

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

CHRISTIAN CATÃO DE ASSIS SOUZA

**A Língua Portuguesa que se compartilha por meio do
WhatsApp: um estudo sobre as práticas pedagógicas em uma
escola da rede pública de Belo Horizonte**

BELO HORIZONTE

2018

CHRISTIAN CATÃO DE ASSIS SOUZA

**A Língua Portuguesa que se compartilha por meio do
WhatsApp: um estudo sobre as práticas pedagógicas em uma
escola da rede pública de Belo Horizonte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem.

Linha de Pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge.

BELO HORIZONTE

2018

CHRISTIAN CATÃO DE ASSIS SOUZA

**A Língua Portuguesa que se compartilha por meio do
WhatsApp: um estudo sobre as práticas pedagógicas em uma
escola da rede pública de Belo Horizonte**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, para obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge
(UFOP)

Examinador(a) externo: Profa. Dra. Daniela Perri Bandeira
(Universidade do Estado de Minas Gerais)

Examinador(a) interno: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes
(UFMG)

*À minha avó, Alamires Alves Catão, por
seus ensinamentos e por ter realizado
uma passagem tão brilhante no plano
terrestre.
Saudade eterna.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho certamente não seria o mesmo sem a contribuição de todas as pessoas que citarei aqui. Agradeço, primeiramente, a quem me ajudou, de alguma maneira, a integrar o ambiente acadêmico. À professora Dra. Suzana dos Santos Gomes, por me incentivar e acreditar na minha capacidade, por todos os ensinamentos e oportunidades oferecidas em diversos momentos, desde que nos conhecemos na Faculdade de Educação da UFMG.

À minha orientadora, professora Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge, pelo aprendizado, desde quando decidi pesquisar “educação e tecnologia”, pela amizade e, sobretudo, pela sensibilidade com que me compreendeu e me ajudou nos momentos difíceis. E olha que foram vários...

Aos colegas do mestrado, com destaque aos integrantes da minha linha de pesquisa (turma de 2016), que tive o privilégio de conhecer e o prazer de dividir o conhecimento, por meio da interação na sala de aula. Em especial, aos amigos: Kleuver Luis, Carmem Lúcia, Juliana de Paiva, Mayara Sá e Nilson Ferreira, pela amizade, companheirismo, aprendizado e superação de todas as dificuldades.

Ao Bruno Antunes, pela amizade, conselhos, companheirismo e por sua incansável bondade em me ajudar. Foram muitos feriados, fins de semana e muitas noites de sono ao meu lado, só para me fazer companhia, compartilhando meus ideais e incentivando-me a prosseguir, insistindo para que eu avançasse cada vez mais um pouco. Enfim, por estar incessantemente ao meu lado, sendo muito mais do que se pode esperar de um ser humano.

À minha mãe, Vilma Catão, que sempre soube me mostrar o valor da educação, do estudo e do conhecimento.

Aos meus irmãos, Geraldo e Vinícius, por todo amor, carinho e compreensão nos momentos em que não pude lhes dar a atenção necessária.

A toda minha família, que de alguma forma contribuiu para a concretização deste sonho.

À professora/coordenadora do PROMESTRE, Nilma Soares, pela sabedoria, pelos seus valiosos ensinamentos nas aulas e palestras na Faculdade de Educação da UFMG.

Aos professores Fábio Silva e Geide Coelho, pelos sábios conselhos, amizade e, principalmente, por não me deixarem desistir deste sonho.

Devo muito, também, ao professor de Português e ao diretor da escola estadual localizada em Belo Horizonte, na qual foi realizada minha pesquisa. Vocês também são responsáveis por esta conquista recompensadora.

À secretária do mestrado, Roberta, pela gentileza, simpatia e apoio incondicional a todos os alunos do PROMESTRE/UFMG.

À Lourdes, pela revisão deste trabalho.

Por fim, a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização de mais uma etapa da minha carreira como pesquisador e docente. De coração, meus sinceros agradecimentos.

A finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a “dessar” o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa.

