o uso dos celulares, escuta de música, com ou sem fones de ouvido, de forma indiscriminada, e ampliam-se as dificuldades para a realização da aula, conforme planejado pela Professora.

### Aula n. 03

Conteúdo	Professora	Alunos
Modos do Verbo	<p>A Professora então,[...] , iniciou sua aula com uma revisão sobre o que foi dado na aula anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gente, vocês lembram que tratamos do modo subjuntivo e indicativo na aula passada? Quem lembra?</li> <li>- Após relembrar do conteúdo gramatical dado na aula anterior, A Professora começou a falar também de um trabalho de Literatura sobre o Barroco que a turma teria que realizar:</li> <li>- Lembrem que trabalharemos o Barroco. Vocês precisam ler, viu? Vocês vão fazer um trabalho em equipe, vão lendo, “ podem usar a internet”. Nós falamos sobre Gregório de Matos, aquele que “infernizava a sociedade”, quem lembra por quê? Bom, vamos deixar para depois falarmos mais sobre ele...</li> </ul> <p>Interrompendo quase que da mesma forma abrupta que iniciou a lembrança do trabalho de Literatura, A Professora voltou ao conteúdo gramatical pretendido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vamos lá, o que é o modo indicativo? E o subjuntivo?</li> </ul> <p>A professora então continua sua exposição oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O indicativo é um fato certo, determinado. E o subjuntivo é uma hipótese. Ah, eu trouxe uma atividade para ajudar vocês a lembrarem e ver se entenderam o assunto mesmo.</li> </ul> <p>A Professora ficou chateada com o aluno que acabara de resmungar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que houve? Algum problema?- o aluno não lhe respondeu...</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De repente, a professora traz um novo assunto para a aula, sobre a pronúncia correta das palavras. E alerta:</li> <li>- Gente, vocês têm que tomar cuidado com as palavras, mesmo que a família de vocês fale assim, vocês têm que falar “corretamente”...</li> </ul> <p>Aqui A Professora demonstra atenção para a</p>	<p>Alunos dispersos...</p> <p>Nenhum aluno respondeu...</p> <p>Um aluno fez “ Ahhh”, demonstrando indisposição para realizar a atividade escrita...</p> <p>Havia 5 alunos em conversa paralela; dois deles estavam usando o celular.</p> <p>1 outra aluna estava usando o celular mas participava da aula; olhava às vezes para o aparelho, depois voltava sua atenção para a aula. Parecia buscar alguma informação sobre o conteúdo da aula.</p>

	<p>questão da variedade linguística, tendo o cuidado de não desmerecer o que o aluno aprende e costuma usar em seu meio familiar que, muitas vezes, é diverso da variedade culta, aprendida na escola.</p> <p>- Vocês têm que participar, aula não é só escrever, viu? Tem que ter o hábito de ler e o trabalho com verbo hoje vai ajudar vocês. Respondam aí essa atividade (entregou uma folha xerocopiada com alguns exercícios sobre modos do verbo). (A atividade consistia em completar as frases com os verbos, no modo indicativo ou subjuntivo, a depender do caso). E explicou: - Vocês lembram que o verbo aí no final da frase “tá” no infinitivo, quando o verbo não tá conjugado. E continuou a explicar como a atividade deveria ser feita. Falou um pouco mais sobre o subjuntivo e o indicativo: - O subjuntivo não indica fato certo, como o indicativo; no livro de vocês tem uma lista de verbos, vejam o uso do “que”, do “se”... olha o exemplo: “ que eu esteja”, “que tu estejas”... E pede para alguém ler uma assertiva: - Alguém pode ler a letra C? Para ouvirmos como soa bem quando usamos a forma certa do verbo...</p> <p>A Professora explica: - Gente, quando usamos “está” não tem R, só se estiver no infinitivo... - Em casa vocês vão achar o tempo e o modo de alguns verbos. Não quero que vocês decorem como “tá” no livro – mas vejam os macetes do modo subjuntivo, no pretérito, tem o SS ...isso ajuda. A professora começou a escrever uma questão no quadro: - Identifique o tempo e o modo dos verbos presentes nas respostas das frases: b, c, d, g, e, l. E justificou: - Pessoal, até nós, que somos professoras, confundimos alguns verbos irregulares, mas não confundam substantivo com verbo, “tá”?</p>	<p>Alunos em silêncio...</p> <p>- Um aluno diz: - Professora, botei assim: “ acreditamos que somos...” Tá certo?</p>
--	--	--

1-Preencha ADEQUADAMENTE cada lacuna em branco com o verbo pedido no parêntese, no MODO INDICATIVO ou SUBJUNTIVO :

- a) Nosso planejamento já \_\_\_\_\_ pronto. Esperamos que o seu também \_\_\_\_\_ . (estar)
- b) Aqui \_\_\_\_\_ muito bem recebidos. Acreditamos que eles \_\_\_\_\_ também. (ser)
- c) É preciso que nós \_\_\_\_\_ o amor, a paz, a fraternidade todos os dias. (cantar)
- d) \_\_\_\_\_ as ideias alheias, por isso é preciso que ela também as \_\_\_\_\_ . (respeitar)
- e) A bagagens pequenas \_\_\_\_\_ no porta-malas do seu carro, mas é pouco provável que as grandes \_\_\_\_\_ no carro dela. (cabem)
- f) Quero muito que você \_\_\_\_\_ à palestra, pois assim pode se inteirar um pouco mais das novas propostas. (ir)
- g) É bem possível que os alunos veteranos \_\_\_\_\_ o pedido de isenção de disciplinas. (requerer)
- h) Ainda que eles não \_\_\_\_\_ ao meu aniversário, convide-os, por favor. (comparecer)
- i) Acredito que eles \_\_\_\_\_ a opinião acerca das decisões tomadas no conselho de classe. (expor)
- J) Você precisa estudar, antes que \_\_\_\_\_ tarde. (ser)
- k) É preciso que nós \_\_\_\_\_ coragem para enfrentar a situação. (ter)
- l) Se você \_\_\_\_\_ carona até a cidade, chegaria a tempo de trabalhar. (conseguir)
- m) Quero que \_\_\_\_\_ que eu não falei nada sobre você. (saber)

Figura 1: Exercício Modos do Verbo

Na aula n. 03, a partir da proposta de fazer uma revisão sobre Modos do Verbo, ao iniciar a aula, A Professora alertou os alunos, lembrando-lhes do que fora tratado na aula anterior, além de falar sobre um trabalho de Literatura sobre o Barroco, a ser feito posteriormente. A Professora sugeriu que os alunos usassem a internet para fazer pesquisas, sem, contudo, indicar sites específicos, ou sem propor um WebQuest, ou outra atividade mais orientada.

Pude observar que os alunos estavam dispersos durante a aula, pouco participavam, sendo que, três deles usavam seus aparelhos celulares, dividindo sua atenção entre o que a professora expunha e o que acessavam neles.

Conforme descrito nos trechos constantes na tabela acima, A Professora misturou a revisão sobre verbos com conteúdo para tratar sobre grafia das palavras. Usou uma atividade xerografada, com exercícios sobre modos do verbo (para completar frases), e solicitou a participação oral dos alunos na correção da atividade.

#### Aula n.04

<b>Conteúdo</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
Revisão sobre Verbos	<p>A professora entrou, colocou os materiais sobre a mesa, em seguida foi até o quadro e o apagou. Só depois de ter apagado o quadro, voltou-se para a turma e a cumprimentou:</p> <p>- Bom dia!</p> <p>(...)</p> <p>.</p> <p>A professora começou a entregar xerox com atividade e falou que seria continuidade do assunto da aula anterior e disse:</p> <p>- Com base no que estamos falando haverá um teste! Se preparem, viu...</p> <p>- Faz uma pausa...chama uma aluna para ajudá-la na entrega das xerox...depois disso avisa:</p> <p>- Vou fazer chamada, enquanto vocês respondem a atividade na folha mesmo...</p> <p>- Começa a fazer a chamada bem lentamente...</p> <p>Após concluir a chamada, a professora levantou-se e foi verificar se os alunos faziam ou não a atividade. A certo momento diz a um dos alunos:</p> <p>- Guarde o celular, hoje não tem nada de pesquisa. Responda com o que você já sabe. Após concluir a inspeção de alguns alunos, a professora começou a falar de outra atividade/trabalho sobre o autor Gregório de Matos, meio que divagando, sem chamar a atenção da turma para o que iria avisar:</p> <p>- Vocês têm que ler sobre Barroco e apresentar em grupo aqui na sala...</p> <p>- Daqui a pouco vou dar uma olhada em quem respondeu a atividade...</p> <p>E volta a falar sobre verbo:</p> <p>- Bom, enquanto isso vamos continuar com</p>	<p>5 alunos estavam com fone no ouvido, mas volta e meia conversavam com seus colegas. Diversos alunos estavam fazendo trabalho de matemática em vez de participar da aula.</p> <p>1 aluno abaixa a cabeça na carteira em posição de cochilo...</p>

	<p>o assunto de verbo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestem atenção! Está no imperativo.</li> <li>-Não façam isso aí! Está no imperativo negativo.</li> </ul> <p>- O próximo exercício é sobre imperativo. Essa xerox é emprestada. Vocês me devolverão...diz à turma. E prossegue:</p> <p>- Quem fez o exercício? Levanta a mão.</p> <p>A professora pediu aos alunos que colassem o recorte com as frases no caderno.</p> <p>Esta orientou os alunos a usarem o livro didático:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pessoal, não precisam decorar regras, mas vocês podem ir lá no livro e dar uma lida, isso ajuda.</li> </ul>	<p>A turma ficou em silêncio, pois a professora usou um tom de voz de comando, o que fez com que os alunos ficassem em silêncio e prestassem atenção na fala da professora.</p> <p>1 aluno afirmou ter respondido o exercício.</p> <p>A turma pareceu ficar em dúvida sobre qual exercício a professora se referia... pois, de uma hora para a outra, a professora começou a tratar de outro assunto antes de concluir a atividade iniciada. Vários alunos disseram que nem tinham copiado a questão passada no quadro, o que fez com que a professora a copiasse novamente.</p> <p>Os alunos não demonstraram muito entusiasmo e interesse pelo assunto verbo e aparentavam ter bastante dificuldade na resolução das questões trazidas pela professora.</p>
--	--	---

## REVISANDO VERBOS

**ROTACÃO DA TERRA**

O Sol não se **movimenta** e sim a própria Terra.

A Terra **está** sempre girando sobre si mesma como se fosse um pião. E ao girar, o Sol **surge** de um lado e **desaparece** de outro. Esse movimento é a rotação.

Quem **dá** luz e aquece a Terra é o Sol, que é uma estrela.

Se um dia, o Sol não **aparecesse** em lugar nenhum, o que **aconteceria** conosco?

1-Julgue as proposições sobre os verbos destacados no trecho acima e marque a alternativa certa, em seguida:

I - MOVIMENTA e ESTÁ são verbos do presente do modo indicativo.

II - SURGE, DESAPARECE, É, DÁ e AQUECE estão no presente do modo subjuntivo.

III- O único verbo no modo subjuntivo é APARECESSE.

( ) I e II estão certas.      ( ) I e III estão certas.      ( ) Todas estão certas.

2-Complete com o verbo indicado nos parênteses.

- a) Meus irmãos \_\_\_\_\_ em uma casa no centro da cidade. (morar/ presente do indicativo)  
 b) Tu \_\_\_\_\_ os moradores deste edifício? (conhecer/ pretérito perfeito do indicativo)  
 c) Que tal se nós \_\_\_\_\_ uns ovos? (fritar/ pretérito imperfeito do subjuntivo)  
 d) Tomara que eles \_\_\_\_\_ o prêmio. (ganhar/ presente do subjuntivo)  
 e) O trem \_\_\_\_\_ lentamente. (partir/ futuro do presente do indicativo)  
 f) Os fazendeiros \_\_\_\_\_ muito café este ano. (colher/ futuro do presente do indicativo)

3) Identifique a pessoa, o número, o tempo e o modo dos verbos destacados em cada frase.

a) Nós jantaremos em sua casa.

b) Se nós pedíssemos com carinho, ele bem que deixaria.

c) Eles dividirão o lanche.

\* Como vimos, o futuro do presente é empregado para expressar fatos que vão acontecer. Leia a notícia como se tivesse sido dada na televisão um dia antes do lançamento da primeira nave espacial à Lua e sublinhe os verbos no futuro do presente.

**A incrível viagem à Lua**

Prêcisamente às 2 horas, 56 minutos e 29 segundos do dia 20 de julho de 1969, Neil Armstrong realizará um antigo sonho da humanidade: pisará no solo lunar. Cerca de um bilhão de pessoas assistirão pela TV à maior façanha do século XX. Finalmente o homem conquistará a última fronteira, e os Estados Unidos se encherão de orgulho por vencer a União Soviética na corrida espacial.

4) Reescreva o texto acima utilizando o pretérito perfeito:

---



---



---



---



---

**Figura 2:** Exercício sobre Modos do Verbo

Na aula 04, A Professora continuou a revisão sobre verbos. Mais uma vez, distribuiu exercícios xerografados para os alunos responderem. Ao mesmo tempo em que distribuía a atividade, foi avisando sobre um teste que faria na próxima aula.

Durante o transcorrer da aula, 5 alunos estavam com o celular e os fones nos ouvidos; ainda assim, não paravam de conversar entre si; mostravam aos colegas algo que encontravam nos aparelhos; ouviam música, conversavam, olhavam para o quadro, faziam algumas anotações. Em dado momento, A Professora pediu para um aluno guardar seu celular e justificou; “Hoje não tem nada de pesquisa”.

De forma similar à aula n. 03, A Professora voltou a falar sobre o trabalho de literatura, sobre Barroco e citou o autor Gregório de Matos.

Usando o quadro branco, A Professora escreveu algumas questões sobre verbo, dessa vez, com ênfase no Imperativo, em frases para serem completadas. Os alunos expressaram dificuldade em resolver as questões e pareciam pouco entusiasmados, como se pode inferir dos trechos narrados.

### Aula n.05

Conteúdo	Professora	Alunos
<p>Revisão sobre Verbos</p>	<p>Após concluir a chamada, 1 aluna levou a atividade da aula anterior para A Professora ver. Imediatamente foi convidada a copiar suas respostas no quadro, a fim de ser feita correção coletiva.</p> <p>A professora foi logo dizendo para os demais alunos ainda não corrigirem as respostas da colega, pois ela ainda iria verificar se as respostas estavam certas e tirar dúvidas:</p> <p>- Não corrijam o de vocês ainda, vou esperar ela terminar e comentar as respostas. Depois vocês corrigem.</p> <p>De repente A Professora esbraveja com um aluno:</p> <p>- Guarde o celular, Cicrano! Fique atento agora!</p> <p>A professora então prosseguiu, lendo as frases e organizando as respostas. E disse:</p> <p>-Eu vou ler as frases e vejam se soa bem para vocês...</p> <p>A aluna escreveu “caibão”, em vez de “caibam” em uma das respostas, o que fez a professora comentar:</p> <p>- Gente, como lê isso? O correto é “CAIBAM”. Outro dia falei que “ão” é futuro e o “am” é pretérito ou presente. À medida que a professora ia comentando e corrigindo, a aluna alterava suas respostas no quadro.</p> <p>(...)</p> <p>Continua a correção:</p> <p>-Gente, “É preciso que nós temos”...soa correto para vocês?</p> <p>- E qual é o certo?</p> <p>Ela mesma responde:</p> <p>- O certo é tenhamos. Assim: “É preciso que nós tenhamos...”</p> <p>E assim, a professora prossegue a correção das frases com ênfase nos tempos e modos verbais.</p> <p>Após terminar a correção, a professora começa a explicar outra atividade:</p> <p>- Gente, eu preparei uma atividade para reforçar o conteúdo de verbo. Mas vou deixar para entregar a vocês na próxima aula. Se vocês levarem para casa vão acabar esquecendo...melhor assim...</p>	<p>A aluna prontamente se dirigiu ao quadro e copiou as questões com suas respostas.</p> <p>3 alunos estavam usando o celular durante a aula. 2 desses estavam com o fone no ouvido.</p> <p>O aluno pareceu ficar surpreso com o tom de voz da professora, mas nada disse e guardou seu celular dentro de sua mochila.</p> <p>Os alunos que estavam com o fone no ouvido, assim permaneceram no momento da correção...</p> <p>– Os alunos responderam que não...</p> <p>Os alunos, durante a correção do exercício pouco interagem, apenas observavam e anotavam as respostas corretas fornecidas pela professora. Não questionavam nada, demonstrando atitude passiva frente ao que a professora expõe como correto.</p>

1-Observe a tirinha "Calvin e Haroldo", de Bill Watterson, e julgue as proposições



- I – O verbo “colocou”, no primeiro quadrinho, está no pretérito perfeito;
- II – A forma verbal “olhando”, no segundo quadrinho, está no modo indicativo;
- III – A forma verbal “poderia”, no segundo quadrinho, está no futuro do pretérito do modo subjuntivo;
- IV – A forma verbal “acharmos”, no quarto quadrinho, está no futuro do subjuntivo;
- V - A forma verbal “fosse”, no quarto quadrinho, está no pretérito imperfeito do modo indicativo.

Estão corretas:

- a) I e IV
- b) II, III e V
- c) I, IV e V
- d) III e V

**ver resposta**

2- Ainda sobre a tirinha, “Achei”, no último quadrinho está:

- a) No presente do subjuntivo
- b) No pretérito perfeito do indicativo
- c) No pretérito perfeito do subjuntivo
- d) No presente do indicativo
- e) No imperativo negativo

3-“Ela tosse e não consegue parar. A tosse dessa paciente é preocupante.”

Julgue as proposições sobre o verbo na frase acima e marque a alternativa correta em seguida:

- I – O verbo tosse está no pretérito perfeito do indicativo;
- II – A forma verbal tosse está no presente do modo indicativo;
- III – As formas verbais tosse e consegue estão no presente do indicativo ;
- IV – As formas verbais tosse e consegue estão no pretérito perfeito do subjuntivo;
- V - A forma verbal tosse está no futuro do presente do modo indicativo.

Estão corretas:

- a) I e IV
- b) II, III e V
- c) I, IV e V
- d) II e III

4-Classifique o vocábulo TOSSE da segunda frase da questão anterior:

5-No final da tarde, engarrafam por toda a cidade os carros. A forma verbal engarrafam se encontra :

- a) presente do subjuntivo
- b) imperfeito do indicativo
- c) pretérito perfeito do indicativo
- d) presente do indicativo
- e) imperativo afirmativo

Figura 3: Exercício Revisão Geral sobre Verbo (folha 1)

6-Observe a tirinha de Fernando Gonsales:



Tirinha de Fernando Gonsales, do livro *Nem tudo que balança cai*. São Paulo: Devir, 2003. p.16

Sobre os verbos do primeiro e segundo quadrinhos, “abaixa, enrola, puxa, torce, vira, remexe, pula”, estão no modo verbal:

- a) modo indicativo                      b) modo subjuntivo                      c) modo imperativo

7-O verbo do 3º quadrinho encontra-se na 3ª pessoa do plural. Informe em que tempo e modo esse verbo encontra-se: \_\_\_\_\_

8-Complete a música de Nando Reis com o verbo como pedido no parêntese:

“ (...) Espero que o tempo \_\_\_\_\_ (passar - 3ª pessoa do singular do presente do subjuntivo)  
 Espero que a semana \_\_\_\_\_ (acabar - 3ª pessoa do singular do presente do subjuntivo)  
 Pra que eu \_\_\_\_\_ te ver de novo. (poder - 3ª pessoa do singular do presente do subjuntivo)  
 Espero que o tempo \_\_\_\_\_ (voar - 3ª pessoa do singular do presente do subjuntivo)  
 Para que você \_\_\_\_\_ (retornar - 3ª pessoa do singular do presente do subjuntivo)  
 Pra que eu \_\_\_\_\_ te abraçar (...). (poder - 3ª pessoa do singular do presente do subjuntivo)

A sequência que preenche corretamente a letra da música é:

- a) passa – acaba – possa – voa – retorna – possa.  
 b) passar- acabar – poder – voar – retornar – poder.  
 c) passe – acabe – possa – voe – retorne – possa.