(Juan de Mairena)

RESUMO

A construção do conhecimento da Língua Portuguesa dentro do ambiente virtual do grupo do *WhatsApp* materializa-se como extensão da sala de aula, ao passo que conteúdos da disciplina que são trabalhados em sala (ambiente formal de aprendizagem) podem ser explorados mais efetivamente por muitas outras formas e meios possíveis, pela interação contínua entre alunos e professor, perpassando pela ação constante de acesso a conteúdos, informações e pesquisas dentro do universo da internet/web, que promove interação, compartilhamento e reconstrução de sentidos e, conseqüentemente, construção de conhecimento. É nessa perspectiva que escolhemos como objetivo desta pesquisa analisar o uso do *WhatsApp* como procedimento de ensino da Língua Portuguesa na sala de aula e fora dela. Ademais, buscamos compreender como está centrado o olhar docente em termos de uso do aplicativo, bem como a maneira como o educador percebe o engajamento ou não dos discentes. Foi proposta uma reflexão sobre o normativismo linguístico, do ponto de vista de suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa. O desenvolvimento da pesquisa deu-se à luz das teorias de Oliveira *et al.* (2014), Leite (2009), Moran (2008), Zabala (1998), Hamilton (2000), Soares (2003), Kleiman (2005; 2008), Oliveira (2008), Tavares (2008), Lemke (2010) e Coscarelli (2011), que dedicaram suas pesquisas ao letramento e, com isso, buscaram entender melhor como tal ferramenta de ensino pode dialogar com o atual momento, no qual as novas tecnologias se mostram prolíferas e dinâmicas. Confiamos que a implementação de recursos tecnológicos não deve ser vista como a solução para os problemas identificados no ensino, mas sim como instrumento criado para atender às necessidades da sociedade e capaz de auxiliar na obtenção de resultados mais significativos no processo de ensino-aprendizagem. Metodologicamente, este estudo, quantitativo e qualitativo, insere-se no campo da pesquisa de natureza interpretativa. Quanto à análise dos dados, estes permitiram evidenciar que: a inserção de *posts* do professor contribuiu parcialmente para a produção escrita dos alunos; a multimodalidade dos textos no *WhatsApp* permitiu ao discente uma maior produção de sentidos e interesse pela escrita; as práticas de letramentos norteadas em práticas sociais, por meio do celular, intensificaram a interatividade dos alunos na sala de aula.

Palavras-chave: Ensino, Língua Portuguesa, *WhatsApp*, Multimodalidade, Multiletramento, Minas Gerais.

ABSTRACT

The construction of Portuguese language knowledge within the virtual environment of the WhatsApp group materializes as an extension of the classroom, while contents of the discipline that are worked in the classroom (formal learning environment) can be explored more effectively by many other possible ways and means, through the continuous interaction between students and teacher, through the constant action of access to content, information and research within the universe of the internet/web that promote the interaction, sharing and reconstruction of meanings and, consequently, knowledge construction. It is from this perspective that we chose as objective of this research to analyze the use of WhatsApp as a procedure of teaching the Portuguese Language in and outside the classroom. In addition, we seek to understand how the teacher's perspective is centered in terms of the use of the application, as well as the way the educator perceives the engagement or not of the students. Subsequently, a reflection on linguistic normativism will be proposed, from the point of view of its implications for the teaching of Portuguese Language. The development of the research took place in the light of the theories on the studies of de Oliveira *et al.* (2014), Leite (2009), Moran (2008), Zabala (1998), Hamilton (2000), Soares (2003), Kleiman (2005; 2008), Oliveira (2008), Tavares (2008), Lemke (2010) and Coscarelli (2011) dedicated their research to literacy and, with this, sought to better understand how such a teaching tool can dialogue with the current moment, in which new technologies are prolific and dynamic. We trust that the implementation of technological resources should not be seen as the solution to the problems identified in teaching, but rather as an instrument created to meet the needs of society and capable of helping to obtain more meaningful results in the teaching-learning process. Methodologically, this quantitative and qualitative study, is inserted in the field of research of an interpretive nature. As for the analysis of the data, these allowed to show that: the insertion of teacher posts contributed partially to the written production of the students; the multimodality of the texts in WhatsApp allowed the student a greater production of meanings and interest in writing; the practices of literacy guided by social practices, through the cellular, intensified the interactivity of the students in the classroom.