9-Assinale a frase em que está correta a correlação verbal:

- a) Se você trabalhasse, tinha mais dinheiro.  
 b) Se você trabalhasse, teria mais dinheiro.  
 c) Se você trabalhar, tinha mais dinheiro.  
 d) Se você trabalha, teria mais dinheiro.  
 e) Se você trabalhasse, tivesse mais dinheiro.

“ (...) Se você gritasse,  
 se você gemesse,  
 se você tocasse  
 a valsa vienense,  
 se você dormisse,  
 se você cansasse,  
 se você morresse...  
 Mas você não morre,  
 você é duro, José! (...)”  
 (José, Carlos Drummond de Andrade)

10-Os verbos **gritar, gemer, tocar, dormir, cansar** no poema estão conjugados:

- a) No pretérito imperfeito do modo subjuntivo.  
 b) No presente do modo indicativo.  
 c) No pretérito imperfeito do modo indicativo.  
 d) No futuro do modo imperativo.

11-E o verbo da frase: “você é duro, José!

- a) No pretérito imperfeito do modo subjuntivo.  
 b) No presente do modo indicativo.  
 c) No pretérito imperfeito do modo indicativo.  
 d) No futuro do modo imperativo.

SUCESSO!

Figura 4: Exercício Revisão Geral sobre Verbo (folha 2)

Continuando o conteúdo sobre verbo, na aula n. 05, A Professora voltou à correção das questões da aula anterior, tratando sobre os modos do verbo: indicativo, subjuntivo e imperativo. Para tanto, solicitou a uma aluna que copiasse no quadro suas respostas a fim de comentá-las e corrigi-las.

Novamente A Professora se irritou com 1 aluno que estava usando o celular durante a aula. E disse-lhe: “Guarda o celular, Fulano! Fique atento!” Além desse aluno, havia mais 3 que também usavam os celulares, 2 deles com o fone no ouvido.

De fato, o celular, quando usado indevidamente durante as aulas, provoca inconveniências, pois pode tirar a atenção do aluno que o usa, bem como dos colegas e atrapalhar a aula. Se, contudo, fizer parte desta, enquanto suporte de pesquisa, de leitura ou de escrita, pode ajudar significativamente no acesso ao conhecimento.



## Aula n.06

Conteúdo	Professora	Alunos
Aplicação de Simulado sobre Verbo	<p>A Professora entrou na sala e foi logo dizendo:</p> <p>- Pronto, gente, guardem o que vocês estão fazendo. Vamos fazer um simulado que eu preparei sobre verbo, que nós estudamos nas últimas aulas. E prossegue:</p> <p>-Vocês vão ler a atividade individualmente e testar a capacidade de vocês. Isso é muito bom para vocês.</p> <p>- Não é para me entregar. É para vocês ficarem. Não responde na folha. Não copia as perguntas se não vocês ficarão até a tarde copiando.</p> <p>A Professora aproveita para reexplicar a atividade com mais detalhes:</p> <p>- Recapitulando: dessa vez, eu deixei o exercício com mais dificuldade, mais desafios, tem algumas coisas que não estávamos estudando agora, mas já estudamos. Por exemplo, Onde tem pessoa, número e modo... pessoa é eu, tu, ele, nós, vós, eles...número é singular ou plural...</p> <p>E diz:</p> <p>-Ao terminarem vamos corrigir. Vocês então perceberão o que precisam estudar mais. Tem que ser individual para vocês se avaliarem mesmo. Não copiem do colega. Somente as respostas no caderno.</p> <p>A professora fez algumas correções de erros de digitação na atividade. E fala:</p> <p>- Quando começarem a se familiarizar vão ver que o assunto é fácil.</p> <p>Um aluno pergunta sobre uma questão à professora e ela diz que ele deve responder sozinho. E diz:</p> <p>- Hoje ainda não é o simulado que vocês vão me entregar. Faremos outro.</p> <p>Não satisfeita, A Professora informa que haverão então 2 simulados.</p> <p>Voltando-se para o simulado em andamento, aconselha:</p> <p>- Gente, leiam com cuidado cada questão. O que é imperativo? Dá uma ordem, um pedido, um conselho...</p> <p>Já quase no final da aula 1 aluno continua com dúvida em uma questão:</p> <p>A professora, um pouco impaciente, lhe responde:</p> <p>- Marque a alternativa correta, onde diz qual é o tempo e o modo corretos do verbo, o verbo tá destacado e você marca 1 das alternativas, pense em cada 1 separadamente e vê qual o certo...</p> <p>A Professora aproveita para orientar sobre o uso do celular durante a aula:</p> <p>- É por isso que na hora da aula tem que deixar o celular no modo avião, para não incomodar.</p>	<p>Os alunos ficaram atentos.</p> <p>Um aluno questiona: - Pró, pode olhar o caderno?</p> <p>Pró, estou com dúvida na questão 2...</p> <p>Os alunos ficam inquietos. Parecem sentir muita dificuldade em responder a atividade. Folheiam o caderno, aparentemente sem encontrar as respostas.</p> <p>- Pró, é para fazer o que na questão 7? Não estou entendendo...</p> <p>O aluno parece finalmente compreender e volta a responder sua atividade em silêncio.</p> <p>- Toda hora alguém me liga, diz o mesmo aluno que acabara de tirar dúvida de 1 questão.</p> <p>O aluno nada responde e volta a sua atividade.</p>

Na aula n. 06 A Professora aplicou um simulado com a turma. As respostas deveriam ser anotadas em seus cadernos para posterior correção. Nesse momento os alunos ficaram atentos, preocupados com uma possível nota; perguntaram se e quanto valeria, se poderiam consultar os cadernos, e alguns pediram auxílio na compreensão de questões.

Curiosamente, um aluno reclamou, em voz alta, que alguém ligava para ele constantemente. Nesse momento A Professora aproveitou para orientar-lhe sobre o uso do celular em sala de aula, ao que disse-lhe que deveria usá-lo no modo avião, ou seja, no silencioso, o que também pode contribuir para o aluno refletir sobre as formas de uso do celular durante as aulas.

Os alunos responderam ao simulado durante toda a aula, de forma silenciosa, consultando seus materiais.

#### Aula n.09

<b>Conteúdo</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<p>Revisão Geral sobre Verbo</p>	<p>(...) A turma finalmente se acalmou um pouco e A Professora resolveu iniciar a revisão oralmente, porém antes reclamou:  - Eu ouvi um áudio no celular de alguém aí no fundo da sala...Fulano, assim não dá!  E se referindo ao conteúdo do teste, perguntou:  - Vocês têm alguma dúvida sobre algo?  Sem ninguém lhe responder nada, prosseguiu, de forma queixosa:  - Número e verbo vocês estudam desde a 4ª série... e vocês ainda têm dúvida. Eu percebo que vocês erram muito quando usam os verbos nas frases. Vocês falam sem concordância. Já perceberam isso?</p> <p>- A Professora ficou explicando sobre número e pessoa em relação ao verbo. Escreveu alguns exemplos de frases no quadro e foi explanando. E aproveitou para aconselhar:</p> <p>- Vocês têm que ter consistência teórica sobre os assuntos, não podem ter dúvidas sobre esses assuntos que vocês estudam há tanto tempo.</p> <p>Interrompendo a exposição, A Professora, demonstrando irritação devido à conversa e o barulho constante na sala, bradou:  - Quem quiser sair da sala, pode sair... a aula tá chata, não é? Mas lembrem que o mundo lá fora, não passa a mão na cabeça de ninguém. Vocês têm que levar o estudo a sério.</p> <p>E voltou às frases no quadro. Revisou então sobre o presente do indicativo, o imperativo, o subjuntivo. Escreveu algumas questões objetivas no quadro e foi indicando as respostas certas. Algumas vezes perguntava a algum aluno, tentando trazê-los para uma correção participada.</p> <p>A Professora lembrou que haveria uma</p>	<p>1 aluno estava ouvindo música no celular sem o fone no ouvido.</p> <p>Um aluno resolveu brincar:  - O numero da pessoa é o número do sapato, professora? A Professora o ignorou.</p> <p>Os alunos aparentam estar impacientes com a aula e com as reclamações da Professora.</p> <p>O aluno que estava ouvindo música com o celular assim continuou, sem se envolver na correção da atividade de revisão.</p>

	<p>apresentação cultural no dia seguinte na área da escola o que poderia causar a suspensão de sua próxima aula. E avisou:</p> <p>- Caso não tenhamos aula amanhã, o teste ficará automaticamente marcado para a aula seguinte, não esqueçam.</p> <p>- Vocês não precisam decorar as regras da gramática, mas têm que entender o máximo que puderem. O teste trará questões novas, mas todas no estilo dessas que estamos vendo.</p> <p>E, como se lembrasse de algo importante, falou para os alunos:</p> <p>- Gente vocês usam o “tu” sem concordância, já perceberam? Até nas novelas os personagens falam assim, quando representam pessoas do nordeste, por exemplo. Mas está errado. Tu é segunda pessoa. Tem que ter concordância.</p> <p>E continuou a revisão:</p> <p>- Quando a gente usa o til? No futuro do presente. Lembram dessa dica? Por exemplo, eles pedirão emprestado. E se fosse pretérito imperfeito? Lembram do ia? Eles pediriam emprestado... Assim, com essas dicas fica mais fácil. Eu sei que estudar “dói”, mas dá uma grande satisfação.</p> <p>Tomara que eles ganhem. Subjuntivo.</p> <p>A Professora passou então a falar sobre a conjugação do verbo partir no presente, no pretérito e no futuro.</p> <p>Depois voltou às demais frases da atividade de revisão iniciada.</p> <p>Se nós pedíssemos com carinho eu deixaria – futuro do pretérito do subjuntivo? Eles pedirão...3ª pessoa do plural futuro do presente indicativo.</p> <p>Após concluir a explicação das frases, A Professora disse, como se estivesse se desculpando:</p> <p>- Gente, não estou fazendo esses exercícios para deixar vocês nervosos. Eu sei que é difícil mesmo. Mas vocês precisam se esforçar para aprender.</p> <p>Voltando para uma segunda questão, A Professora solicitou um voluntário para ajuda-la na leitura:</p> <p>- Esse eu vou querer ajuda na leitura do texto. Quem pode ler?</p> <p>A leitura ficou prejudicada com a conversa de grande parte da turma e barulho externo. Mesmo com a interferência sonora, um outro aluno começou a responder e A Professora foi corrigindo suas respostas.</p>	<p>Os alunos ficam calados e fazem anotações em seus cadernos.</p> <p>1 aluno começou a ler o trecho que estava na questão, a qual pedia para identificar os verbos e o modo em que se encontravam, depois os alunos deveriam reescrever o texto em um outro tempo e modo verbal.</p>
--	--	---

**REVISANDO**

1) Coloque entre parêntesis A -> se for modo indicativo, B -> se for modo subjuntivo e C -> se for imperativo.

- a) Janete gosta de você. ( )  
 b) Pare essa conversa agora! ( )  
 c) Ah, se Lucas jogasse menos vídeo game. ( )  
 d) Vamos à praia amanhã. ( )  
 e) Vá buscar o pacote agora. ( )  
 f) Estamos lendo sobre Machado de Assis. ( )  
 g) Li todo o livro de Biologia da escola. ( )  
 h) Se Marcelo fosse ao supermercado hoje... ( )

2-Complete as lacunas com as formas verbais pedidas entre parênteses. Atenção: todos são do Modo Subjuntivo!

- Se a mulher \_\_\_\_\_ um bolo o marido iria adorar. (Fazer – Pretérito Imperfeito)  
 — Quando os meninos \_\_\_\_\_ futebol, vão ficar felizes. (Jogar – Futuro)  
 — Espero que nós \_\_\_\_\_ bem hoje à noite. (Cantar – Presente)  
 — Quando eu \_\_\_\_\_ a minha uma bola, vou jogar todo dia. (Ganhar – Futuro)  
 — Espero que o motorista \_\_\_\_\_ a porta do ônibus para eu entrar. (Abrir – Presente)

Leia a tirinha e responda:



2-Os verbos entre aspas no primeiro quadrinho estão no modo:

- a) Subjuntivo.  
 b) Indicativo.  
 c) Imperativo.

3-Informe PESSOA, NÚMERO, TEMPO e MODO dos verbos de: "O que eles pensam que nós somos?"

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4- Os clientes ligam, você atende.

A parte destacada desta frase no pretérito imperfeito do modo subjuntivo ficaria assim:

- a) Quando os clientes ligarem.  
 b) Se os clientes ligassem  
 c) Os clientes ligariam  
 d) Os clientes ligaram

5- Considerando as formas verbais destacadas nas três frases abaixo, a opção com a correta classificação de tempos e modos é, respectivamente:

1. Toma conta da minha bagagem, enquanto eu vou até ali.  
 2. "Não façais aos outros o que não quereis que vos façam."  
 3. Sim! A Terra gira em torno do Sol.

- a) Presente do indicativo / presente do subjuntivo / presente do subjuntivo.  
 b) Imperativo afirmativo / imperativo negativo / presente do indicativo.  
 c) Imperativo afirmativo / imperativo negativo / presente do subjuntivo.  
 d) Imperativo afirmativo / presente do subjuntivo / presente do subjuntivo.  
 e) Presente do indicativo / imperativo negativo / presente do subjuntivo.

Na frase abaixo a alternativa que corresponde à sequência correta é:

- "Pode ser que eu \_\_\_\_\_ levar as provas, se você \_\_\_\_\_ tudo para que eu \_\_\_\_\_ onde elas estão".  
 ( ) consiga – fará – descobriria.  
 ( ) consiga – fizer – descubra.  
 ( ) consigo – fizer – descobrir.  
 ( ) consigo – fizer – descubro.

7-Em: "Sei de uma moça... Se alguém escrevesse a sua história, maravilhas diria (...)", há verbos empregados respectivamente no:

- ( ) presente do indicativo, pretérito imperfeito do subjuntivo, futuro do pretérito do indicativo.  
 ( ) presente do indicativo, pretérito imperfeito do indicativo, futuro do pretérito do indicativo.  
 ( ) presente do indicativo, futuro do pretérito do indicativo, pretérito imperfeito do subjuntivo.

**Figura 5:** Exercício Revisão Geral sobre Verbo

A aula n. 09 destinou-se a uma revisão sobre verbos. A Professora, logo foi reclamando sobre "erros" que os alunos costumam cometer em suas falas, relativos à concordância verbal, apesar deles estudarem o assunto desde a 4ª série... E assim, ela frisava: "Vocês falam sem concordância"; "Vocês têm que ter consistência teórica sobre os assuntos, não podem ter dúvidas sobre esses assuntos que vocês estudam há tanto tempo." Em seguida, ela começou a escrever no quadro ao tempo em que fazia sua exposição de conteúdo gramatical, reclamava da conversa e tentava uma correção participada.

Depois de algum tempo, A Professora marcou a realização de um teste sobre conteúdos gramaticais. Em dado momento, como exposto nos trechos acima (na tabela),

percebendo o desinteresse dos alunos pelo conteúdo tratado na aula, ela disse: “Eu sei que estudar “doi”, mas dá grande satisfação.” Na verdade, o desinteresse pode acontecer principalmente em decorrência da forma como o conteúdo é abordado, bem como depende dos recursos que o professor utiliza.

### Aula n. 11

Conteúdo	Professora	Alunos
<p>Revisão Gramatical e aplicação de Teste Escrito</p>	<p>A Professora realizou revisão de conteúdos gramaticais e, posteriormente aplicou um teste escrito com a turma.</p> <p>. Logo que A Professora chegou, foi avisando sobre o teste:</p> <p>- Pessoal, hoje é nosso teste, lembram? Será em dupla ou trio.</p> <p>- A Professora então lembrou que o teste seria sobre o conteúdo gramatical estudado nas últimas aulas.</p> <p>Ela, então, resolveu revisar rapidamente o conteúdo para evitar mais reclamações.</p> <p>- Vou dar uma pontuada bem rápida sobre o que vai ser cobrado nesse teste... Mas, façam silêncio e prestem atenção... -disse um pouco aborrecida.</p> <p>Fez então a chamada nominal e aguardou que os alunos se acalmassem, para, em seguida iniciar sua revisão: Classe gramatical, pronome, verbo, frases estruturais para aplicação de verbo...durou cerca de 10 minutos.</p> <p>(...)</p> <p>. Após distribuir o material a ser discutido na aula posterior, entregou os testes para as duplas/trios formados. Finalmente se acalmaram e começaram a respondê-lo.</p> <p>Algumas vezes, A Professora chamou a atenção dos alunos a fim de fazerem silêncio.</p>	<p>Os alunos aparentavam estar agitados e preocupados.</p> <p>-1 aluna respondeu: -Pró...teste? não sabia...vai cair o quê? - Mais 1 aluna reclamou: -Vai ser sobre o que o teste, Pró? A gente estudou tanta coisa...</p> <p>Durante a revisão, em vez de darem atenção à aula, 3 alunos usavam o celular; 1 com o fone no ouvido e os demais apenas manuseavam seus aparelhos;</p> <p>-Nesse dia 1 aluna portava um netbook (notebook menor) e perguntou à professora se poderia usá-lo para pesquisar as respostas durante o teste. Ao que A Professora lhe respondeu que não, pois era “teste”, logo, não caberia consulta...</p> <p>1 aluno questionou sobre uma assertiva do teste, mas A Professora disse que ele deveria ler de novo e se concentrar que assim conseguiria responder.</p>

Colégio Estadual Edith Machado Boaventura			
Disciplina- Língua Portuguesa	III CICLO	Profª Emília Lopes	PESO-2,0
Estudantes _____			1º ano _____

## VERIFICAÇÃO PARCIAL

*Nem todos os caminhos levam ao bem. O sucesso ou o fracasso dependem dos seus atos e de suas escolhas. Pense nisso. Tudo de bom para você. (Emília Lopes)*

A proveite o dia, pois ele é curto.  
 R espire intensamente cada aroma da natureza,  
 C orra pelo meio da mata, mergulhe no mais profundo oceano!  
 A me a vida, aventure-se pelo mundo, viva cada segundo, pois tudo  
 D ura tão pouco, que você não pode prever quando irá acabar.  
 I nutilidades? Abandone-as! Viva na simplicidade de uma vida completa,  
 S inta-se alegre, sinta-se vivo! Sinta-se sempre jovem!  
 M ora em meio urbano? Qual o problema? Fuja da cidade! Aventura!  
 O nde você irá parar? Não importa! Apenas aproveite o momento!

**Felipe Costenaro**

\*Os acrósticos são formas textuais onde a primeira letra de cada frase ou verso formam uma palavra ou frase.

1-Observe o \*acróstico acima. Ele traz as características de um dos momentos literários estudados nesta unidade, cuja preocupação maior é com a vida que é breve e passageira por isso deve ser bem aproveitada. Qual é o período literário?(0,2) \_\_\_\_\_

2- Somente uma alternativa não apresenta característica referente ao arcadismo. (0,2)

**CASA NO CAMPO - Elis Regina**

Eu quero uma casa no campo  
 Onde eu possa compor muitos rocks rurais  
 E tenha somente a certeza  
 Dos amigos do peito e nada mais  
 Eu quero uma casa no campo  
 Onde eu possa ficar no tamanho da paz  
 E tenha somente a certeza  
 Dos limites do corpo e nada mais

**CASINHA BRANCA - Gilson**

Eu queria ter na vida simplesmente  
 Um lugar de mato verde  
 Pra plantar e pra colher  
 Ter uma casinha branca de varanda  
 Um quintal e uma janela  
 Para ver q sol nascer

- ( ) O exagero com a escrita, o duelo entre a razão e o coração marcam esse período literário.  
 ( ) Os árcades defendiam o bucolismo como ideal de vida. Assim como os autores dessa música.  
 ( ) Preferência por temas bucólicos, ligados à natureza, retratando a tranquilidade da vida rural;

**Tempos Modernos ( Lulu Santos)**

**Hoje o tempo voa amor  
 Escorre pelas mãos  
 Mesmo sem se sentir  
 Não há tempo  
 Que volte amor  
 Vamos viver tudo  
 Que há pra viver  
 Vamos nos permitir...**

3- O trecho da música ao lado, Tempos Modernos ( Lulu Santos), traz características relacionadas ao momento literário que trazia a arte representada de forma simples, onde o importante é aproveitar a vida, o momento.

Informe este período literário: (0,1)

**Figura 6:** Teste escrito sobre conteúdos gramaticais (folha 1)

4-Use (V) se a informação sobre regra de acentuação estiver VERDADEIRA e (F) se for FALSA: (0,5)

- ( ) Acrósticos, características e literárias são acentuadas porque toda paroxítona terminada em ditongo crescente é acentuada.  
 ( ) Bandeira, vestígio e precipício são acentuadas pela mesma regra.  
 ( ) Caju, Aracaju e Ceci são oxítonas terminadas em U e I por isso não podem ser acentuadas.  
 ( ) Tatuapé, jacarandá e cipó são oxítonas terminadas em A, E e O, por isso são acentuadas.  
 ( ) Maraú e Jacareí estão acentuadas incorretamente porque oxítona terminadas em U e I não podem ser acentuadas.

**Para as questões abaixo, marque ( X ) em apenas uma alternativa. Valor de cada (0,2)**

5- Em que grupo todas as palavras se acentuam pela mesma regra de acentuação:

- a) júri , saíste, saúde  
 b) poética, britânica, lírica  
 c) glória, lunático, série

6- Assinale a palavra que não se acentua segundo a regra das demais:

- a) parabéns  
 b) espécies  
 c) início  
 d) calendário

7- São acentuadas graficamente pela mesma regra as palavras da opção:

- a) ausência – Escócia - itinerário  
 b) história – eliminatória- última  
 c) México- também – britânica

8- A única palavra indevidamente acentuada é:

- a) película  
 b) cadáver  
 c) xícara  
 d) Amélia

9 - As palavras que são acentuadas tendo em vista a mesma regra de acentuação são;

- a) emergência, público e líquido  
 b) funcionário, obrigatória, petróleo e paciência.  
 c) tédio, petrolífero, glória e está  
 d) futebolísticos, História e consequência



Suc

Que Deus o(a) proteja ser

**Figura 7:** Teste escrito sobre conteúdos gramaticais (folha 2)

Nesta aula, de número 11, A Professora pretendia apenas aplicar um teste escrito, porém, antes disso, fez uma breve revisão gramatical, motivada por reclamações de alguns alunos, que afirmaram ter dificuldades com o assunto específico, afinal haviam estudado muitos conteúdos; alguns disseram que ‘não sabiam’ da avaliação marcada. A revisão versou sobre classes gramaticais, pronome, verbo e durou cerca de 10 min.

O teste foi respondido em duplas ou trios pelos alunos. Três alunos usavam o celular, 1 com o fone no ouvido, 1 aluna estava com um netbook; esta quis usá-lo para acessar a internet durante o teste mas a professora negou.

### Aula n.13

<b>Conteúdo</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<p>Regras de acentuação</p>	<p>A Professora tratou sobre regras de acentuação. Trouxe uma folha xerografada recortada ao meio e a entregou aos alunos. Continha questões com exercícios sobre acentuação.</p> <p>A Professora pergunta: -Como é que descobre que a palavra é acentuada? Quando é proparoxítona.</p> <p>Muito barulho, a professora estava visivelmente aborrecida. Mesmo com todo o barulho e inquietude da turma, ela teimava em “dar” o conteúdo gramatical. E reclama com a turma:</p> <p>-Vocês têm que prestar atenção para a tonicidade das palavras para identificar quando deve acentuar.</p> <p>Quem sabe responder: a palavra “estúpido” é acentuada?</p> <p>Eu sei, tem muitas palavras que a gente aprende usando, escrevendo... mas é importante conhecer as regras – enfatizou.</p> <p>Vocês precisam aprender estas regras sobre paroxítona, proparoxítona, oxítona.</p> <p>Vou dar outro papel para vocês com estas regras, mas podem pesquisar na internet. E continua a expor as regras:</p> <p>Oxítonas terminadas em a, e, o, e em tem acento no final... Lembram de baú... é hiato por isso acentua... mas caju não, lembram...?</p> <p>A Professora distribuiu o papel com a síntese das regras.</p>	<p>Os alunos estavam bastante agitados, demorou bastante para a professora organizar a turma e eles se acalmarem para iniciar a aula.</p> <p>1 aluna respondeu: quando tem o acento no i, pró?</p> <p>- Outra aluna se manifesta, de forma queixosa: pró, isso é muito chato e complicado. Eu nunca sei quando tem acento...</p> <p>Uma aluna respondeu: sim...mas eu não conheço esta palavra por causa da regra ....</p> <p>Alguns alunos acompanham a explicação. Mas não demonstram grande entusiasmo.</p> <p>1 aluno saiu da sala com o celular no ouvido, parecia estranho conversando com alguém.</p> <p>1 aluno permaneceu com o fone no ouvido durante toda a aula.</p>



	<p>A professora continuou a ler os exemplos na explicação e aproveitou para aconselhar:</p> <p>- Vocês não precisam decorar essas regras todas, mas é bom ter uma compreensão geral.</p> <p>Pergunta A Professora:</p> <p>Por que um Luis tem acento e o outro não tem? Por causa das regras...</p> <p>A Professora repreende 1 aluno: -Desligue isso!</p> <p>A Professora volta às suas explicações gramaticais;</p> <p>No futebol que vocês tanto amam...tem regras para seguir... quando um jogador comete uma falta ele é punido...então tudo em que ter regras...</p> <p>Pesquise nos livros de vocês também... lá tem conteúdo de regras de acentuação tb. Não informou a página.</p> <p>O exercício era para explicar a regra de acentuação, ou sua ausência, nas palavras elencadas na atividade.</p> <p>Reclamou com uma aluna: que estava dispersa, olhando o celular; Oh, Fulana, preste atenção...</p> <p>. A professora fez um grande esforço para explicar as regras. Parecia muito compelida a “ensinar” as regras aos alunos. Sempre preocupada com o conteúdo. Como os alunos memorizariam todas aquelas regras? Ela trouxe cerca de 20 palavras e foi explicando cada uma delas.</p> <p>O conselho que dou: leiam as regras primeiro e depois respondam as questões.</p> <p>Ela deu exemplo de nomes que são registrados em cartório que deveriam ser acentuados mas, por erro dos cartórios, acabam sem o devido acento, e citou como exemplo o nome dela e outros.</p> <p>Terminou de corrigir os exercícios e a explicação sobre as regras. Finalizou a aula.</p>	<p>Uma aluna começou a ler em voz alta a primeira regra de acentuação... saída, fáiça...</p> <p>2 alunos de cabeça baixa na sala.</p> <p>1 aluno estava ouvindo música em seu celular, em volume baixo... .</p> <p>Após ser repreendido o aluno guardou seu aparelho celular, com ar de aborrecimento.</p> <p>1 aluno retrucou: essa regras são muito chatas, pró...</p> <p>Apesar de muitos problemas, cerca de 5 ou 6 alunos tentavam acompanhar as explicações da professora. A maioria dos alunos, porém, se manteve calada, apenas observando a aula e fazendo anotações das respostas das questões.</p>
--	--	---

**Acentuação-Regras fundamentais:**

**Palavras oxítonas:**  
Acentuam-se todas as oxítonas terminadas em: "a", "e", "o", "em", seguidas ou não do plural(s).  
Pará – café(s) – cipó(s) – armazém(s)  
Essa regra também é aplicada aos seguintes casos:  
Monossilabos tônicos terminados em "a", "e", "o", seguidos ou não de "s".  
Ex.: pá – pé – dó – há

**Paroxítonas:**  
Acentuam-se as palavras paroxítonas terminadas em:  
- i, is (táxi – lápis – júri)  
- us, um, uns (vírus – álbuns – fórum)  
- l, n, r, x, ps (automóvel – elétron – cadáver – tórax – fórceps)  
- ã, ãs, ão, ãos (imã – imãs – órfão – órfãos)  
- ditongo oral, crescente seguido ou não de "s". (água – mágoa – Ciência)  
# Quando a vogal do hiato for "i" ou "u" tônicos, acompanhados ou não de "s", haverá acento:  
Ex.: saída – faísca – baú – país – Luís  
# Não se acentua o "i" e o "u" que formam hiato quando seguidos, na mesma sílaba, de l, m, n, r ou z:  
Ra-ul, ru-im, con-tri-bu-in-te, sa-ir, ju-iz  
# Não se acentua as letras "i" e "u" dos hiatos se estiverem seguidas do dígrafo nh:  
ra-i-nha, ven-to-i-nha.  
# Não se acentua as letras "i" e "u" dos hiatos se vierem precedidas de vogal idêntica:  
xi-i-ta, pa-ra-cu-u-ba  
No entanto, tratando-se de palavra proparoxítona haverá o acento, já que a regra de acentuação das proparoxítonas prevalece sobre a dos hiatos: Ex: fri-is-si-mo, se-ri-is-si-mo

**Proparoxítonas –**  
Acentuam-se todas as palavras proparoxítonas. Ex.: lâmpada – câmara – tímpano – médico – ônibus

1 - Em que série todas as palavras se acentuam pelo mesmo motivo:  
a) glória, lunático, série, inócuo  
b) poética, britânica, lírica, metáfora  
c) júri, saíste, saúde  
d) réptil, fêmur, estrábico, imã

2 - São acentuadas graficamente pela mesma regra as palavras da opção:  
a) México - também - britânica  
b) velório - eliminatória - vítima  
c) Ciência - História - cenário

3 - A alternativa em que nenhuma palavra deve receber acento gráfico é:  
a) extravagante - polenta - respeito - erro  
b) toda - ele - órgão - fossil  
c) governo - júri - juriti - taxi  
d) garupa - armazens - polen - caju

4 - Assinale a palavra que não se acentua segundo a regra das demais:  
a) também.  
b) espécies.  
c) início  
d) centenárias.

5 - Sobre a palavra LILÁS, a acentuação gráfica é porque:  
a) Todo monossílabo tônico terminado em a, e, o seguido ou não de (s) é acentuado.  
b) Toda palavra oxítona terminada em a, e, o seguido ou não de (s) é acentuada.  
c) Todas as proparoxítonas são acentuadas.

6 - Qual dos vocábulos abaixo não deve ser acentuada:  
( ) JUIZ      ( ) FAISCA      ( ) BAU      ( ) LUIS      ( ) SAIDA

7 - O acento gráfico desempenha a mesma função em:  
a) petróleo e paciência.  
b) jacarandá e lápis.  
c) glória e está.  
d) consequência e líquido.

8 - A única palavra indevidamente acentuada é:  
a) xícara  
b) cadáver  
c) estúpido  
d) Amália

9 - As palavras que são acentuadas tendo em vi a mesma regra de acentuação são:  
a) emergência - público.  
b) futebolísticos - História.  
c) será - ótimo.  
d) funcionário - obrigatória.

Sucesso!

Figura 8: Regras de Acentuação e Exercícios

Exercício de fixação- REGRAS DE ACENTUAÇÃO

1-Marque (X) nas 5 alternativas corretas referentes à regra de acentuação.

a) ( ) Funcionários e pública- toda proparoxítona é acentuada.  
b) ( ) Água e secretários- são acentuadas todas as paroxítonas terminadas em L, X, I e ã.  
c) ( ) Saúde e baú são acentuada porque toda oxítona terminada em u é acentuada.  
d) ( ) Também e bebês são oxítonas terminadas em E e EM e por isso são acentuadas.  
e) ( ) Vírus – toda paroxítona terminada em us é acentuada.  
f) ( ) Agência e estratégia – toda proparoxítona é acentuada.  
g) ( ) País e juíz são acentuadas.  
h) ( ) Periódica e pública- toda proparoxítona é acentuada.  
i) ( ) frequência e reservatórios- paroxítonas terminadas em ditongo são acentuadas.  
j) ( ) Aracaju e Ceci – não acentuam-se oxítonas terminadas em I e U.

2- Corrija todas as alternativas incorretas da questão 1:

Figura 9: Exercícios sobre Regras de Acentuação

COLÉGIO ESTADUAL EDITH MACHADO BOAVENTURA, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ 1ª \_\_\_\_\_

ESTUDANTES: \_\_\_\_\_

**TRABALHO AVALIATIVO SOBRE NOVAS REGRAS ORTOGRÁFICAS PESO (1,0)**

Para cada alternativa abaixo, apenas uma deverá ser marcada. Analise o que se pede e responda:

1— Deveriam ter sido acentuadas todas as palavras na alternativa:

- a) azaleia – estreia – colmeia – geleia – pigmeia;
- b) benzoico – dicroico – heroico – Troia ;
- c) chapéu – coroneis – heroi – ilheu – lençois;
- d) alcaloide – reumatoide – tabloide – tifoide – tipoia;
- e) apneia – farmacopeia – odisseia – pauliceia – traqueia.

2-Identifique a frase em que o verbo destacado foi empregado incorretamente:

- a) Que bom que ele **pode** comparecer e aproveitou a festa.
- b) Não **é** sempre que ela **pode** fazer esses sacrifícios.
- c) Este trabalho tem, **por** finalidade, melhorar a ortografia.

3- Qual das frases abaixo apresenta incorreção no uso do acento diferencial das palavras destacadas?

- a) Ela se **pê**la de medo quando a mãe reclama.
- b) Vou **pela** rua da direita por onde já passei.
- c) Falei **para** ela que algo estava errado.
- d) Ela sempre **para** no sinal vermelho e espera.

4- Sobre as quatro palavras abaixo e o uso do hífen:

**1 autoestima      2 micro-ondas      3 ultrássom      4 vice-diretor**

- a) estão corretamente grafados todos os termos compostos;
- b) está incorretamente grafado o termo composto da opção 4;
- c) está incorretamente grafado o termo composto da opção 2;
- d) está incorretamente grafado o termo composto da opção 1;
- e) está incorretamente grafado o termo composto da opção 3.

5 – Identifique a opção em que todas as palavras compostas estão grafadas de acordo com as novas regras:

- a) anti-higiênico – anti-inflamatório – antiácido – antioxidante – anti-colonial – antirradiação – antissocial;
- b) anti-higiênico – anti-inflamatório – antiácido – antioxidante – anticolonial – antirradiação – anti-social;
- c) anti-higiênico – anti-inflamatório – antiácido – antioxidante – anticolonial – antirradiação – antissocial;
- d) anti-higiênico – anti-inflamatório – anti-ácido – anti-oxidante – anticolonial – antirradiação – antissocial;
- e) anti-higiênico – anti-inflamatório – anti-ácido – anti-oxidante – anti-colonial – antirradiação – antissocial.

Sucesso!

**Figura 10:** Exercícios sobre Regras de Acentuação

Era perceptível que, durante a aula, de número 13, os alunos estavam bastante agitados; 1 aluna reclamou do conteúdo da aula, dizendo que “era chato” e “complicado”. “Eu nunca sei quando tem acento”.

A Professora trouxe uma atividade xerografada, com exercícios de ortografia, para classificar as palavras quanto à tonicidade: proparoxítona, paroxítona, oxítona. Alheia ao barulho que acontecia na sala, à inquietude e à insatisfação da turma, ela insistia em apresentar o conteúdo programado.

Novamente, A Professora sugeriu que os alunos fizessem pesquisas, mas não indicou nenhum site ou atividade concreta. “Vou dar outro papel com as regras de acentuação, mas pesquisem na internet.”

Apesar da dificuldade em prender a atenção da turma, A Professora insistia em explicar, detalhadamente, todas as regras de acentuação que havia programado para serem explicadas durante a aula; trouxe cerca de 20 palavras e foi explicando cada uma delas e o porquê do acento usado.

Conforme descrição trazida nos trechos acima, percebeu-se que a maior parte dos alunos manteve-se calada, apenas observando a aula e fazendo anotações em seus cadernos das respostas das questões que a professora fornecia, enquanto outros manuseavam seus celulares e ficavam um tanto dispersos.

Como é possível observar, a partir dos trechos das aulas transcritos, pela forma que costuma ministrar suas aulas, A Professora adere à concepção de ensino da língua voltada para o predomínio dos estudos da gramática normativa, utilizando-se de exercícios, com respostas objetivas, exposições orais, com registros escritos em papel ou quadro, os quais são posteriormente corrigidos no mesmo formato. Frases soltas, descontextualizadas são comumente usadas como referência para se trabalhar tópicos gramaticais. Aqui, é oportuno citar Possenti (2012) quando aborda acerca da necessidade de haver, em sala de aula, práticas significativas, ou seja, as aulas devem despertar sentido e interesse nos alunos, a fim de que aconteçam, verdadeiramente, o ensino e aprendizagem.

#### 5.3.1.1 Refletindo sobre as Aulas de Gramática no Ensino Médio

Estudos feitos por Geraldi (2012), em torno das correntes linguísticas e concepções de professores, revelam que existem três concepções de linguagem, atreladas às práticas dos professores de Língua Portuguesa. A primeira é a que compreende a linguagem enquanto **expressão do pensamento** (configura estudos tradicionais, que levam a afirmar que, caso as pessoas não consigam se expressar, não são capazes de pensar... – corresponde aos estudos que focam o ensino da gramática). A segunda concepção diz que a linguagem é **instrumento de comunicação** (esta se liga à teoria da comunicação, na qual a língua é vista como código que irá transmitir ao receptor determinada mensagem – corresponde ao estruturalismo e ao transformacionalismo). A terceira concepção, e mais atual, finalmente, coloca a linguagem enquanto **forma de interação** (a língua não serve apenas para transmitir informações, mas

sim para ajudar na interação entre os homens – corresponde à linguística da enunciação) (GERALDI, 2012).

Entretanto, ainda que existam diversas concepções e formas de ensino da Língua Portuguesa, que surjam novas maneiras de compreendê-la, muitos professores ainda estão presos em práticas de outrora. No final, no dia a dia da sala de aula, no transcorrer das aulas de Língua Portuguesa, a gramática acaba por se fazer uma constante. Nesse sentido, afirma Batista (1997, p. 10)<sup>27</sup>

[...] a gramática é, por excelência, o objeto que constitui a figura do ensino da disciplina. Ele é, desse modo, dentre os objetos presentes na disciplina, o mais adequado às condições escolares de transmissão; outros saberes, como a leitura, a escrita, a linguagem oral, por não apresentarem o mesmo grau de adequação a essas condições, constituiriam um resíduo do processo de transmissão.

Em relação aos exercícios aplicados pela Professora, percebe-se a preocupação com a memorização de regras gramaticais, reforçadas e articuladas em frases soltas, descontextualizadas. O exercício, nesse âmbito, tem a função corretiva, tratando-se de “[...] uma fala que se alimenta dos erros, isto é, dos objetos objetivados pelo professor. Não havendo objetos, o discurso cessa” (BATISTA, 1997, p. 45).

No Ensino Médio, espera-se que o aluno reúna conhecimentos adquiridos desde o Ensino Fundamental, assim, os conteúdos tratados pela Professora, em geral, funcionavam como uma espécie de “revisão”. Desse modo, “[...] o que o professor acaba por objetivar através de suas perguntas é, particularmente, a experiência anterior dos alunos com a linguagem e seu conhecimento linguístico intuitivo [...]” (BATISTA, 1997, p. 48), ou seja, o foco no Ensino Médio passa a ser a mera repetição de conteúdos que já foram tratados no Ensino Fundamental, não aproveitando esse período de forma mais produtiva. Sobre essa experiência,

Na seleção de objetos de ensino da área de língua materna, o EM tem privilegiado, em geral, uma revisão/repetição do que foi visto no EFII, o que se restringe, primordialmente, a uma revisão de gramática e de técnicas de redação, especialmente para as dissertações escolares, **com a novidade da introdução do estudo da literatura** (MENDONÇA, 2006, p. 202-203, grifo meu).

---

<sup>27</sup> No capítulo 3 constam informações sobre a pesquisa de campo que o autor realizou em 1 turma de Ensino Fundamental, a título de Mestrado.

Importante que, no Ensino Médio, sejam oferecidos novos desafios para os alunos, que lhes sejam exigidas atividades de produções nas quais eles possam usar a Língua Portuguesa de forma crítica e produtiva.

Ainda, a função exercida pelo professor exige atualização contínua. Independente de quando se formou, das teorias e métodos de ensino que aprendeu na Universidade, a sociedade muda, e, principalmente, as tecnologias digitais avançam, e isso se reflete, sobretudo, na linguagem, na comunicação, enfim, nas relações entre os indivíduos. Faz-se necessário, portanto, que o professor acompanhe as mudanças que perpassam a sociedade, construindo então práticas contextualizadas e dinâmicas. Segundo Lévy (2010), ao abordar sobre as mudanças que ocorrem na sociedade, continuamente, devido ao uso das tecnologias digitais e à cibercultura, a profissão de professor já começa, de certa forma, defasada.