Key words: Teaching, Portuguese Language, WhatsApp, Multimodality, Multiletramento, Minas Gerais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tela inicial do vídeo de Marcela Tavares	82
Figura 2 - Marcela Tavares defende o normativismo linguístico no vídeo <i>Não seja burro</i>	83
Figura 3 - Tela inicial do vídeo-resposta em que a professora de Português Ana de Cesaro critica a postura normativista de Marcela Tavares.....	84
Figura 4 - Alunos produzem comentários sobre o preconceito linguístico, após assistirem aos vídeos de Marcela Tavares e Ana de Cesaro.....	85
Figura 5 - Alunos respondem ao questionário sobre a utilização do aplicativo <i>WhatsApp</i> para potencializar as aulas de Língua Portuguesa	86
Figura 6 - Postagem do professor de 31/07/2017	88
Figura 7 - Postagem do dia 02/08/2017 sobre dúvida de um aluno	91
Figura 8 - Postagem do professor sobre explicação semântica.....	92
Figura 9 - Dúvida de aluno respondida pelo professor.....	93
Figura 10 - Postagem de 16/08/2017 sobre dúvida de aluno com a respectiva resposta pelo professor	95
Figura 11 - Explicação detalhada do professor	95
Figura 12 - Explicações do professor sobre uso da crase.....	97
Figura 13 - Resolvendo dúvidas.....	98
Figura 14 - Exercícios enviados pelo professor.....	99
Figura 15 - Comentários dos alunos sobre os vídeos	100
Figura 16 - Novos comentários sobre o vídeo.....	101
Figura 17 - Mais comentários sobre os vídeos.....	103
Gráfico 1 - Entusiasmo dos alunos com relação às estratégias e propostas veiculadas por meio do <i>WhatsApp</i>	104
Gráfico 2 - Principal conteúdo das postagens	106

Gráfico 3 - TIC contribui para desempenho acadêmico	108
Gráfico 4 - Melhora na relação entre colegas.....	110
Gráfico 5 - Uso de equipamento ou aplicativo de TIC	111
Gráfico 6 - <i>Posts</i> , imagens e textos contribuem para domínio do conteúdo da Língua Portuguesa	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Cetic.br – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CGI.br – Comitê Gestor da Internet no Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EaD – Ensino a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FALE – Faculdade de Letras

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE – Indicador de Nível Socioeconômico

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PAR – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares

PCEM – Parâmetros Curriculares do Ensino Médio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SER – Superintendência Regional de Educação

SISU – Sistema Unificado de Seleção

SMS – *Short Message Service*

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

TPE – Movimento Todos Pela Educação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB Virtual – Unidade de Educação a Distância da Universidade Federal da Paraíba

Wi-Fi - *Wireless Fidelity*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O ENSINO MÉDIO INOVADOR E AS NOVAS TECNOLOGIAS	29
2.1 Questões curriculares para o novo Ensino Médio	36
2.2 Implantação do Novo Ensino Médio nas escolas: entraves e possibilidades	42
2.3 A reforma do Ensino Médio e a realidade da escola pública	45
2.4 Gestão escolar e o Programa Nacional de Educação	48
2.5 A tecnologia na sala de aula.....	53
2.6 A introdução das ferramentas tecnológicas e a questão do novo Ensino Médio.....	55
3 As novas Tecnologias de Informação e Comunicação na sala de aula – O USO DO <i>WHATSAPP</i>	58
3.1 O WhatsApp: interação que proporciona conhecimento.....	58
3.2 A multiplicidade cultural do discente: por uma prática social na escola..	62
3.3 A formação do professor para uso das tecnologias digitais.....	64
3.4 As variações da Língua Portuguesa no âmbito do aplicativo WhatsApp	71
3.4.1 Internetês	72
4 METODOLOGIA.....	74
4.1 Caracterização do estudo	74
4.2 Caracterização da área geográfica do estudo e população-alvo	77
4.2.1 A escola pesquisada	77
4.2.2 Os participantes da pesquisa	78
4.2.3 Domínios da pesquisa.....	79
4.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	80
4.3.1 O grupo de <i>WhatsApp</i>	80

4.3.2 Vídeos do Youtube com questões para reflexão.....	81
4.3.3 O questionário	85
4.5 O corpus	86
4.6 Análise dos dados	87
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	88
5.1 Análise dos dados do grupo do WhatsApp	88
5.1.1 Discussão além da sala de aula.....	99
5.2 Análise dos resultados dos questionários.....	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	132
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	135
ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR	138
ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNO	139
ANEXO E – TERMO DE COMPROMISSO	140

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é analisar o uso do *WhatsApp* como um procedimento de ensino da Língua Portuguesa na sala de aula e fora dela. Ademais, busca-se compreender como está centrado o olhar docente em termos de uso do aplicativo, bem como a maneira que os educadores percebem o engajamento ou não dos discentes no que compete à introdução desta ferramenta estratégica de difusão de conhecimento e de potencialização da aprendizagem. Posteriormente, será proposta uma reflexão sobre o normativismo linguístico, do ponto de vista de suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa.

O desejo de realizar o estudo deu-se ao longo dos meus quase 10 anos dedicados ao ensino da Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, na rede particular de Belo Horizonte (MG). Por meio das aulas, foi possível perceber que, na maioria das vezes, havia pouca correspondência entre a teoria e a prática trabalhada durante as aulas de língua materna. As aulas de gramática, principalmente, tornavam-se aborrecedoras e cansativas, pois, cotidianamente, são enfocados os aspectos do conteúdo pouco relacionados à vivência dos alunos, ou seja, que os levem a refletir e praticar ações conjuntas sobre o assunto estudado.