Assim, muitos são os desafios para o exercício da profissão de professor de Língua Portuguesa, em tempos de tecnologias digitais, onde há múltiplos espaços de acesso à informação, e usos cada vez mais variados da língua. Muitas inovações surgem no cenário social, e deságuam na sala de aula, interferindo na relação docente e discente.

Segundo Lévy (2010): “[...] Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira” (LÉVY, 2010, p. 159). Então, o professor precisa ir em busca de novas e emergentes competências para poder exercer com mais propriedade o seu trabalho. O autor, continuando, diz que: “Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos” (LÉVY, 2010, p. 159).

Conforme Lemos (2002), a cibercultura já está imbricada na sociedade há algum tempo, estabelecendo novas formas de se relacionar, de se promover a difusão dos conhecimentos. Abre-se espaço, então, para novas linguagens, novos modos de ler, de escrever, de interagir, de produzir colaborativamente, de estar no mundo, fazendo parte de múltiplos espaços. E o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa não podem ficar fora dessa realidade. É preciso articular os conhecimentos.

De acordo com Batista (1997, p. 101), a partir de observações que realizou em sua pesquisa de campo, o que se ensina nas aulas de português, nas escolas, é “a disciplina gramatical”, pois

[...] Embora a interlocução em sala de aula se desenvolva em torno de uma coleção heterogênea de saberes (como conteúdos gramaticais, elementos da comunicação, leitura, escrita, vocabulário, linguagem oral, valores morais e ideológicos), ela tende a se organizar em duas correntes de discurso distintas: aquela que se desenvolve em torno de saberes relacionados à

**disciplina gramatical** e aquela que se desenvolve em torno de usos da língua. [...] (grifo meu).

Porém, essa “disciplina gramatical” passa a ser o foco da maior parte das aulas de português<sup>28</sup>, seja por necessidade do professor ter um maior “controle” sobre a turma, seja por ser esta a forma como foi formado na universidade, seja por outro motivo que o fundamente. Batista (1997, p. 111) diz ainda que

[...] o professor está, em sala de aula, submetido à necessidade e à urgência temporal: as possibilidades de indisciplina e de perda da autoridade são reais e prementes; o tempo passa e há um conjunto de tarefas a fazer e de conhecimentos a serem transmitidos; a sala de aula é um conjunto de problemas que pedem a todo o tempo uma intervenção que não ponha em risco seu equilíbrio.

Nesse sentido, então, não se trabalha verdadeiramente a Língua Portuguesa em seu sentido real, a partir de produção de conhecimentos linguísticos provenientes de situações de fala e de escrita, mas sim, por meio de inferências e expressões significativas, concretas. Enfim, o que acaba por ocorrer é que, até nas respostas produzidas pelos alunos, principalmente obtidas através de exercícios de gramática, é que “A aula de português é uma artificialidade [...]” (BATISTA, 1997, 114). Ainda, o professor acaba por trabalhar a construção do “fetichismo da língua” (BATISTA, 1997, p. 118).

Sobre o ensino de gramática, Mendonça (2006) apresenta entendimento semelhante ao de Batista (1997), no que se refere à escolha da gramática como assunto principal da aula de Língua Portuguesa, porém, nos remete a outra forma de ensino. Assim:

O ensino de gramática constitui um dos mais fortes pilares das aulas de português e chega a ser, em alguns casos, a preocupação quase exclusiva dessas aulas. Nas duas últimas décadas, entretanto, vem se firmando um movimento de revisão dessa prática, ou seja, vem-se questionando a validade desse “modelo” de ensino, o que faz emergir a proposta de prática de **análise linguística (AL)** em vez das aulas de gramática (MENDONÇA, 2006, p.199, grifo da autora).

Mendonça (2006) justifica essa crítica ao ensino de gramática, em decorrência dos resultados insatisfatórios, evidenciados em avaliações como ENEM e SAEB, que deixam visíveis a ineficiência de habilidades básicas de leitura e escrita e a apresentação de inconsistências teóricas sobre definições de tópicos gramaticais diversos e não descrição

<sup>28</sup> Batista (1997) usa a nomenclatura “aulas de português”.

adequada da norma-padrão contemporânea. Tudo isso acaba por gerar conflitos na relação ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, que acabam também por gerar questionamentos por parte dos alunos: “[...] Por que a gente tem de estudar isso?”, “Pra que serve saber a diferença entre complemento nominal e adjunto adnominal?” (MENDONÇA, 2006, p. 201).

Nesse sentido, as aulas voltadas ao estudo de gramática que identifiquei em minhas observações na pesquisa, provocaram certo distanciamento dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa da Professora. Geralmente ficavam distraídos, dando pouca atenção à atividade, o que demonstra a necessidade de uma postura diferenciada da Professora ao trabalhar tópicos gramaticais.

Mendonça (2006) afirma a necessidade de se formar usuários da língua, em vez de se privilegiar analistas da língua. Desse modo, para a autora, não é preciso que a escola se preocupe em “[...] formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Na perspectiva de trazer uma nova forma de se trabalhar a gramática na sala de aula, surge a chamada “análise linguística” a qual busca dar “um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos” (SOARES, 1998, p. 09, apud MENDONÇA, 2006, p. 205).

A expressão “análise linguística”, (cunhada por Geraldi, em 1984), surge para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 205).

Com a prática pedagógica de análise linguística, não se abandona o ensino de gramática, vez que não há que se falar em língua sem que se fale sobre gramática (POSSENTI, 1996). Na verdade, “A AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros” (MENDONÇA, 2006, p. 206). De fato,

[...] a diferença começa pela própria concepção de que serve de base a toda reflexão sobre ensino de língua materna: o que é língua(gem). Assumir determinada concepção de língua implica repensar o que é importante ensinar nas aulas de português e também como realizar esse ensino (MENDONÇA, 2006, p. 206).

De acordo com Geraldi (2012, p. 74), acerca da análise linguística,



O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as 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 (metáfora, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Com o intuito de facilitar a compreensão e a diferenciação entre o ensino de Língua Portuguesa pautado em gramática ou em análise linguística, interessante observar a tabela a seguir, elaborada por Bunzen e Mendonça (2006, p. 207).

**Tabela Ilustrativa:** Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

<b>Ensino de Gramática</b>	<b>Prática de Análise Linguística</b>
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam com as de leitura e produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e produção textual.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixas.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos).
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, desconsiderando o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla as condições de produção de textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

**Fonte:** (MENDONÇA, 2006, p. 207)

Como se pode inferir da leitura e análise da tabela acima, a AL propõe um ensino voltado a “[...] contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/ escrita, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos”

(MENDONÇA, 2006, p. 208). O ensino de gramática, por sua vez, promove pouco contato com tais habilidades, volta-se principalmente à memorização de regras e usos descontextualizados de sentenças em exercícios.

Mesmo com essa proposta de ensino da gramática, sob uma “nova roupagem”, mais completa e mais significativa, na prática, pouco se evoluiu nas aulas de Língua Portuguesa. Passou-se, na verdade, a inserir no texto a gramática, em vez de trabalhá-la de forma isolada, usando-se na verdade “o texto como pretexto” (MENDONÇA, 2006, p. 208). Assim, então, o que configura de fato um trabalho com AL é a

[...] **reflexão recorrente e organizada**, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores e escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de **eventos de letramento com autonomia e eficiência** (MENDONÇA, 2006, p.208, grifos meus).

Seja por aplicar metodologias voltadas ao ensino puro de gramática, seja através da análise linguística, o que importa é saber se o aprendizado está se fazendo presente verdadeiramente. Novamente, é importante aqui lembrar que “Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (POSSENTI, 2012, p. 36), que façam com que o aluno desenvolva verdadeiramente seu potencial linguístico.

### 5.3.2 Aulas com ênfase no Ensino de Literatura

Das 14 aulas observadas, apenas 4 (quatro) delas tiveram conteúdo predominantemente pautado na Literatura Brasileira. Dessas aulas, pude inferir que não houve aprofundamento dos temas tratados, sendo objeto da aula a informação sobre as características principais dos movimentos literários, o contexto histórico resumido e citação de alguns autores correlatos ao movimento. Não houve indicação de leitura de obras literárias, não houve trabalho com poesias, nem tampouco houve produção própria.

Nas tabelas a seguir, transcrevi trechos das aulas que considerei como relevantes para análises, de forma similar às anteriormente trazidas para tratar do ensino de gramática, aqui, nos remetendo, porém, ao ensino de Literatura identificado. Assim, então, temos: conteúdo principal da aula; descrição da aula e falas da Professora que apontam para a concepção de ensino adotada; descrição sobre o comportamento dos alunos, bem como trechos de suas falas, ao “interagir” com a Professora e com seus colegas.

## Tabelas: Ensino de Literatura

### Aula n. 01

Conteúdo	Professora	Alunos
<p>Literatura de Informação e Quinhentismo</p>	<p>A Professora solicitou aos alunos a atividade passada na aula anterior, a qual consistia em pesquisar sobre Literatura Informativa e fazer um pequeno resumo.</p> <p>A Professora argumentou:  - A atividade foi solicitada, sim. Porém, alguns de vocês faltaram na aula anterior, por isso não sabiam... -E continua:  - Vocês têm que se informar, mesmo quando não vierem para a aula.</p> <p>A Professora orientou os alunos a formarem pequenos grupos, de até 4 pessoas e entregou uma cópia xerografada com 2 questões: 1 para fazer um pequeno resumo, em 1 parágrafo apenas, sobre a Literatura Informativa do período quinhentista e 1 outra para os alunos darem as características da Literatura Jesuítica. E continuou A Professora a orientá-los:  - Vocês podem consultar o que vocês pesquisaram e o livro de vocês, para responderem a atividade.</p> <p>- De novo? Respondeu A Professora..  E explicou:  - A atividade é em grupo...dá para você responder, fulano.</p> <p>A Professora continua na orientação: “meninos, essa é uma atividade subjetiva, podem fazer rascunho, depois passam a limpo, caprichem na letra, viu? – está liberada a consulta à internet, fiquem à vontade”.</p>	<p>Sete alunos disseram que “não sabiam” dessa atividade, o que deixou a professora um pouco irritada.</p> <p>7 alunos afirmaram ter feito a pesquisa solicitada.</p> <p>Enquanto A Professora fazia sua exposição oral, 5 alunos ficaram manuseando seus celulares, meio que alheios à aula; 1 outro aluno, se levantou e ficou circulando pela sala, distraído.</p> <p>- 2 alunos responderam: “Eu não trouxe o livro, pró!” E agora?</p> <p>Em grupos, os alunos ficaram folheando seus materiais; 4 estavam manuseando os celulares.</p>

**1-Resuma em um pequeno parágrafo a Literatura Informativa do período quinhentista, apresentando a maior representação literária e seu autor e caracterizando esse tipo de produção:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2-Characterize a literatura jesuítica apresentando seu principal representante e a finalidade para a colônia brasileira no período quinhentista:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Figura 11:** Estudo Dirigido

**RESUMINDO**

Do que foi estudado sobre QUINHENTISMO, nesta unidade, comente:

- Sobre o principal escrito que foi chamada de certidão de nascimento do Brasil.
- A literatura informativa era mais narrativa ou descritiva? Exemplifique com algum trecho:
- A literatura jesuítica tinha que finalidade? Quem a escrevia?
- José de Anchieta foi o mais importante representante da literatura jesuítica. Comente sua contribuição para a sua época quando chegou às terras brasileiras e o legado que deixou.

**Figura 12:** Estudo Dirigido

A aula n. 01, como informado nos trechos acima, tratou sobre a Literatura de Informação e o Quinhentismo, na qual A Professora tinha solicitado, com antecedência, que os alunos elaborassem um resumo sobre o tema. Isso, sem dúvidas, é uma forma de fazer com que o aluno participe mais ativamente da aula, que interaja e não apenas escute o que A Professora traz e expõe. Se, porém, ela usasse de algum meio digital mais direcionado, como o WebQuest, um site ou blog, por exemplo, haveriam maiores possibilidades de respostas à sua proposta de aula.

### Aula n.07

Conteúdo	Professora	Alunos
<p>Movimento Barroco (estudo dirigido)I</p>	<p>(...)</p> <p>E foi explicando a atividade do dia:  - Pra hoje, eu quero a correção daquela atividade da aula anterior... (se referia ao simulado aplicado anteriormente).  -Não vou entregar a folha de novo...não é necessário...  Nesse momento, A Professora aproveitou para colar as respostas em um papel metro no quadro, com as respostas do simulado.  Depois que a turma se acomodou, começaram a corrigir as questões, observando as respostas.  -Ehh, acertei! Disse uma aluna...</p> <p>(...) a professora estava tomando conta de 2 turmas e avisou que teria que sair:  - Pessoal, eu preciso ir lá na outra turma... (se referia a outra turma de 1º ano, a qual estava com aula vaga e a mesma estava adiantando a aula do dia). E prossegue, explicando:  - Enquanto eu estou lá se reúnam em equipes, e não coloquem nome de alunos que não frequentam direito... de 1 até 4 pessoas...  -Reúnam-se nas equipes e vou comentar como vocês farão...o trabalho sobre Barroco...</p> <p>A professora saiu, para se dirigir a outra sala da turma com aula vaga...Voltou uns 10 minutos depois e voltou a explicar:  - Leiam as questões que eu vou deixar o material com eles, que estão atrasados...  - Passem as respostas para o caderno...  E esbravejou com a turma:  -Silêncio, gente!  - Quem chegar amanhã não pode entrar nas equipes que começaram hoje...  - Amanhã vocês terminam...  E orienta sobre o uso do celular:  -Podem usar celular se quiserem, para pesquisar...  -Vou colocar um pequeno resumo sobre Barroco aqui, se vocês quiserem podem tirar uma foto...(colou um papel no quadro com um resumo sobre o Barroco)  - Aconselho começar hoje e amanhã vocês concluem e passam a limpo...</p> <p>E A Professora prossegue em sua orientação:  - Vocês têm que aprender a fazer as anotações primeiro e depois passar a limpo... leiam com cuidado esse assunto...vocês viram esse assunto com a estagiária Fernanda (se referia a um trabalho</p>	<p>Os alunos pareceram um pouco confusos sobre o que fazer, afinal a professora havia colado as respostas do simulado anterior e estava falando também sobre o trabalho em equipe sobre Barroco.</p> <p>Os alunos permaneceram na sala fazendo a atividade... conversando bastante sobre outros assuntos...</p>

	<p>realizado por uma estudante de Letras da UEFS, que tinha ministrado aula sobre o assunto como trabalho da faculdade...)</p> <p>A Professora novamente saiu para ver a outra turma.</p> <p>A Professora retornou após 5 minutos. A Professora voltou a orientar: - Olha só, gente, equipes de trabalho, se tiver alguém que está só esperando que o colega faça...é para todos ajudarem a responder...</p> <p>A professora retirou o resumo colado no quadro e disse que ia levar para a outra sala (pelo jeito era a mesma atividade na outra turma).</p> <p>E continuou falando sobre os alunos fazerem um rascunho das respostas e depois concluírem e passar a limpo ..</p> <p>A Professora saiu mais uma vez da sala...foi até a outra turma...</p> <p>A Professora retorna e avisa:</p> <p>-Quem não veio hoje pode fazer amanhã, mas vai ter que fazer tudo em 1 aula só...avise a seus colegas...você podem fazer a foto das questões e enviar para o colega pelo WhatsApp...Não usem o intervalo para fazerem isso, não, nem respondam em casa, é para fazer aqui na sala...mas vocês podem pesquisar e responder aqui na sala. Finalmente, A professora começou a fazer a chamada...e finalizou a aula...</p>	<p>2 alunos se ausentaram da sala, enquanto A Professora estava fora.</p> <p>Cerca de 5 ou 6 alunos aproveitaram para buscar as respostas feitas por outras equipes...mas conversavam sobre outros assuntos também...2 alunos saíram da sala, entrou 1 aluno de outra turma para falar com um colega...depois saiu...</p> <p>4 alunos ainda estavam se organizando nas equipes...</p> <p>Alunos conversavam bastante; pareciam dispersos da atividade; 1 ou 2 de cada grupo é que parece estar realmente respondendo a atividade.</p>
--	---	---

CEEMB, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ III UNIDADE 1º ANO \_\_\_\_ TRABALHANDO LITERATURA

ESTUDANTES: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Seus estudos nessa unidade referem-se a um período em que o Brasil passa a ter real participação na literatura. O Barroco brasileiro surge com traços marcantes das características de um povo que se formava em meio à turbulências locais e influências europeias.

- 1- Comente a importância da CONTRARREFORMA e sua influência na formação do pensamento daquela época:
- 2- Diferencie o CULTISMO e o CONCEPTISMO usado nos textos produzidos nesse período:
- 3- Comente sobre o poeta que mais se destacou no Barroco brasileiro, informando os tipos de poesias que escreveu, caracterizando-as. Informe nome e apelido deste poeta, informando o porquê de o apelidarem assim:
- 4- Comente quem mais se destacou na prosa, neste período e o porquê de seus sermões ganharem destaque:
- 5- Escolha e reescreva um dos poemas de Gregório de Matos, informe se é LÍRICO, RELIGIOSO ou SATÍRICO, comentando com trecho do próprio poema características do tipo citado:

**Figura 13:** Estudo Dirigido

A aula n. 07 destinou-se, precipuamente, a tratar sobre o movimento literário Barroco, porém, A Professora trouxe as respostas (escritas em papel metro) do simulado feito anteriormente, a fim de que os alunos fizessem suas próprias correções. Quase que simultaneamente, porém, ela foi solicitando a formação de equipes para os alunos começarem a responder uma atividade sobre o Barroco, o que os deixou um pouco confusos.

Para a atividade relativa ao Barroco A Professora fez um resumo, também escrito em papel metro, o qual os alunos deveriam copiar em seus cadernos para responderem as questões que lhes foram entregues em cópias xerografadas. Nesta, ela autorizou o uso do celular, caso eles quisessem ampliar as fontes de pesquisa. Ao finalizar a aula, ela também orientou os alunos a tirarem fotos dos resumos, caso não tivessem concluído a atividade, que teria continuidade na aula seguinte, bem como sugeriu que as enviassem aos colegas ausentes. Isso, sem dúvidas, é um uso dos meios digitais de forma que pode favorecer o bom andamento da aula.

### Aula n.08

Conteúdo	Professora	Alunos
<p>Movimento Barroco (estudo dirigido) II</p>	<p>A Professora entrou na sala e cumprimentou a turma, com bastante entusiasmo: - Bom dia, gente!</p> <p>A Professora repetiu com mais ênfase: -Bom dia... não ouvi...</p> <p>A Professora pareceu satisfeita com o cumprimento dos alunos e começou a cobrar os trabalhos já solicitados: - Gente, já estou recebendo os trabalhos...(referia-se ao estudo dirigido em equipe iniciado na aula anterior sobre Barroco). E avisou: - Gente, vou colocar aquele resumo de novo no quadro... se alguém quiser tirar dúvida... - A última questão... tomem cuidado com a escrita dos poemas, cada verso em seu lugar... E aproveita para informar: - Quem não estava na aula de ontem pode pegar aqui o papel...</p> <p>A Professora continuou sua explicação sobre o trabalho a ser feito sobre o movimento Barroco: - O poema de Gregório pode ser satírico, lírico ou religioso. Escolham apenas 1 e identifiquem suas características. - Tem mais alguém aqui que não sabe o que está acontecendo na aula?</p> <p>- Vocês têm que passar a limpo, organizem.</p>	<p>Os alunos mal responderam...</p> <p>Os alunos respondem, finalmente: - Bom dia!</p> <p>4 alunos se levantaram e pegaram suas cópias xerografadas..</p> <p>Nenhum aluno responde.</p> <p>Uma aluna questionou: - Pró, eu já escrevi no caderno e ainda tenho que passar a limpo?</p>

	<p>A Professora de repente mudou as regras da atividade que deveria ser feita na aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gente, em último caso, se algum grupo não conseguir concluir tudo, vocês finalizam em casa e me entregam na próxima aula.</li> </ul> <p>E foi lembrando a forma como seriam as avaliações da unidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pessoal, lembre que nesta unidade teremos 2 trabalhos, 1 teste e a prova. Estudem, viu...</li> </ul> <p>Sem mais, avisou:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vou fazer a chamada logo.</li> </ul> <p>A Professora mais uma vez voltou a explicar sobre 1 questão do estudo dirigido que pedia a transcrição de um poema de Gregório de Matos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repetindo, o poema deve ser escrito na sua forma original, com cada verso no seu lugar...não escrevam em forma de texto.</li> </ul> <p>Em um dado momento, A Professora se aborreceu com a conversa de 1 dos grupos e esbravejou:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por que vocês estão conversando tão alto? E tirem esse fone, por favor...estão atrapalhando...</li> </ul> <p>A Professora explicou:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gente, provavelmente, esta é nossa última aula sobre Barroco. Depois estudaremos Arcadismo..., leiam também sobre Aleijadinho, descubram o nome, por que recebeu esse nome...</li> <li>- Vou ficar quietinha agora. Terminem a atividade e me entreguem.</li> <li>- Só lembrando, gente, vocês podem compartilhar essa tarefa de copiar... (não ficou clara sua intenção ao dizer isso...).</li> </ul> <p>A Professora respondeu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim. Mas ele era conhecido apenas como Gregório de Matos.</li> </ul> <p>A Professora prossegue, dirigindo-se à turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na próxima aula teremos revisão geral, não mais trataremos do Barroco. Vamos revisar verbo para o teste que acontecerá quinta ou sexta.</li> </ul> <p>Nesse momento, A Professora percebe alguém com o celular ouvindo música em volume alto e reclama:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem um celular que estou ouvindo aqui bem alto. De quem é? Tá com o fone e daqui dá para ouvir...</li> </ul> <p>A professora viu que não daria para concluir tudo e toda hora ficava falando que os alunos poderiam passar a limpo e entregar depois.</p> <p>E finaliza a aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gente, nosso horário está acabando, sintam-se liberados. Até semana que vem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oh, professora, não entendi nada...reclamou 1 das alunas que faltara na aula anterior...</li> </ul> <p>Os alunos aparentavam estar agitados...</p> <p>Enquanto A Professora fazia a chamada, os alunos, em equipes de 3 a 4 pessoas, tentavam responder a atividade.</p> <p>Cerca de 5 alunos estavam usando o celular, 2 com fone no ouvido...</p> <p>1 aluna entrava e saía da sala, constantemente sem se justificar...</p> <p>1 aluna estava sem fazer a atividade, pois a colega com a qual iniciara faltou. Ela ficou na sala sem produzir nada e a professora nada fez quanto a isso.</p> <p>1 aluno estava com a cabeça abaixada na carteira, fone no ouvido, parecia cochilar...A Professora finalmente se dirigiu a ele e questionou sobre o fato ...o aluno nada respondeu, levantou a cabeça e em seguida se juntou a um grupo.</p> <p>- Pró, Gregório de Matos e Guerra é o nome dele? – pergunta 1 aluno.</p> <p>O aluno que estava ouvindo música, desligou seu aparelho.</p> <p>5 grupos entregaram a atividade à professora e a aula acabou. Os demais ficaram de entregar na aula seguinte.</p>
--	---	--

Na aula n. 08, A Professora deu continuidade ao assunto iniciado na aula anterior sobre Literatura de Informação e Barroco, falou sobre Gregório de Matos e avisou sobre avaliações que seriam realizadas posteriormente. Além disso, adiantou algum conteúdo sobre



o próximo tema a ser discutido: Arcadismo. Como sempre acontecia durante as aulas, os alunos usavam constantemente seus celulares e A Professora pouco aproveitava desse aparato tecnológico; várias vezes, demonstrou grande insatisfação com tal situação.

### Aula n. 12

Conteúdo	Professora	Alunos
<p>Arcadismo</p>	<p>Pronto, todo mundo já se sentou? Gente, hoje eu trouxe o notebook para vocês verem um vídeo. Não deu para trazer o data show, mas dá para vocês verem bem. É bem curtinho... é a imagem de um professor falando...é um resumo, uma pincelada do assunto...o resto vai ser com vocês, estamos chegando ao fim, pelo menos de minha matéria...já consigo visualizar o final dessa unidade... Teremos aula hoje e amanhã sobre o nosso último assunto literário.</p> <p>Reclamou da conversa:</p> <p>- Que foi, gente? Deixe eu falar...</p> <p>Continuou sua explanação: Amanhã a gente vai falar sobre regras de acentuação e Arcadismo... Eu já corriji os testes que vocês fizeram...não gostei do resultado do de gramática...o de Literatura foi melhorzinho... mas, não vou entregar nada antes do prazo do fim da unidade. O conteúdo de Arcadismo eu quero que vocês leiam o livro de vocês. Mas, hoje, como eu sei que vocês não gostam de trazer livro eu trouxe algumas coisas...</p> <p>Mais uma vez se irritou com a conversa dos alunos: vocês querem terminar a conversa de vocês? Querem que eu pare a aula?</p> <p>Vamos focar aqui no vídeo: trata-se de um comentário rápido, bem resumido sobre Arcadismo. Em casa vocês leem o que tem no livro.pg. 320...tem exercícios e conteúdos e trazer amanhã...não vai ter nada sofisticado, só umas questões sobre autores, características, momento histórico...e é bom lembrar...interrompe a explicação e reclama novamente, bastante irritada:</p> <p>Dá para vocês tirarem os fones do ouvido? Por gentileza...de tecnologia já basta a minha...</p> <p>Mas não fica legal...não fica decente. vamos aprender a tirar completamente o fone quando o professor estiver dando aula.</p> <p>Então, gente, vocês vão perceber que no Arcadismo já não tem mais aquele rebuscamento do Barroco...aquele conflito, razão e emoção, o tempo todo o homem num duelo, num conflito, a poesia lírica quanto as demais...que vocês já viram e trabalharam</p> <p>Agora vamos falar de profissionais que não podiam aparecer e usavam pseudônimos...o que são pseudônimos? Nomes falsos...para que eles não fossem levados à força, como aconteceu com quem? Tiradentes. A inconfidência Mineira...</p>	<p>Os alunos estavam dispersos, conversando bastante.</p> <p>Uma aluna respondeu: - Não, Não, pró!</p> <p>A aluna retruca: não tá saindo o som, não, pró!</p>

	<p>De repente um celular toca...a professora reclama: foi alto isso... desligue.</p> <p>E aí tem também a poesia que eles faziam... é um outro contexto...bem diferente do Barroco...a fuga das coisa da natureza, do ambiente urbano...</p> <p>Os escritores dessa época tinham preocupação com o ouro que era levado para Portugal...com a cobrança que era demasiada sobre esse ouro que era arrecadado dos brasileiros..</p> <p>Se lutava também contra a abolição da escravatura que já tinha acontecido nos Estados Unidos era uma tendência que se chegasse a nós, mesmo atrasado...o contexto histórico vai falar sobre isso no livro...aconselho vocês a quando tiverem acesso à internet assistam mais vídeo-aulas sobre o assunto...o que eu trouxe é curtinho...vejam algum mais completo...mais longo.</p> <p>Ficou dando dicas de acesso a internet...não é bom baixar vídeo em 3g mas quem tiver wi fi..</p> <p>Quanto mais conhecimento melhor...vão nas fontes lá na internet...vejam conteúdo e não esqueçam de livros também...tem o de vocês mas vejam em outros tb...</p> <p>Vou passar agora o vídeo e depois eu quero um retorno, o que vocês entenderam...</p> <p>Gente, nossa aula não termina com isso, não. Ainda vou entregar para vocês um material sobre regras de acentuação e Arcadismo para vocês se divertirem em casa.</p> <p>A Professora voltou a comentar:</p> <p>Sentimentalóide puro não é, gente?</p> <p>Vejam que ele tá falando de poesia...procurem essa poesia...não há mais o conflito do Barroco...voltou a passar o vídeo...durou cerca de 15 minutos...</p> <p>Após terminar de passar o vídeo, A Professora perguntou aos alunos: - Alguma coisa para ser dita?</p> <p>Os autores/ observaram sobre Marília de Dirceu? Poesia lírica feita para uma amada...ninguém ouviu o nome?</p> <p>Vamos anotar as páginas do livro...lembrando que o mal costume de vocês me levam a fazer outras estratégias...então vai ficar para a próxima aula a atividade de revisão sobre Arcadismo e a de regras de acentuação... entregou a atividade para os alunos responderem casa Boemia dos autores na poesia... Podemos encerrar por hoje! Tchau!</p>	<p>Uma aluna disse: se for 4g consegue baixar, pró.</p> <p>Os alunos ficaram um pouco inquietos enquanto a professora ajeitava o notebook....depois ficaram em silêncio e prestaram bastante atenção ao vídeo.</p> <p>1 aluno chega na sala nesse momento...a professora reclama: sempre atrasado, não é, fulano?</p> <p>Um aluno respondeu: Thomas José...</p> <p>Os alunos começaram a se conversar paralelamente, o que deixou A Professora irritada.</p>
--	---	--



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YYzQa-qXB-k>

Na aula 12, A Professora exibiu um vídeo sobre Arcadismo, por meio de seu notebook. Com tal recurso tecnológico, os alunos ficaram bem mais atentos à aula do que o normal, até então observado, o que faz com que eu afirme que os meios digitais devem ser inseridos no processo ensino e aprendizagem sempre que possível, seja de forma direta em sala de aula, seja por meio de atividades a serem realizadas fora dela, nos múltiplos espaços ciber culturais.

#### 5.3.2.1 Refletindo sobre o Ensino de Literatura no Ensino Médio

De acordo com definição encontrada nas Orientações Curriculares para O ensino Médio, no que se refere ao ensino de Literatura, encontramos que esta é tomada no sentido de: “arte que se constrói com palavras” (BRASIL, 2006, p. 52), ou seja, sugere-se que haja nesse, uma apreciação estética, de forma construtiva e autoral, da Literatura.

Contribuindo para uma maior compreensão sobre como deve ser realizado o ensino de Literatura, a LDBEN n. 9.394/96, em seu art. 35, trouxe para o Ensino Médio os seguintes objetivos:

- D) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III) **aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico** (BRASIL, 1996, grifo meu).

O disposto no inciso III corresponde ao que é esperado, a princípio, do ensino de Literatura; por meio deste, espera-se que o aluno possa ter oportunidades de conhecer e se reconhecer enquanto ser crítico, acima de tudo, de forma ética e autônoma.

Respaldando-se na referida Lei, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, afirmam que, a fim de cumprir com seus objetivos, o professor de Língua Portuguesa, no ensino de Literatura, não deve “[...] sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido [...]” (BRASIL, 2006, p. 54). Não que isso não precise ser tratado, mas não precisa ser o foco do conteúdo, o objeto principal da aula de literatura deve ser, principalmente, o de “formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (BRASIL, 2006, p. 54).

Como se pode ver, nas referidas Orientações Curriculares, existe a ideia de que se deve propiciar o letramento literário aos alunos do Ensino Médio, aqui definido como: “[...] estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55). Isto, para acontecer efetivamente, necessita de aulas voltadas à apropriação da Literatura, tendo desta principalmente a experiência literária. Para tanto, deve-se incentivar os alunos à criação poética, dramática e ficcional (BRASIL, 2006). Assim, não basta ao professor trabalhar sínteses, compilações de textos literários, características e indicação vaga de autores e obras. É preciso ir além. É preciso, assim:

[...] garantir a democratização de uma esfera de produção cultural pouco ou menos acessível aos leitores, sobretudo da escola pública, fora do ambiente escolar. Responsabilidade da escola que, nos últimos trinta anos, tem sido apontada com alguma relevância nos estudos sobre o ensino da Literatura na educação básica (BRASIL, 2006, p. 60).

Ainda, encontramos crítica quanto ao modo como tem sido feito o ensino de Literatura quando o aluno passa do Ensino Fundamental para o Ensino Médio:

Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica, sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. **No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes** (BRASIL, 2006, p.63, grifo meu).

Os alunos da atualidade, da era digital, cada vez mais têm contato com diversos tipos de gêneros textuais. Não há que se “fechar” o sentido da literatura à ideia de cânone<sup>29</sup>, que além de ser antigo, possui linguagem antiga, muitas vezes rebuscada, de difícil compreensão à primeira vista, o que leva os alunos à insegurança e a pensarem que o que costumam ler, fora das exigências escolares, não tem valor. Ao contrário, é preciso incentivar a leitura, não só dos cânones, mas também das letras de músicas que eles gostam, dos quadrinhos, das histórias encontradas em forma de vídeos, remix, jogos, nanocontos<sup>30</sup>, dentre outros. É preciso, enfim, ler, contar e recontar a literatura, a fim de que se desenvolva principalmente o senso crítico do aluno e sua expressão nas variadas formas linguísticas.

Na verdade, as Orientações Curriculares apontam que há impasses no ensino de Literatura devido ao fato de, normalmente, se trabalhar textos que os alunos não conseguem compreender bem. Há tendências que costumam ser implementadas na prática do ensino de Literatura no Ensino Médio que se confirmam nas práticas escolares de leitura da Literatura e não propiciam o contato direto do leitor com o texto literário, o que acaba por limitar seu ensino e aprendizagem. São estas:

- a) substituição da Literatura difícil por uma Literatura considerada mais digerível;
- b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;
- c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 62-63, apud BRASIL, 2006, p. 63-64).

<sup>29</sup> Alude-se às obras literárias consideradas e valorizadas culturalmente.

<sup>30</sup> Trata-se de uma narrativa breve e concisa, contendo um só conflito e uma única ação, com número restrito de personagens e sem descrições (DE GRANDE, Plataforma do Letramento).

Enfim, é esperado que, por meio do ensino de Literatura, os alunos do Ensino Médio possam perceber a Literatura enquanto algo significativo, que pode lhes auxiliar a ir em busca de obras, clássicas ou não, textos literários, em diferentes formatos, gêneros (tipográficos ou digitais); é preciso, portanto, ressignificar seu ensino e o olhar que lhe é direcionado.

De fato, das aulas que observei, pude identificar que não houve atividades voltadas para a realização de leitura de uma obra literária completa, ou sequer a produção de uma poesia ou a produção de um vídeo com conteúdo pertinente. Apenas houve atividades voltadas a resumir ou a responder exercícios com questões sobre o movimento literário definido no livro didático. Fora isso, houve “sugestão” de pesquisas online, sem, contudo, se estabelecer um plano de aula voltado especialmente para a produção e a crítica. Na aula de número 12 A Professora exibiu um vídeo com uma síntese sobre o Arcadismo, porém, pouco aproveitou para aprofundar as discussões teóricas nem propôs produções autorais com seus alunos. A seguir trago modelos de atividades aplicadas pela Professora com foco em Literatura.

De acordo com Martins (2006), os professores têm se questionado sobre qual a melhor forma de se ensinar a Literatura na escola e que

[...] Encontrar uma resposta para esse questionamento não é tarefa fácil, se considerarmos, principalmente, que **a leitura literária vem competindo com outros meios de comunicação, como a internet, por exemplo, os quais tornam-se mais atrativos para os alunos e criam possibilidades de o indivíduo ficcionalizar, imaginar; funções antes mais ativadas pela leitura literária** (MARTINS, 2006, p.83, grifo meu).

Entendo que o professor deve fazer o possível para articular os diferentes suportes e os diversos modos de construção do conhecimento literário, sejam eles em formas impressas ou digitais, a fim de promover, antes de tudo, a interação.

Martins (2006, p. 84) sugere que sejam aplicadas teorias da Literatura no Ensino Médio, a fim de se permitir ouvir a voz do aluno e, desse modo, se assim o fosse,

Se a teoria da literatura tivesse uma maior penetração em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leituras, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pela leitura já instituída pelo professor.

Beach e Marshall (1991) estabelecem distinções entre leitura da literatura e ensino de literatura. A primeira se refere à compreensão do texto, à experiência literária; a segunda, por sua vez, alude ao estudo específico da obra literária, a fim de se estudar sua organização estética. Martins, apoiando-se nos autores referidos, afirma a necessidade da escola ampliar suas atividades, “visando à leitura da literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentido” (BEACH; MARSHALL, 1991, apud MARTINS, 2006, p. 84-85).

Assim, então, a escola privilegia o ensino da literatura,

[...] no qual a leitura realizada pelos professores, inevitavelmente, é diferente daquela efetivada pelos alunos, pois a diversidade de repertórios, conhecimento de mundo, experiências de leitura influenciam diretamente o contato do leitor com o texto (MARTINS, 2006, p. 85).

Apesar de apresentar essas divisões, Martins (2006, p. 85) afirma que “Tanto a leitura da Literatura, quanto o ensino da Literatura deveriam estar presentes no contexto escolar, de modo articulado, pois são dois níveis dialogicamente relacionados”.

O ensino de Literatura, na escola, é tratado como um mero “fenômeno decorativo e belo” e isto se reflete “na própria dinâmica da sala de aula em que se privilegia a leitura de obras clássicas produzidas por escritores já consagrados pelo cânon literário. Sem dúvida, é preciso que a escola incentive a leitura de obras clássicas, mas o ensino de Literatura não pode ficar confinado apenas à tradição clássica (MARTINS, 2006, p. 90).

Martins (2006, p. 96-97) ainda chama a atenção para o fato de que tem havido muita influência das tecnologias nas formas de leitura e escrita por parte dos alunos, o que torna necessário um novo olhar para a Literatura. Nessa esteira,

As novas tecnologias vêm requerer uma postura diferente em face da literatura. O ensino da literatura, como qualquer outra forma de ensino-aprendizagem, precisa estar atrelado ao contexto dinâmico das novas ferramentas tecnológicas [...].

De fato, o uso das tecnologias, sobretudo as digitais propiciadas pelo acesso à internet, oferecem uma vasta gama de possibilidades de gêneros que favorecem a leitura e a escrita, como é o caso dos blogs e chats; há também as trocas de mensagens via redes sociais, dentre outros. Tudo isso faz com que se configurem novos aspectos cognitivos, com novas formas de realizar atividades de leitura e de escrita. Nesse sentido, Martins (2006, p. 97) chama a atenção para o fato de que: “Com o advento da internet, tanto a leitura literária como outras práticas de leitura e escrita estão assumindo novas funções, ou seja, estamos, aos poucos,

ajustando nossas estratégias comunicativas e interativas”. Tais funções abrangem possibilidades de interação e produção autoral e coletiva. Ao ler um blog, por exemplo, o usuário/interagente pode dar opinião, escrevendo no espaço próprio, incluindo além de texto escrito, imagens, emoticons, ou seja, ele pode articular diversas linguagens em um só ambiente.

No blog, ainda é possível ver comentários feitos por outras pessoas e argumentar e contra argumentar, havendo, portanto, meios de interação e troca. Para Xavier (2013, p. 105), nesse gênero digital o propósito comunicativo é o de “Compartilhar informações; Expor pontos de vista sobre temas de interesse do blogueiro e de seus leitores; Informar, Divulgar e Sugerir eventos e ideias”.

Inspirada nas ideias de Cornis-Pope (2002), Martins (2006, p. 97) aponta a necessidade do professor “integrar a literatura num ambiente global, informacional, no qual o texto literário possa funcionar como objeto imaginativo, inserido nas práticas culturais”.

Sobre a necessidade de se articular e somar os suportes de escrita e leitura, Martins (2006, p. 97) traz que

Aos textos impressos, somem-se os textos eletrônicos, formados pelas relações intra e intertextuais que exigem um leitor familiarizado com a articulação de diferentes linguagens. Do leitor, passa-se à noção de navegador, o indivíduo que parece perdido diante do acúmulo de informações e da rapidez com que o conhecimento se propaga pela web. Mas esse leitor-navegador está sujeito a desenvolver uma leitura superficial, pela rapidez no acesso às informações disponibilizadas pelos recursos da era digital.

Nesse sentido, pois, a escola pode atuar com o intuito de possibilitar meios para os alunos aproveitarem de forma mais significativa o ensino de Língua Portuguesa, através da prática do professor voltada à realização de verdadeiro letramento crítico. Desse modo, então,

Parece-nos que a escola, de modo geral, ainda precisa desenvolver estratégias diversificadas, visando à formação desse leitor-navegador como aquele capaz de ultrapassar a superficialidade da leitura como mera decodificação e atingir a leitura do não dito, das entrelinhas, enfim, a leitura crítica atrelada à transformação social. Portanto, cabe à escola abordar esse novos textos (textos eletrônicos), que subvertem os paradigmas na interação autor-texto-leitor (MARTINS, 2006, p. 97).