As mudanças provocadas pela incorporação das novas tecnologias ao processo ensino-aprendizagem já fazem parte da maioria dos discursos didáticos, o uso das novas tecnologias não é apenas mais um meio de apoio didático ao professor, mas sim uma nova prática pedagógica, em que o professor assume uma postura além de transmissor do saber instituído. Não se trata apenas de adotar um novo método ou uma nova técnica de ensino, mas de utilizar novas estratégias e metodologias de investigação, de ação e de formação, que levam os educadores – investigadores da própria ação – a questionar a si mesmos, a sua prática e a sua escola, o sistema educacional e a sociedade (LORETTA, 2010, p. 41).

Não se percebe, em muitos aspectos, a ação de estimular na sala de aula a presença de instrumentos tecnológicos e digitais como o mecanismo de interesse entre os alunos, objetivando a construção compartilhada de conhecimento, tornando-o cada vez mais tangível e valorativo no processo de

desenvolvimento das competências dos estudantes. Por isso que empregar no contexto escolar os dispositivos tecnológicos que são extremamente populares e acessados pelos estudantes compreende-se como valiosa fonte de aperfeiçoamento do ensino da linguagem, suas práticas e superação dos desafios que se impõem no cotidiano, sem, contudo, prescindir dos pressupostos teórico-conceituais.

As tecnologias ampliam consideravelmente possibilidades do professor de ensinar e do de aluno aprender. Verifica-se que, quando utilizadas adequadamente, auxiliam no processo educacional. Libâneo (2007, p. 309) afirma que “o grande objetivo das escolas contemporâneas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”.

A aprendizagem, mediante estudos e entendimento de Moran (2008, p. 14), é um processo ativo que conduz a transformações no homem. É construção, ação e tomada de consciência do conhecimento produzido pela sociedade. Portanto, as transformações sociais, econômicas e tecnológicas impõem novas formas de ensinar e aprender e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são incorporadas crescentemente ao processo ensino-aprendizagem como ferramenta de mediação entre o indivíduo e o conhecimento.

Para as escolas e educadores, a necessidade criada pelo uso das TICs é saber como aplicar todo o potencial existente no sistema educacional, especialmente nos seus componentes pedagógicos e processos de ensino e de aprendizagem. Moran discute que “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (MORAN, 2008, p. 63).

Diante desses desafios, sempre me questionei: como mudar tal realidade, para que os estudantes demonstrem maior interesse pelas aulas de Língua Portuguesa? Basta apenas a tríade otimismo-compromisso-motivação ser colocada em prática com eles? Acredito que não, visto que, a partir do momento em que assisti às aulas nas quais outros professores estavam utilizando novas TICs, a exemplo de hipertextos, aplicativos de conhecimento,

mídias, músicas, ações e dinâmicas instrumentais, aplicadas ao contexto educacional, percebi que aquela poderia ser uma alternativa interessante diante de tal cenário. Logicamente, em função da proximidade e familiaridade dos estudantes com as tecnologias digitais e os seus dispositivos, percebia-se maior interesse, estímulo e motivação para aprendizagem e, acima de tudo, maior componente de participação na construção do conhecimento, o que, de certa forma, promovia maior discussão e desenvolvimento de competências, de habilidades e aptidões educativas dos discentes.

Ao ter contato com a ferramenta, notei que a adoção do *WhatsApp* promovia a interação entre os estudantes e professores, implicando maximização do conteúdo e dinamicidade da difusão de saber acerca da linguagem. Ademais, possibilitava novos recursos de ensino e aprendizagem, já que, por meio deste aplicativo de comunicação instantânea, era permitida troca de mensagens de texto, imagens, sons e vídeos. Esse aplicativo é muito utilizado no contexto social, constituindo-se, nesse sentido, como um estratégico e poderoso instrumento de fortalecimento das práticas escolares. Contudo, como alternativa educativa ainda são os poucos estudos realizados, especialmente quando se trata de ensino por meio da ferramenta que virou “febre”, principalmente entre os alunos mais jovens.

Por compreender que as novas tecnologias fazem parte da vida dos estudantes, **de acordo com ela**, aproveitar essa potencialidade é possibilitar novos caminhos e maneiras de ensinar e aprender. O recurso utilizado para desenvolver o trabalho foi o aplicativo *WhatsApp*, pela facilidade de aquisição e por ser muito popular entre os adolescentes, e a metodologia dialógica foi importante nesse processo para desenvolver a capacidade dos alunos de argumentar, discutir, debater e tornar o ensino de Língua Portuguesa mais prazeroso.