Partindo então dessa leitura crítica, dessa leitura das “entrelinhas”, apontada pela autora, o aluno poderá conseguir acessar e utilizar o conhecimento, as informações a que tem acesso



por meio das tecnologias digitais, de forma mais produtora, compreendendo os sentidos do signo e do significante, das múltiplas semioses, dos múltiplos espaços de interação por meio da Língua Portuguesa.

### 5.3.3 Aulas com identificação de maiores ocorrências de Interações e Articulações

Apesar de, na maior parte das aulas observadas, constatar que A Professora usa, em sua prática, atividades de estudo voltadas primordialmente para a resolução de exercícios com foco em questões puramente gramaticais, bem como de trabalhos com a Literatura de forma pouco profunda, é preciso mencionar momentos em que a aula transcorreu de forma diferente. Nestes, consegui identificar o uso de tecnologias, inferência aos conhecimentos prévios dos alunos, interação, diálogo, proposição de um texto como construção final, a partir das discussões e suas subjetividades; articulação de conhecimentos; troca de experiências, enfim, percebi momentos de interações e articulações no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa, feito em um processo de construção de sentidos.

É preciso salientar que estas aulas trouxeram muitas informações e possibilidades de análises, voltadas, sobretudo ao meu objeto de estudo: a aula de Língua Portuguesa na era digital. A seguir trago algumas tabelas com trechos das referidas aulas que se relacionam de forma mais direta com a temática pretendida.

#### Tabelas: Articulações e Interações: ensino/aprendizagem de LP na era digital

##### Aula n. 10

Conteúdo	Professora	Alunos
Projeto África/Consciência Negra (início)	<p>A professora é a responsável em orientar a turma na elaboração de trabalhos a serem apresentados na semana da Consciência Negra, com o Projeto África de todos nós, a ser realizado por todas as turmas do colégio.</p> <p>Na aula em comento A Professora trouxe alguns textos para tratar da temática Racismo e Injúria Racial, e para tanto, iniciou com o texto: O assalto, de Luís Fernando Veríssimo. Distribui cópias xerografadas para a turma e solicitou voluntários para sua leitura de forma “encenada”, cada um lendo as falas de 1 personagem. (...)</p>	<p>Os alunos, em sua maioria, se interessaram pela leitura, mostrando-se bastante participativos.</p> <p>Havia, neste dia, 1 aluno com o celular na mão e o fone no ouvido, o qual estava batucando de leve em sua mesa, como se estivesse imitando o ritmo da música que provavelmente ouvia. Ficou assim por cerca de 5 minutos até que resolveu participar da aula proposta pela Professora.</p> <p>Em um canto da aula, tinha 1 outro aluno com o fone no ouvido, porém não portava seu celular.</p>

	<p>Prosseguindo à descrição da aula, A Professora perguntou:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gente, quem quer fazer as falas dos personagens do texto?</li> <li>- Fulano, você pode fazer o marido. Pode ser?</li> </ul> <p>- Claro. – respondeu-lhe A Professora.</p> <p>E perguntou:</p> <p>E o garoto, quem quer ler as falas dele?</p> <p>A Professora continuou a organizar a leitura encenada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta 1 voluntário para fazer a empregada. Quem quer?</li> </ul> <p>A Professora explicou que lia as partes do texto que cabiam ao narrador e as explicações. Antes, porém, solicitou uma rápida leitura silenciosa a fim de que os alunos se familiarizassem com o texto e localizassem as falas de cada personagem.</p> <p>De repente, A Professora bradou com o aluno que estava ouvindo música, com o fone no celular e disperso da atividade que ela propusera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cicrano, tire o fone do ouvido! Preste atenção na leitura do texto.</li> </ul> <p>Logo em seguida à leitura silenciosa, A Professora voltou a falar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocês conhecem o autor Veríssimo? Ele ainda está na ativa. Esse texto é uma crônica. E quem sabe que tipo de texto é esse?</li> </ul> <p>A Professora pareceu não gostar da expressão usada pelo aluno, e começou a explicar o que era uma crônica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crônicas são contos do cotidiano, mas nem sempre são curtos. Fatos do cotidiano, alguns com aspectos de ficção, mas tem a ver com coisas que acontecem em nossas vidas na sociedade. Bom, enfim, vamos ler o texto. Vamos fazer uma análise social, quase sem perceber!</li> </ul> <p>A Professora passou então à leitura do texto de Veríssimo, iniciando sua parte como narradora e os alunos voluntários foram lendo suas falas, de forma encenada, na medida do possível.</p> <p>Após a leitura, A Professora passou a fazer algumas perguntas sobre a compreensão do texto:</p>	<p>Usava o fone como um acessório. Os alunos têm a prática de trazer seus fones para ouvir música no celular de forma compartilhada. Assim, mesmo aquele que não possui seu próprio celular, pode fazer algum tipo de uso do aparelho do colega.</p> <p>Um aluno respondeu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posso, sim, pró!</li> </ul> <p>Outra aluna também se ofereceu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pró, eu quero ler. Posso ser a patroa?</li> </ul> <p>- Um aluno se ofereceu: Eu posso, pró! Tá de boa!</p> <p>- Finalmente 1 aluna quis participar da leitura e completou o número de falantes necessários para a leitura do texto.</p> <p>Nesse momento, alguns se recusaram a ler, porém a maior parte da turma começou a ler, conforme orientação da Professora.</p> <p>O aluno repreendido se assustou um pouco com a reação da Professora, mas obedeceu-lhe e tirou o fone e começou a ler seu texto, silenciosamente.</p> <p>-Um aluno respondeu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora, crônica é um “bagulho” pequeno. O aluno lembrava-se que se tratava de um texto de pequeno tamanho. Demonstrou que tinha ideia do que era a crônica.</li> </ul>
--	--	--

	<p>- Qual o tema central do texto?</p> <p>A Professora concordou com o aluno, mas foi acrescentando outras temáticas sociais tratadas no texto:</p> <p>- Desigualdade social; preconceito. E Perguntou, respondendo de imediato:</p> <p>- Tem violência nesse texto, pessoal? Sim, mas é um tipo de violência social.</p> <p>- O garoto do texto poderia processar essa família por terem confundido ele com bandido? Se fosse na vida real e ele não tivesse aceitado o dinheiro e as joias, sim. Mas ele aceitou, foi assim que o autor definiu. Logo, ele não poderia processar a família.</p> <p>O que vocês acham que o garoto poderia ter feito?</p> <p>A Professora olhou para seu relógio, e justificou suas indagações sobre o referido estatuto racial:</p> <p>- Gente, eu estou falando sobre isso, por que vamos tratar de Leis. Vocês já ouviram falar da Lei do Estatuto da Igualdade Racial? Eu preparei um texto para a gente discutir, mas não vai dar tempo de fazer isso hoje. Ficará então para a próxima aula. Mas, vocês podem ir pesquisando na internet sobre isso. Vejam quais são as Leis, as penalidades para quem comete algum ato de Racismo e vejam também situações do cotidiano que tratem sobre o tema.</p> <p>O sinal tocou, A Professora pegou seus materiais e se despediu da turma, aparentando satisfação com o resultado de sua aula!</p>	<p>1 aluno respondeu:</p> <p>-Racismo. Só por que o menino era negro acharam que ele era bandido.</p> <p>- Um aluno respondeu:</p> <p>- Pró, ele poderia ter dito logo que não era bandido e que não queria roubar ninguém. Ele estava ali só para buscar umas garrafas.</p> <p>1 aluna levantou a mão e contou:</p> <p>- Pró, sempre leio sobre casos de preconceito contra os negros nas redes sociais. Tem até casos no futebol, com os jogadores negros. Absurdo!</p> <p>Alguns colegas começaram então a concordar com a colega e ficaram lembrando de alguns casos que viram nas redes sociais.</p> <p>1 deles chamou a atenção para 1 caso que envolvia foto de torcedoras do Bahia que foram ofendidas e chamadas de feias, ao serem comparadas com a de outro time, que tinha torcedoras brancas sendo comparadas com elas, só que essas sendo definidas como belas e melhores.</p> <p>Iniciou-se então uma discussão, cada um dando uma opinião e se recordando de uma história nova.</p>
--	--	---



Figura 14: Charge sobre falas que representam racismo disfarçado

## O ASSALTO

Luís Fernando Veríssimo

Quando a empregada entrou no elevador, o garoto entrou atrás. Devia ter uns dezesseis, dezessete anos. Preto. Desceram no mesmo andar. A empregada com o coração batendo.

O corredor estava escuro e a empregada sentiu que o garoto a seguia. Botou a chave na fechadura da porta de serviço, já em pânico. Com a porta aberta, virou-se de repente e gritou para o garoto:

- Não me bate!
- Senhora?
- Faça o que quiser, mas não me bate!
- Não, senhora, eu...

A dona da casa veio ver o que estava havendo. Viu o garoto na porta e o rosto apavorado da empregada e recuou, até pressionar as costas contra a geladeira.

- Você está armado?
- Eu? Não.

A empregada, que ainda não largara o pacote de compras, aconselhou a patroa, sem tirar os olhos do garoto:

- E melhor não fazer nada, madame. O melhor é não gritar.
- Eu não vou fazer nada, juro! – disse a patroa, quase aos prantos. – Você pode entrar. Você pode fazer o que quiser. Não precisa usar de violência.

O garoto olhou de uma mulher para a outra. Apalermado.

Perguntou:

- Aqui é o 712?
- O que você quiser. Entre. Ninguém vai reagir.

O garoto hesitou, depois deu um passo para dentro da cozinha. A empregada e a patroa recuaram ainda mais. A patroa esgueirou-se pela parede até chegar à porta que dava para a saleta de almoço. Disse:

- Eu não tenho dinheiro. Mas o meu marido deve ter. Ele está em casa. Vou chamá-lo. Ele lhe dará tudo.

O garoto também estava com os olhos arregalados.

Perguntou de novo:

- Este é o 712? Me disseram para pegar umas garrafas no 712.

A mulher chamou, com a voz trêmula:

- Henrique!

O marido apareceu na porta do gabinete. Viu o rosto da mulher, o rosto da empregada e o garoto e entendeu tudo. Chegou a hora, pensou. Sempre me indaguei como me comportaria no caso de um assalto. Chegou a hora de tirar a prova.

- O que você quer? – perguntou, dando-se conta em seguida do ridículo da pergunta. Mas sua voz estava firme.
  - Eu disse que você tinha dinheiro – falou a mulher.
  - Faça um trato com você – disse o marido para o garoto – dou tudo de valor que tenho em casa, contanto que você não toque em ninguém.
- E se as crianças chegarem de repente? Pensou a mulher.  
Meu Deus, o que esse bandido vai fazer com as minhas crianças?

**Figura 15:** Texto de Luís Fernando Veríssimo (folha 01)

O garoto gaguejou:

- Eu... eu... é aqui que tem umas garrafas para pegar?

-Tenho um pouco de dinheiro. Minha mulher tem joias. Não temos cofre em casa, acredite em mim. Não temos muita coisa.

-Você quer o carro? Eu dou a chave.

Errei, pensou o marido. Se sair com o carro, ele vai querer ter certeza de que ninguém chamará a polícia. Vai levar um de nós com ele. Ou vai nos deixar todos amarrados. Ou coisa pior...

- Vou pegar o dinheiro, está bem? – disse o marido.

O garoto só piscava.

- Não tenho arma em casa. É isso que você está pensando? Você pode vir comigo.

O garoto olhou para a dona da casa e para a empregada.

- Você está pensando que elas vão aproveitar para fugir, é isso? – continuou o marido. – Elas podem vir junto conosco.

Ninguém vai fazer nada. Só não queremos violência. Vamos todos para o gabinete. A patroa, a empregada e o Henrique entraram no gabinete.

Depois de alguns segundos, o garoto foi atrás. Enquanto abria a gaveta chaveada da sua mesa, o marido falava:

- Não é para agradecer, mas eu compreendo você. Você é uma vítima do sistema. Deve estar pensando, “Esse burguês cheio da nota está querendo me conversar”, mas não é isso não. Sempre me senti culpado por viver bem no meio de tanta miséria. Pode perguntar para a minha mulher. Eu não vivo dizendo que o crime é um problema social? Vivo dizendo. Tome. É todo o dinheiro que tenho em casa. Não somos ricos. Somos, com alguma boa vontade, da média alta. Você tem razão. Qualquer dia também começamos a assaltar para poder comer. Tem que mudar o sistema. Tome.

O garoto pegou o dinheiro, meio sem jeito.

- Olhe, eu só vim pegar as garrafas...

- Sônia, busque as suas joias. Ou melhor, vamos todos buscar as joias.

Os quatro foram para a suíte do casal. O garoto atrás. No caminho, ele sussurrou para a empregada:

- Aqui é o 712?

- Por favor, não! – disse a empregada, encolhendo-se.

Deram todas as joias para o garoto, que estava cada vez mais embaraçado. O marido falou:

-Não precisa nos trancar no banheiro. Olhe o que eu vou fazer. Arrancou o fio do telefone da parede.

- Você pode trancar o apartamento por fora e deixar as chaves lá embaixo. Terá tempo de fugir. Não faremos nada. Só não queremos violência.

- Aqui não é o 712? Me disseram para pegar umas garrafas.

- Nós não temos mais nada, confie em mim. Também somos vítimas do sistema. Estamos do seu lado. Por favor, vá embora! [...]

Madame teve uma crise nervosa que durou dias. O marido comentou que não dava mais para viver nesta cidade. Mas achava que tinha se saído bem. Não entrara em pânico. Ganhara um pouco da simpatia do bandido. Protegera o seu lar da violência. E não revelara a existência do cofre com o grosso do dinheiro, inclusive dólares e marcos, atrás do quadro da odalisca.

**Figura 16:** Texto de Luís Fernando Veríssimo (folha 02)

Na aula n. 10, A Professora tratou acerca da temática do Projeto África de Todos Nós, que faz parte dos projetos do colégio, já há alguns anos. Para tanto, ela levou alguns textos xerografados que tratavam sobre Racismo e Injúria Racial. Além destes, a crônica “O assalto”, de Luís Fernando Veríssimo, foi lido, encenado e discutido pelos alunos, de forma bastante entusiasmada, durante a aula.

Houve o uso dos celulares pelos alunos, alguns deles continuaram a ouvir música por meio dos fones nos ouvidos, porém, percebi grande interesse da maioria da turma nesta aula. Houve relatos de casos relacionados a racismo, conhecidos por eles via redes sociais; citaram casos de preconceito e racismo sofridos por jogadores negros em times/seleções brasileiras, no Brasil e no mundo; casos de racismo envolvendo torcedoras negras do time Bahia, dentre outros exemplos.

No final da aula, A Professora orientou os alunos a pesquisarem sobre o Estatuto da Igualdade Racial, disponível na internet; faltou, porém, uma orientação mais específica, algum site ou repositório de leis, bem como uma explanação sobre como fazer a leitura prévia do documento.

#### Aula n. 14

Conteúdo	Professora	Alunos
<p>Projeto África/Consciência Negra (posterior)</p>	<p>A Professora entrou na sala e cumprimentou os alunos, pediu que se organizassem, pois iriam assistir a um vídeo referente ao tema Projeto África. Instalou seu notebook e avisou que não chegou a pegar o data show porque o vídeo seria bem curtinho e que daria para todos verem, bastando que se acomodassem em volta do aparelho e fizessem silêncio.</p> <p>Prosseguindo, A Professora disse:</p> <p>-Tenho visto muito progresso nesses projetos. De uns anos para cá tenho visto muito...</p> <p>Se dirigindo a um dos alunos:</p> <p>-Fulano, boa participação.</p> <p>-Alunos que participam.</p> <p>- Vocês estão amadurecendo... Só que meu tema não foi só exposição corporal... apesar de que eu sei que faz parte da cultura de vocês. (Referia-se a parte do evento com desfiles e danças que geralmente os alunos gostam, se divertem... A Professora chamou a atenção para a necessidade de um envolvimento mais crítico, intelectual nos temas ligados ao Projeto).</p> <p>E voltou sua atenção para o que organizara para a aula:</p> <p>-O vídeo traz uma preocupação com o racismo.</p>	<p>Alunos atentos.</p> <p>O aluno agradeceu:</p> <p>-Obrigada, pró!</p>

	<p>O aludido vídeo trazia imagens e narração de uma mensagem sobre o racismo, igualdade, religiosidade, esperança e fé. Incentivo para acabar com o Racismo. Fora produzido por alunos do 2º ano.</p> <p>Após finalizar a transmissão do vídeo, A Professora começou a fazer algumas considerações sobre seu conteúdo e perguntou:</p> <p>- Alguém gostaria de comentar o que viram no vídeo?</p> <p>E prosseguiu, informando sobre a data da Consciência Negra:</p> <p>- Vocês sabiam que em São Paulo é feriado? Mas o feriado não é só para o oba, oba, ir para a praia, como muitos fazem. É preciso pensar, refletir sobre o significado desse feriado. Por que consciência negra?</p> <p>Pensem e respondam:</p> <p>- O que significa consciência negra? Para que serve o Projeto África aqui em nossa escola? Essa culminância com desfile e danças reflete algo verdadeiro sobre o tema?</p> <p>A Professora aproveitou para falar sobre a apresentação de 1 ex-aluna deficiente auditiva que se expressou em Libras e falou sobre o racismo e a ideia de igualdade.</p> <p>- A professora aproveitou para incentivar a leitura dos cartazes para o restante da turma.</p> <p>A Professora respondeu:</p> <p>-Gente, claro que é importante ter autoestima, se achar lindo, dizer eu sou negro, sou maravilhoso, mas o que eu estou dizendo é que não pode ficar restrito a isso... Cadê o saber, a vontade de crescer por outros meios. Tem que estudar, a cor da pele se esconde quando se é culturalmente abastecido. Não dá para viver só de música ou futebol.</p> <p>A professora aproveitou e falou: Na verdade são muito poucos os que conseguem ganhar bem com isso. Mas, mesmo ganhando bem, se não estudarem</p>	<p>Os alunos assistiram ao vídeo bastante atentos; sentaram-se de forma mais à vontade, alguns bem próximos ao outro. Interessante é que fizeram silêncio.</p> <p>Apenas 2 alunos eventualmente pegavam seus celulares, mas logo os largavam e voltavam os olhos para o vídeo.</p> <p>- 1 aluno responde: Pró, no primeiro dia, sim. Mas, no segundo, não. No primeiro dia teve algumas críticas ao racismo e ao preconceito. No segundo dia só teve gente desfilando e dançando...</p> <p>Um aluno se manifestou:</p> <p>- Pró, teve o menino do 2º ano, Beltrano, que recitou um poema. Eu gostei.</p> <p>- Deveria ter tido mais produções com poesia, paródia, músicas sobre o tema.</p> <p>Outro aluno recordou:</p> <p>- Pró, eu vi uns cartazes na área. Tem até em inglês sobre racismo.</p> <p>1 aluna opinou sobre o desfile:</p> <p>- Pró, eu gostei do desfile. Tinha muita gente arrumada, bonita, representando os negros. Isso não é bom?</p> <p>Uma aluna discordou da Professora:</p> <p>- Vive, sim, pró. Tem muito cantor e jogador de futebol que ganham bem.</p>
--	---	---



	<p>podem ser roubados pelos empresários. Quantos casos não vimos por aí sobre isso... Tem que estudar para administrar seu dinheiro.</p> <p>E foi finalizando a discussão:</p> <p>Quero que vocês reflitam sobre o vídeo que vimos hoje, sobre tudo que aconteceu nesses dois dias de Projeto África e escrevam um texto, uma análise crítica e aproveitem para dar sugestões de como pode ser melhorado para se tornar mais adequado, mais crítico ao tema. Poderiam ter feito uma peça, representando a Lei que estudamos, uma encenação usando termos que são racistas, lembram daquelas frases que eu trouxe p vocês: como você consegue ser advogado com esse cabelo? Você não sabe sambar? Que bom que você é negro, nem precisa estudar para o vestibular...lembram? Caberia uma ótima peça, mas ninguém fez...reclamou.</p> <p>-Tocou o sinal A Professora se despediu!</p>	
--	---	--

Na última aula que observei, de número 14, A Professora continuou a tratar sobre o tema Racismo, dentro do Projeto África (já comentado na aula 10). Nesta, ela exibiu um vídeo curto, elaborado por alunos de outra turma de 1º ano do ensino Médio do colégio. Mais uma vez, ela usou o próprio notebook para tal atividade. Os alunos participaram entusiasmados, assistiram ao vídeo com atenção, depois discutiram sobre a temática tratada e A Professora os instigou a refletir sobre o verdadeiro sentido e a necessidade de se falar sobre “Consciência Negra”; ela os incentivou a terem mais autoestima, a estudarem sempre, a fim de ascenderem socialmente e ir contra o preconceito e as desigualdades sociais. Ao final, solicitou uma produção textual a ser entregue na aula seguinte. Tudo isso foi feito de maneira articulada, promovendo, acima de tudo, a interação e o uso concreto da Língua Portuguesa, provocando, conseqüentemente, a crítica e a reflexão.

Enfim, consegui perceber, a partir da observação dessas aulas, de número 10 e n. 14, que trataram especificamente do tema voltado ao Projeto África, que a interação e a articulação entre o ensino, a aprendizagem de Língua Portuguesa e as tecnologias digitais, ocorre, na verdade, dentro e fora da sala de aula. O aluno da atualidade se informa por meio de sites de notícias e de blogs, participa de conversas síncronas e assíncronas em redes sociais, e isto fica visível quando o professor traz conteúdos que possibilitam, acima de tudo, o diálogo, a fala individualizada e partilhada.

Ensinar Língua Portuguesa não pode se resumir à “disciplina gramatical” (BATISTA, 1997), tampouco focar em vestígios de Literatura. Ensinar Língua Portuguesa é, antes de tudo, ensinar a refletir, a pensar, a expressar, a discordar, a concordar, a propor, a apresentar, a sentir, a perceber o pensamento alheio, a apreciar o conhecimento humano (e poder também produzi-lo). Enfim, ensinar a Língua Portuguesa é poder propiciar meios de articulação e

interação humanas. E as tecnologias digitais onde ficam nesse contexto? Ficam nos múltiplos espaços, virtuais, informacionais, ciberculturais, onde a língua se faz sempre presente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com todo esse estudo e, após a análise e discussão das informações encontradas a partir da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo realizadas, teço, enfim, algumas considerações que julgo pertinentes, arquitetadas, inicialmente, a partir dos objetivos definidos. Pretendi, pois, na perspectiva do objetivo geral, contribuir com a discussão sobre como o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio articula, em suas aulas, os conhecimentos possibilitados pelo estado de letramento digital de seus alunos, ao que chego a algumas (in) conclusões.

Ainda persistem os problemas em relação ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa na escola, na sala de aula, principalmente na forma escrita, mas não somente nesta. Os alunos, normalmente, apresentam dificuldades em compreender os conteúdos formais trazidos por seus professores, ainda mais quando lhes são apresentados de forma estanque, afastada da realidade deles. Exemplo visto na presente pesquisa foram alguns momentos onde observei aulas com foco em tópicos da gramática normativa, com resolução de exercícios com frases que pouco significavam para os alunos. Com isso, não afirmo que não se deve trabalhar as normas da gramática; ao contrário, é preciso, sim, ensiná-la, pois esta representa sua estrutura formal, culta, valorizada socialmente. É, na verdade, um direito do aluno aprendê-la; a forma como isso é realizado é que precisa ser repensada, a fim de que se criem sentidos, ainda mais na era digital, vivida por nós já há um longo tempo.

Pelos teóricos aqui estudados e por tudo que identifiquei, ao longo de minha prática e da pesquisa de campo que realizei, ficou evidente que há um quadro de insatisfação que deságua no pensamento de que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa precisam ser repensados, revistos, ressignificados, afinal, o funcionamento monitorado da língua é princípio para seu uso no cotidiano e nas demais disciplinas, o que deverá, enfim, auxiliar o aluno a transitar, com adequação, em diversos contextos sociais em que usos linguísticos diversos são requeridos. Logo, conhecer e saber usá-la, em diferentes formatos e gêneros (sejam tipográficos e/ou digitais), faz-se necessário na sociedade contemporânea, tecnológica/digital, cibercultural.

Por meio do avanço das tecnologias, principalmente as digitais propiciadas a partir do acesso à internet, falamos em cibercultura e em espaços virtuais nos quais as pessoas buscam conhecimentos e informações, de forma não linear. Assim, no espaço da sala de aula, não há mais como o professor se colocar como detentor único do conhecimento/conteúdo sistemático, afinal, os nossos alunos também fazem parte dessa realidade cibercultural e

virtual. Eles utilizam a Língua Portuguesa o tempo todo, leem, trocam informações, conversam (de forma síncrona ou assíncrona), enfim, eles interagem através da língua, em diferentes formas.

Através do domínio e uso das tecnologias digitais, o aspecto cognitivo muda, ou seja, as formas de aprender são diferentes de quando só existiam recursos ligados aos suportes tipográficos (papel, quadro, caderno). Com os suportes digitais, surgem, por exemplo, os hipertextos, que são buscados a partir de hiperlinks, direcionados pela vontade e pela necessidade do usuário/interagente. Enfim, são múltiplos os espaços e as fontes de informações, que vão muito além do que o professor traz para a sala de aula.

Como ficou evidente, no capítulo 3, que tratou do histórico da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio e apresentou as Leis e Documentos que a fundamentam, tanto as Orientações Curriculares para o Ensino Médio quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais, expõem a necessidade de inserção das tecnologias digitais na área específica de linguagens.

A partir do uso e domínio das tecnologias digitais, chega-se a um estado de “letramento digital”, conforme expôs Soares, em 2009, ao conceituá-lo e situá-lo no espaço e no tempo. Ribeiro, em 2009, também o discutiu, trazendo à tona a questão da efemeridade dos gêneros digitais; em 2011, discutiu sobre seus aspectos sociais e múltiplas possibilidades.

O letramento digital concorre para que o indivíduo detenha habilidades que lhe possibilitam certa autonomia e independência por parte dos alunos na busca de conhecimentos e informações nos ambientes de acesso à internet, o que provoca, certo “(auto)letramento”. Nesse contexto, se insere o aluno do Ensino Médio, o que me permitiu, especificamente, alcançar, com mais detalhes, o primeiro objetivo, que foi o de “Caracterizar de que maneira ocorre o letramento digital dos alunos do Ensino Médio”.

Apesar de os alunos usarem os meios digitais, independente dos professores os utilizarem em sala ou não, é preciso salientar que esse dito “(auto)letramento”, não ocorre de forma tão apartada, tão isolada do que o professor de Língua Portuguesa traz para a sala de aula. Na verdade, observei e considerei que os alunos acabam, de certa forma, “complementando” seus estudos, a partir de ideias que são iniciadas em sala de aula, como, por exemplo, quando o professor sugere pesquisas em sites, vídeos e blogs. No caso das aulas que observei na pesquisa de campo percebi que as sugestões, quando feitas pela Professora, foram dadas sem muita cobrança, sem um entrelaçamento direto com suas aulas. Isso poderia ser melhor aproveitado, se fosse bem estruturado nos planos de aula, a título de exemplo. Assim, então, consegui caracterizar como ocorria a apropriação do aludido estado de

letramento digital dos alunos: até certo ponto, de forma autônoma, independente, mas também, de forma complementar ao que A Professora dizia ou como agia durante as aulas.

Quanto ao segundo objetivo específico, de “Identificar como (e se) o professor de Língua Portuguesa articula, em suas aulas, o letramento digital dos alunos”, consigo afirmar que a resposta, de acordo com o que pesquisei e analisei, é esta: “ainda não completamente”. Mas, de forma otimista, complemento a resposta: está no caminho certo, ainda que a passos lentos. Precisa de mais incentivo, mais recursos tecnológicos no ambiente de trabalho e formação continuada que lhe ajudem a construir novas possibilidades de inserção dos meios digitais em suas aulas.

Das respostas fornecidas pela Professora de Língua Portuguesa, identifiquei sua declarada proficiência ou fluência digital. Ela confirmou que participa ativamente de nossa sociedade, que se apresenta cada vez mais cibercultural, pois usa os meios digitais em seu cotidiano continuamente, participa de redes sociais, lê, escreve, pesquisa para atender necessidades pessoais e de trabalho, enfim, se revela enquanto pessoa também letrada digitalmente. Ela, também, declarou que identifica o estado de letramento digital em seus alunos durante as aulas e que reconhece a importância e a necessidade de inserção de tecnologias em sala de aula, afirmando o desejo por mais investimentos na escola por parte do sistema educacional público.

Em relação ao terceiro e último objetivo proposto, especificamente no sentido de “Refletir sobre como o letramento digital dos alunos do Ensino Médio pode contribuir para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa em sala de aula”, identifiquei que isto pode se dar de forma ampla, interacional e articulada. Mas, como isso pode acontecer, na prática? Através de uma postura diferenciada do professor, assumindo que o aluno também é detentor de conhecimentos, que é um indivíduo que vivencia letramentos no seu cotidiano, dos mais diversos tipos e nos mais diversos espaços, afinal o letramento escolar não é o único que deve ser proposto ao aluno, há múltiplas formas de letramento, semioses que precisam ser construídas na relação ensino e aprendizagem. Não basta, portanto, que o aluno saiba “ler e escrever”, assim como não basta que o professor só o ensine a “ler e a escrever” também. É preciso que existam propostas de aulas de língua voltadas ao pensamento crítico, à produção autoral, à argumentação de ideias. Enfim, é preciso que a língua seja usada com fins interacionais. Articulações, portanto, são necessárias.

Da análise das aulas que observei, identifiquei que A Professora ainda se vale, precipuamente, de uma concepção de ensino de Língua Portuguesa, pautada, no ensino da denominada gramática normativa. Assim, a maior parte das aulas pautou-se no estudo de

conteúdos gramaticais, de forma muitas vezes descontextualizada e estanque, sequer sendo utilizada a análise linguística, que se pauta no estudo gramatical a partir de textos. No que se refere ao ensino de Literatura, que compõe a referida disciplina, notei que esta não é ensinada como poderia ser, diante das múltiplas possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, como sugerem os próprios documentos que embasam a disciplina, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Das aulas que observei, identifiquei o uso de atividades que requeriam dos alunos a construção de breves resumos escritos, respostas a estudos dirigidos, algumas exposições orais sobre determinados movimentos literários, e citação de autores e obras principais. Na verdade, não se estudou Literatura, apenas se estudou algumas noções de Literatura.

Durante as aulas, era explícito o uso de tecnologias digitais por parte dos alunos, principalmente por meio do uso dos celulares, ainda que A Professora, por diversas vezes, se aborresse e solicitasse que os guardassem e “prestassem atenção à aula”. Contraditoriamente, apesar de isso acontecer, não raro, ela “sugeriu” e “orientava” que os alunos fizessem pesquisas na internet, que buscassem outras fontes de conhecimentos, além do livro didático e de suas aulas. Porém, isto era feito de forma evasiva, sem indicações específicas de como ou em quais espaços virtuais poderiam ser concretizados. Se utilizasse de WebQuest (forma de pesquisa realizada a partir de uso dos recursos disponíveis na internet), por exemplo, já haveria possibilidade de um estudo melhor direcionado, que focasse nos objetivos pretendidos pela Professora. O hibridismo na linguagem se faz urgente. Há muitas formas de comunicar e interagir.

Houve alguns momentos, como ocorreu nas aulas observadas de número 10 e 14, nos quais consegui perceber que existiram, sim, interação e articulação entre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa e o estado de letramento digital dos alunos. Nessas aulas, foram usados recursos tecnológicos (notebook para passar vídeo com o tema de discussão da aula), a fim de tratar do tema Racismo, pertinente ao projeto África, no período da comemoração da Consciência Negra. Percebi que o tema despertou a atenção e o interesse dos alunos, fazendo com que participassem, não só assistindo ao vídeo silenciosamente, como também com que expusessem opiniões e debatessem, em momento oportuno. Ao final, foi solicitada produção textual a ser entregue posteriormente. Desse modo, a Língua Portuguesa foi utilizada de forma interacional, articulada e significativa.

Vale salientar, ainda, que percebi uma relação amistosa e respeitosa entre A Professora e seus alunos, o que pode contribuir sobremaneira para que a relação ensino e aprendizagem ocorra de forma mais completa. Aliando, então, essa relação amistosa às práticas voltadas à

inserção cada vez maior das tecnologias digitais, todos só terão a ganhar. Ganham os alunos, que terão aulas com significado maior, articuladas com sua linguagem, voltadas ao uso das tecnologias digitais, que fazem parte de sua realidade, de seu cotidiano; ganha a docente, que terá maiores resultados e satisfação em suas aulas; ganha, por fim, a sociedade, que poderá ter indivíduos realmente formados, com habilidades e competências necessárias para contribuir efetivamente em seu desenvolvimento e progresso.

Tentando, então, chegar a respostas conclusivas acerca de como são (ou estão) as aulas de Língua Portuguesa na era digital e suas possíveis interações e articulações, considero que essas ainda necessitam de novos olhares, novos paradigmas, a fim de se construir um espaço de aprendizagem real em sala de aula, deixando a artificialidade que impera na maior parte dessas aulas a fim de que se aprenda a língua através de práticas verdadeiramente significativas. Tais práticas podem ser articuladas com os meios tecnológico/digitais da atualidade, a fim de que a interação se faça cada vez mais presente na sala de aula, tornando-a um espaço de uso verdadeiro, concreto e, acima de tudo, crítico e reflexivo da linguagem.

Nessa esteira, o celular, por exemplo, que é utilizado pelos alunos constantemente, até mesmo durante as aulas, não deve ser visto como “artefato inimigo”. Ao contrário, ele pode ser usado a favor do aprendizado por meio de propostas de pesquisa, produção de vídeo, com som, imagens, textos escritos, emoticons, enfim, com a elaboração de atividades que sugiram a inserção de tecnologias digitais, direta ou indiretamente. O professor pode, ainda, a título de exemplos/sugestões, solicitar pesquisas nas redes sociais a partir de determinado tema; debates em chats separados por grupos, discutir sobre a linguagem e sua adequação em situações de uso da língua em ambientes digitais e não digitais. Desse modo, o professor não precisa ficar “remando contra a maré”, recusando-se a aceitar que seus alunos são da era digital e que, portanto, necessitam de aulas que estejam dentro desse contexto social.

Outrossim, não estou afirmando que o professor sozinho conseguirá resolver todos os problemas que envolvem a questão das tecnologias na Educação. Existem muitos entraves, como expus ao longo de meu estudo, como a carência de recursos tecnológicos, má qualidade no acesso à internet nas escolas, condições de trabalho insatisfatórias, número grande de turmas para ensinar, ainda mais em se tratando de professores que atuam nos segmentos de Ensino Fundamental e Médio, desvalorização salarial, dentre outros aspectos que acabam por prejudicar a relação ensino e aprendizagem efetivamente. Entretanto, apesar de todos esses problemas, é possível, sim, que o professor trabalhe a linguagem considerando principalmente as exigências do contexto atual, que exige o uso de tecnologias digitais.

As aulas de Língua Portuguesa, na era digital, estão no caminho certo, com possíveis interações e articulações, ainda que de modo lento e incipiente. É preciso mais investimentos por parte do Poder Público, em recursos tecnológicos, acesso à internet de qualidade e cursos de formação continuada que possibilitem discussão e elaboração de atividades práticas que incentivem e motivem o professor de Língua Portuguesa a pensar em atividades que direcionem para o uso concreto e interacional da língua.

Afirmo, então que, por meio do campo empírico que escolhi, posso considerar que o ensino de qualquer disciplina, e, em especial a Língua Portuguesa, não pode estar apartado do movimento de inserção, uso e interação das tecnologias digitais, presentes na sociedade há bastante tempo, principalmente, a partir do advento da internet, que trouxe facilidade no acesso a todo tipo de informações e conhecimentos, bem como propiciou o estabelecimento de relações e comunicações. Enfim, são múltiplas possibilidades que existem e podem coexistir na sociedade, no sentido cultural e cibercultural.

Finalmente, após a realização deste estudo, aponto para a necessidade de partilhamento de tudo que consegui recortar da realidade que observei. Nesse sentido, pretendo divulgar os resultados desta pesquisa com os pares, principalmente nas Atividades de Classe (AC), nas quais tenho atuado, por enquanto, como Articuladora da Área de Linguagens, a fim de trazer momentos de discussão e reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. Poderei, inclusive, em outros momentos, levar a temática para outras áreas do conhecimento; afinal, compreender o uso da linguagem em meio às tecnologias digitais não se restringe a apenas uma área do saber.

Com o diálogo gerado por este estudo e por seus resultados, poderemos pensar em atividades práticas, que tornem possível, acima de tudo, o aprendizado da Língua Portuguesa a partir de situações que privilegiem o pensamento, a reflexão e a interação, a partir das tecnologias digitais, dos espaços virtuais, ciberculturais.

Finalmente, este estudo não se encerra por aqui, é apenas uma pequena mostra do que pode vir a ser pensado e realizado dentro da temática proposta. Novos estudos, novos debates e novas pesquisas devem surgir, a fim de se continuar buscando por perspectivas para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, de forma interacional e articulada com a era atual, que é tecnológica e digital.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo, UNESP, 2006.
- ALMEIDA, Milton José de. Ensinar Português? In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 8-16.
- AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra. 2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. 1983. Disponível em: <file:///C:/Users/Jurene%20Veloso/Downloads/AN%C3%81LISE%20DE%20PROSA.pdf> Acesso em: 03 nov. 2017.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. No meio do caminho tinha um equívoco: Gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.p.115-121.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Contribuições dos letramentos digital e informacional na sociedade contemporânea**. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tinf/v29n2/0103-3786-tinf-29-02-00163.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2017.
- BAKHTIN, M. Os estudos literários hoje. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 358-366.
- BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Radis; PEREIRA, Eliúde Costa. **A tecnologia educacional e o letramento digital na escola pública**: algum estranho no ninho? *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 76-94, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17048/13926>> Acesso em: 21 fev. 2017.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **O ensino de redação na escola de 1º grau**: uma análise diagnóstica. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1986.
- \_\_\_\_\_. **A escrita do outro**: anúncios de uma alegria possível. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- BERNINI, Ednéia Aparecida Bernardineli. **As tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas dos professores PDE/PR de Língua Portuguesa**. 2017. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

BORGES, Flavia Girardo Botelho. **Um olhar rizomático sobre o conceito de letramento digital**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(55.3): 703-730, set./dez. 2016 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v55n3/0103-1813-tla-55-03-00703.pdf>> Acesso em 10 jan. 2017.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)> Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Banda Larga nas Escolas**. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/15914-perguntas-frequentes-sobre-o-programa-banda-larga-nas-escolas>> Acesso em: 07 fev. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília-DF, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Ensino Fundamental e Médio. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)> Acesso em: 27 jan. 2018.

BRASIL. Diário oficial da união. **Portaria n. 1.145**, de 10 de outubro de 2016. Nº 196, terça-feira, 11 de outubro de 2016 ISSN 1677-7042 23. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 27 jan. 2018.

BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. Majer, R.V. (Trad.). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, R. **A Aventura do Livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. **Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas**. Ano: 2012 – Volume: 5 – Número: 2 - Pontifícia Católica de São Paulo. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/viewFile/2049/7254>> Acesso em: 15 fev. 2018.

CONTALDO, Silvia. **Novo Ensino Médio?** Revista PUC Minas. ISSN 2525-4731-X N. 15. 2017. Disponível em: <<http://www.revista.pucminas.br/materia/novo-ensino-medio/>> Acesso em 27 jan. 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.**- 3ª ed. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e Letramento digital. In: OSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 25-40.

CUNHA, Raquel Basílio. **A relação significante e significado em Saussure.** ReVEL. Edição especial n. 2, 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_esp\\_2\\_a\\_relacao\\_significante\\_e\\_significado\\_em\\_saussure.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_2_a_relacao_significante_e_significado_em_saussure.pdf) Acesso em 11 março 2017.

DE GRANDE, Paula Baracat. **Nanocontos.** Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-experimente/699/criar-nanocontos-com-a-turma.html?pagina=1>>Acesso em 21 de dez. 2017.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. (1995). **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia.** Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Trad. Joice Elias Costa. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores.** 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000300017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017)>Acesso em: 14 jun. 2017.

GALLARDO, Bárbara Cristina. Letramentos digitais e aprendizagens de língua inglesa nas redes sociais virtuais. In: RIBEIRO, Ana Elisa.[ et al.] (Orgs.).**Linguagem, Tecnologia e Educação.**- São Paulo: Petrópolis, 2010. p.302-312.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto na Sala de Aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Texto na Sala de Aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

GODOY, Arilda Schimidt. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais.** Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3> > Acesso em: 11 nov. 2017.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no Cotidiano Escolar.** São Paulo: Cortez, 2011.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** 4ª edição. Vozes: Petrópolis, 1995.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2005.

LEANDRO, José Carlos. **Letramento digital na educação pública: novos olhares, novas práticas**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Jose-Carlos-Leandro.pdf>> Acesso em 03 de fevereiro de 2016.

LEMOS, André. CUNHA, Paulo (Orgs.). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina: Porto Alegre, 2003. p.11-23. Disponível em: <<https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2016.

LEÃO, Cássia Maria de Souza. **Práticas de letramento: um olhar sobre a escrita de resumos e de chats por alunos no ensino médio**. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. COSTA, C. I. da(Trad.). São Paulo: Editora 34, 2010.

LOPES, Luiz Paulo Moita. (Org.) **O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LOPES, Noêmia. **O que é o projeto político-pedagógico (PPP)**. Disponível em:<<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>>Acesso em: 30 jan. 2018.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert. VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses**. Salvador: EDUFBA, 2013.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto de tecnologia digital. In: MARCUSHI, Luiz Antônio. XAVIER, Antonio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. São Paulo: Cortez, 2010.p. 15-80.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. XAVIER, Antonio Carlos. (Orgs.).**Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentidos**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Waldemar. **O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional**. Revista Avaliação. V. 2, nº 3(5), 1997. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/966>> Acesso em: 22 jul. 2017.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 83-102.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto In: BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. BELTRÃO, Lícia Maria Freire. SOUZA, Emília Helena P. M. de. (Orgs.). **Entre textos, língua e ensino**. Salvador: EDUFBA, 2007.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Darnandes de. SZUNDY, Tatiane Carréra. **Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/en\\_a12v9n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/en_a12v9n2.pdf)> Acesso em 23 nov. 2017.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PALFREY, John. GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Paulo Cysneiros. – Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PALMA, Glória Maria. **O Interacionismo nas Investigações Linguísticas: características e procedimentos**. Disponível em: < [http://www.sepq.org.br/iisipeq/anais/pdf/mr1/mr1\\_4.pdf](http://www.sepq.org.br/iisipeq/anais/pdf/mr1/mr1_4.pdf) > Acesso em 02 nov. 2016.

PEREIRA, Áurea. [ et al.]. **Estágio e Prática Pedagógica: letramentos e tecnologias digitais na sala de aula**.- Curitiba: CRV, 2016.

POSSENTI, Sirio. Sobre o Ensino de português na escola. In: GERALDI, JoãoWanderley. (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 32-38.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: um tema em gêneros efêmeros**. Revista da ABRALIN, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RV8N1/ANA.pdf>>Acesso em: 20 jan. 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. [ et al.]. (Orgs.). **Linguagem, Tecnologia e Educação**.- São Paulo: Petrópolis, 2010.

ROJO, Roxane. BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane Helena. **Escola conectada: os Multiletramentos e as Tics**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena. MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura das Mídias**. São Paulo: Experimento, 2003.

SANTO, Alexandre do Espírito. **Delineamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

SILVA, Obdália de Santana Ferraz. (Multi)letramentos e formação de professores na sociedade digital: entretecendo (desa)fiões. In: ALVES, Lynn e MOREIRA, J. António. (Orgs.) **Tecnologias & aprendizagens: delineando novos espaços de interação**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 213-241.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Tessituras (Hiper) textuais: leitura e escrita nos cenários digitais**. Salvador: Quarteto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escrita acadêmico-científica: a labuta com signos e significações**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SILVA, Liliam. **10 Habilidades necessárias na Era Digital**. 2012. Disponível em: <<http://www.educacao-a-distancia.com/10-habilidades-necessarias-na-era-digital/>> Acesso em 15 fev. 2018.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.) **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.141-161.

SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUSA, Laiana Ferreira de. FRANÇA, Izabel de Lima. **Inclusão digital como fator de acesso a informação: perspectivas para o letramento digital**. R. Saúd. Digi. Tec. Edu., Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-29, jan./ago. 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/25570>> Acesso em: 27 set. 2017.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIS, Denize Terezinha. TEIS, Mirtes Aparecida. **A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>> Acesso em 11 nov.2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2017.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento Digital e Ensino**, 2008. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>> Acesso em 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Retórica digital: a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador**. Recife: Pipa Comunicação, 2013. Disponível em: <[http://www.pipacomunica.com.br/retorica-digital/ebook-retorica-digital\\_Antonio-Carlos-Xavier.pdf](http://www.pipacomunica.com.br/retorica-digital/ebook-retorica-digital_Antonio-Carlos-Xavier.pdf)> Acesso em: 06 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. 2002. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000287629>> Acesso em: 27 mar. 2016.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSHI, Luiz Antônio. XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.) **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentidos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

**APÊNDICE A - Roteiro da Roda de Conversa**

- 1- Vocês usam no seu dia a dia algum tipo de tecnologia digital?
- 2- Quais tipos de aparelhos tecnológicos vocês usam no seu dia a dia?
- 3- O que vocês mais gostam de fazer nos espaços virtuais?
- 4- Vocês costumam ler muito nesses espaços virtuais?
- 5- Que tipo de leituras vocês costumam fazer?
- 6- Vocês costumam escrever nesses espaços virtuais?
- 7- O que vocês costumam escrever nesses espaços virtuais?
- 8- Vocês já ouviram fala em Letramento Digital? Alguém sabe o que é isso?
- 9- Vocês acham que aprendem sobre a Língua Portuguesa quando leem e escrevem nos espaços virtuais?
- 10- A professora de Língua Portuguesa costuma usar algum recurso tecnológico nas aulas?
- 11- O que vocês acham dessas aulas com recursos tecnológicos?
- 12- Vocês acham que aprendem mais a Língua Portuguesa quando a professora usa tais recursos tecnológicos?



## APÊNDICE B – Modelo de questionário aplicado com Alunos

Universidade Federal da Bahia – UFBA / Faculdade de Educação – Faced

Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado

Mestranda: Jurene Veloso dos Santos Oliveira

Atividade Pesquisa de Campo – Letramento Digital/Autoletramento

*Prezado (a) Aluno (a),*

*Estou realizando uma pesquisa, nesta Escola, em situação de aula de Língua Portuguesa, trazendo ao debate Letramento Digital/Autoletramento. Em vista disso, preciso obter informações, vindas de você que, certamente, faz uso de meios digitais no seu cotidiano e o relaciona com o aprendizado de Língua Portuguesa. Posso contar com sua colaboração, respondendo às questões que seguem? Se posso, não deixe de fazer sua identificação.*

*Muito obrigada!*

*Profa. Jurene Veloso*

### Identificação:

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Idade:-----anos

Série:

Turma:

Turno:

### 1ª Parte: Uso de Meios Digitais no seu Cotidiano

*Leia e responda, assinalando com um X. Se necessário, complemente a resposta no espaço indicado:*

#### 1- Você tem acesso à internet:

( ) em casa ( ) na escola ( ) em Lan Houses ( ) não tenho acesso à internet

Outro: \_\_\_\_\_

#### 2-Acerca dos itens tecnológicos abaixo, assinale o(s) que você costuma utilizar:

( ) Celular com acesso à internet

( ) Computador ou Notebook ( com acesso à internet)

( ) Tablet

( ) TV digital

( ) Smart TV

E-book

Outro: \_\_\_\_\_

**3-Dos aplicativos/redes sociais abaixo, assinale o(s) que você costuma utilizar:**

WhatsApp       Skype       Messenger       Instagram

Facebook       Google +       Snapchat

Twitter       LinkedIn       You Tube

Outro: \_\_\_\_\_

**4- Você costuma acessar cotidianamente:**

Blog       Chat       Vídeos

Sites diversos       Games       Clipes de Música

Outro: \_\_\_\_\_

**5-O que você costuma ler nos meios digitais:**

Notícias Diversas       Revistas       Letras de Músicas

Livros       Informações para fazer Pesquisas Escolares

Histórias em Quadrinhos       Poemas       Contos

Outro: \_\_\_\_\_

**6-Você costuma escrever nos meios digitais que utiliza/acessa?**

sim       não

Em quais meios?

\_\_\_\_\_

**7-Marque os itens que se referem às suas habilidades nos meios digitais:**

digitar e formatar textos

fazer desenhos

produzir vídeos

produzir slides – com texto e imagem

pesquisar textos diversos de seu interesse

fazer pesquisas escolares

**2ªParte: O uso de meios digitais e a aprendizagem da Língua Portuguesa**

*Leia e responda às questões, de acordo com seu entendimento e percepção:*

**1-Você considera que os meios digitais o ajudam no aprendizado da Língua Portuguesa?**

**Justifique:**

---

---

---

---

---

---

---

**2-Você consegue usar efetivamente, no seu cotidiano, o que sua professora de Língua Portuguesa ensina durante as aulas? Justifique:**

---

---

---

---

---

---

---

**3-Você sente facilidade/dificuldade em compreender o que você lê nos meios digitais? Justifique:**

---

---

---

---

---

---

---

**4-Você sente facilidade/dificuldade em escrever nos meios digitais que você utiliza? Justifique:**

---

---

---

---

---

---

---

**5-Você prefere fazer leituras e atividades de Língua Portuguesa por meio de suportes:**

( ) tipográficos ( livro, revista, xerox)      ( ) digitais (na tela)      ( ) ambos

**Justifique sua preferência:**

---

---

---

---

---

---

---

**6-Você tem alguma sugestão para sua Professora de Língua Portuguesa em relação ao uso de meios digitais em suas aulas? Justifique:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE C - Roteiro de Observação de Aulas****Aula n.**

<b>Conteúdo</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>

## APÊNDICE D - Modelo de questionário aplicado com Docente

**Universidade Federal da Bahia – UFBA / Faculdade de Educação – Faced**  
**Programa de Mestrado em Educação**  
**Discente: Jurene Veloso dos Santos Oliveira**  
**Atividade Pesquisa de Campo – Letramento Digital**

### Questionário – Docente de Língua Portuguesa

*Prezada Colega Professora,*

*Estou realizando uma pesquisa, nesta Escola, em situação de aula de Língua Portuguesa, trazendo ao debate Letramento Digital. Em vista disso, preciso obter informações acerca de sua prática, enquanto professora de Língua Portuguesa, e a possível articulação que você realiza entre esta e o uso das tecnologias digitais no processo do ensino e da aprendizagem. Posso contar com sua colaboração, respondendo às questões que seguem? Se posso, não deixe de fazer sua identificação, inclusive prestando informações sobre sua formação.*

*Desde já, deixo aqui o meu “Muito obrigada”!*

*Profa. Jurene Veloso*

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Instituição e Ano de conclusão do Curso de Graduação: \_\_\_\_\_

Curso de Pós-Graduação. Área: \_\_\_\_\_

Instituição e Ano de Conclusão do Curso de Pós-Graduação: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

Atuação no Ensino Médio:      1º ano (   ) 2º ano      3º ano (   )

### A- Questões sobre conhecimento e uso de tecnologias digitais:

#### 1- Acerca dos itens tecnológicos abaixo, assinale os que você conhece e usa frequentemente:

- (   ) Celular com acesso à internet  
 (   ) Computador ou Notebook ( com acesso à internet)  
 (   ) Tablet  
 (   ) TV digital

Smart TV

E-reader

Outros: \_\_\_\_\_

**2- Dos aplicativos/redes sociais abaixo, assinale os que você conhece e usa frequentemente:**

WhatsApp

Skype

Facebook

Google +

Twitter

LinkedIn

Instagram

YouTube

Snapchat

Messenger

Outros: \_\_\_\_\_

**3- Sobre a internet, assinale o que lhe disser respeito:**

Tem acesso em casa

Tem acesso no trabalho

Tem acesso em Lan Houses

Não tem acesso à internet

Outro: \_\_\_\_\_

**4- Assinale o que você conhece e costuma ler/acessar frequentemente:**

Blog

Sites diversos

Chat

Games

Vídeos

Clipes de Música

Não costumo ler/acessar

Outros: \_\_\_\_\_

**5- Assinale o que você costuma ler nos meios digitais:**

notícias diversas

revistas

letras de músicas

histórias em quadrinhos

textos voltados à preparação de atividades didáticas

literatura ► especifique o tipo: \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

**6- Marque os itens que se referem às suas habilidades nos meios digitais:**

( ) digitar e formatar textos      ( ) remix

( ) fazer desenhos

( ) produzir vídeos

( ) produzir slides – com texto e imagem

Outros: \_\_\_\_\_

**B- Questões específicas sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa:**

**1- Você costuma utilizar os meios digitais na produção de suas aulas? Quais? Se não os usa, justifique os motivos:**

---

---

---

---

---

**2- Você acha que o aluno desenvolve com mais facilidade as capacidades referentes ao ler, escrever, ouvir e falar, a partir de atividades realizadas com os meios digitais nas aulas de Língua Portuguesa? Justifique:**

---

---

---

---

---

**3- Em suas aulas, os alunos revelam conhecimentos sobre meios digitais? Em caso de resposta positiva, quais são eles?**

---

---

---

---

---

---

---

---



**4- Você aproveita os conhecimentos que os alunos revelam acerca dos meios digitais em suas aulas? Se aproveita, cite de que maneira.**

---

---

---

---

---

---

---

---

**5- Você percebe algum tipo de “autoaprendizado” da Língua Portuguesa por parte dos alunos em decorrência do uso autônomo de meios digitais fora da sala de aula? Justifique:**

---

---

---

---

---

---

---

---

**6- Você se comunica, didaticamente, com seus alunos por meio de algum meio digital/aplicativo ou redes sociais? ( ) sim ( ) não**

**Assinale os que você usa e explique como isso se dá:**

( ) Facebook

( ) WhatsApp

( ) E-mail

( ) Messenger

Outro: \_\_\_\_\_

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

( ) Não uso ► Justifique:

---

---

---

---

---

**7- Você sabe o que é Letramento Digital? Explique o que você entende por isso.**

---

---

---

---

---

---

---

---

**8- Com relação a seus alunos, você consegue relacionar o Letramento Digital e o aprendizado da Língua Portuguesa ? Justifique.**

---

---

---

---

---

---

---

---

**9- Você se considera uma professora Letrada Digitalmente? Justifique:**

---

---

---

---

---

---

---

---

**10- Você considera que seus alunos, em sua maioria, são Letrados Digitalmente? Como você percebe isso?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

**Se a resposta acima foi negativa, explique o motivo de nunca ter realizado cursos desse tipo.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Neste espaço, escreva outras observações/sugestões que você considera relevantes acerca de tudo que perguntei até aqui. Todas contribuirão bastante para minha pesquisa.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*Obrigada por suas contribuições!*

## **ANEXO A - Termo de Autorização de Realização de Pesquisa de Campo – Colégio Estadual Edith Machado Boaventura**

Solicito autorização de V. S<sup>a</sup>. para realizar pesquisa de campo nesta instituição escolar. A pesquisa versará sobre “*Letramento Digital de Discentes nas Práticas Pedagógicas de Professores de Língua Portuguesa*”, desenvolvida pela Pós-graduanda Jurene Veloso dos Santos Oliveira, estudante do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Esta pesquisa tem como objetivo buscar compreender como o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio articula, em sua prática, os conhecimentos linguísticos de discentes, provenientes de seu Letramento Digital. Como sujeitos de pesquisa, participarão 1 turma de 1º ano do ensino médio e 1 professora de Língua Portuguesa deste mesmo segmento. Os primeiros participarão de Roda de Conversa e responderão questionário semiestruturado. O segundo sujeito de pesquisa, por sua vez, também responderá a questionário semiestruturado e terá 14 de suas aulas observadas.

A pesquisa aqui proposta se justifica em decorrência do uso das tecnologias digitais e do contexto cibercultural que perpassa a sociedade atual, já há um longo tempo, sobretudo devido ao advento da internet, a qual propicia acesso amplo aos conhecimentos, sob múltiplas modalidades. Nesse contexto, a Língua Portuguesa, no nosso caso, é instrumento primordial para se alcançar tais conhecimentos, principalmente em sua forma escrita (mas não somente nesta), tão utilizada nos meios digitais.

Seguindo o proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e Médio, o ensino de Língua Portuguesa deve abranger a interação das diversas linguagens, dentre estas as advindas dos usos das novas tecnologias (que já não são mais tão novas). Não há como fugir da realidade tecnológica, presente na sociedade já há um longo tempo, não há como deixar a escola fora dela, como se fosse uma ilha, deslocada, segregada por muros que neutralizam a força e as demandas trazidas pela cibercultura e pela necessidade do letramento digital para nela inserir-se, direta ou indiretamente (BRASIL, 1998).

Solicito autorização para divulgar o nome desta instituição, sendo-lhe garantido que todas as informações aqui obtidas serão usadas em benefício da Educação, sobretudo no que concerne a questões ligadas ao Ensino e à Aprendizagem de Língua Portuguesa. Este presente Termo será emitido em duas vias assinadas pela Diretora e por mim, pesquisadora.

Agradeço, antecipadamente, pela sua colaboração.

---

Assinatura da Diretora

---

Assinatura da Pesquisadora

## **ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Docente**

Convido o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada “*Letramento Digital de Discentes nas Práticas Pedagógicas de Professores de Língua Portuguesa*”, desenvolvida pela Pós-graduanda Jurene Veloso dos Santos Oliveira, estudante do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Esta pesquisa tem como objetivo buscar compreender como o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio articula, em sua prática, os conhecimentos linguísticos de discentes, provenientes de seu Letramento Digital. Para alcançar tal intento, faz-se necessário observar 14 (catorze) aulas ministradas pela senhora, a fim de se registrar aspectos relevantes concernentes à temática referida.

Outrossim, haverá, ainda, a aplicação de um questionário semiestruturado, a ser respondido pela senhora, o qual versará sobre os seguintes temas, em contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa: uso e conhecimentos de habilidades tecnológico-digitais; uso de meios digitais em suas aulas; percepções sobre o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos alunos em decorrência de sua condição de letramento digital autônomo; possível articulação que faz (ou não) entre os saberes/repertório linguístico/digital que estes alunos trazem para a sala de aula; metodologia de ensino; formação em cursos específicos relacionados ao uso de tecnologias digitais.

A pesquisa aqui proposta se justifica em decorrência do uso das tecnologias digitais e do contexto cibercultural que perpassa a sociedade atual, já há um longo tempo, sobretudo devido ao advento da internet, a qual propicia acesso amplo aos conhecimentos, sob múltiplas modalidades. Nesse contexto, a Língua Portuguesa, no nosso caso, é instrumento primordial para se alcançar tais conhecimentos, principalmente em sua forma escrita (mas não somente nesta), tão utilizada nos meios digitais.

Seguindo o proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e Médio, o ensino de Língua Portuguesa deve abranger a interação das diversas linguagens, dentre estas as advindas dos usos das novas tecnologias (que já não são mais tão novas). Não há como fugir da realidade tecnológica, presente na sociedade já há um longo tempo, não há como deixar a escola fora dela, como se fosse uma ilha, deslocada, segregada por muros que neutralizam a força e as demandas trazidas pela cibercultura e pela necessidade do letramento digital para nela inserir-se, direta ou indiretamente (BRASIL, 1998).

Ressalte-se que, sua participação é voluntária e contribuirá bastante para a pesquisa. Ainda, por questões éticas, haverá a preservação de sua imagem e da instituição escolar e

garantia de que todas as informações aqui obtidas serão usadas em benefício da Educação, sobretudo no que concerne a questões ligadas ao Ensino e à Aprendizagem de Língua Portuguesa, não havendo, portanto, nenhum prejuízo para sua vida profissional e pessoal.

Importante também informar que a senhora não arcará com nenhuma despesa ao participar desta pesquisa, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira. Ainda, mesmo após seu consentimento, a senhora terá o direito de desistir a qualquer momento, caso sinta algum desconforto ou incômodo, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo.

Solicito a permissão para publicação dos resultados, considerando que, a divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados de forma geral, bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidas sob meus cuidados. Este presente Termo será emitido em duas vias assinadas pelo participante e por mim, pesquisadora.

Agradeço, antecipadamente, pela sua colaboração.

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura da Pesquisadora