Para que os recursos tecnológicos sejam aplicados de forma eficiente e eficaz, deve haver um planejamento de como introduzir adequadamente as TICs para facilitar o processo didático-pedagógico da escola, buscando aprendizagens significativas e a melhoria dos indicadores de desempenho do sistema educacional como um todo. A partir das concepções que os alunos têm sobre as tecnologias, sugere-se que as instituições educacionais elaborem,

desenvolvam e avaliem práticas que promovam desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos.

Entre outras possibilidades de aprendizagem, o trabalho contribuiu para que os alunos desenvolvessem a capacidade de fundamentar e defender os seus pontos de vista, elaborar pesquisas extraclasse e se tornar mais autônomos dentro e fora da sala de aula, pois, ao término, foi verificado que os discentes se tornaram mais atuantes e participativos na sala de aula e compreenderam que o conhecimento não está restrito apenas ao ambiente escolar. Além disso, foi possível comprovar que o celular e seus aplicativos, quando bem utilizados, podem ser importantes aliados no processo de ensino-aprendizagem.

Evidencia-se, portanto, que a utilização das tecnologias móveis – *notebook*, *tablet*, celular, dentre outras – como ferramenta para atividades de leitura e escrita, além de ser capaz de motivar as práticas de sala de aula, pode propiciar aos alunos a possibilidade de desenvolver o olhar crítico na compreensão e produção de textos a partir da utilização das novas tecnologias em sala de aula.

Tanto é que pesquisas mostram que mais de 50% dos jovens nas grandes cidades não conseguem abandonar os celulares e *tablets* e não se desconectam um minuto sequer da internet. Esses alunos ficam *on-line* 24 horas por dia, acessam as redes sociais, ouvem músicas, baixam inúmeros vídeos, jogos e ainda se comunicam e interagem uns com outros, em qualquer modelo e em qualquer classe socioeconômica da sociedade atual.

Dessa forma, o *WhatsApp* configura-se como um dos mais representativos. É o aplicativo mais popular em pelo menos 140 países e foi apontado como a plataforma de celular que mais cresce entre os usuários brasileiros, de acordo com o relatório *Mobile ReportBrasil5*, divulgado pela *Mobile Marketing Association* e a *Nielsen Ibope*, em abril de 2014.

Diante disso, fica o questionamento: *Quais são as contribuições estratégicas da introdução do WhatsApp no contexto do ensino da Língua Portuguesa?* Apesar de se analisarem alguns percalços, tenho tido êxito com a utilização de tal aplicativo dentro da sala de aula. Há pouco mais de um ano, criei grupo no *WhatsApp* com meus alunos, por meio do qual compartilho

informações, gravações de áudio com o conteúdo a ser estudado e questões que os alunos devem responder.

O motivo que me levou a tal iniciativa é que, ao começar a aula, perdia um tempo considerável chamando a atenção dos discentes por utilizarem o celular na sala. Então percebi que poderia aproveitar aquele interesse dos alunos de maneira que contribuísse para o aprendizado. Apesar de existir uma lei que proíbe o uso de celulares na sala de aula, fiquei sabendo por meio do coordenador que é permitido o seu uso pedagógico. Cadastrei, então, os números da turma em um grupo no aplicativo e passei a utilizá-lo como ferramenta de suporte ao trabalho realizado.

A partir daí, o grupo passou a fazer parte da dinâmica das aulas de Língua Portuguesa. Como funciona? Primeiro, explico o conteúdo e, depois, passo uma questão para eles responderem pelo *WhatsApp*. Peço também que respondam o mais rapidamente possível, para ver quem responde primeiro. No momento, a sala fica em silêncio total enquanto cada aluno digita sua resposta, atitude que antes raramente acontecia.

Na ocasião, as respostas são gerenciadas no celular do professor e o *feedback* é, nesse sentido, enviado por meio de sinais (*emoticons*) para os alunos. Nas aulas, são trabalhados usos “corretos” da língua norteados pela gramática tradicional (norma padrão). O foco de tal estudo coincide em boa parte com o interesse central da presente pesquisa, que também busca analisar sua relação com as práticas de escrita em ambiente digital.

Além das questões em sala de aula, também envio gravações de áudio de até três minutos que sintetizam assuntos discutidos na sala de aula. E, para incentivar os alunos a estudarem em casa, também envio questões para o grupo durante o período da tarde. Tais exercícios, geralmente, são sobre algum assunto discutido na aula naquele dia.

No início, muitos estranharam a iniciativa, pois estavam acostumados a enxergar o *WhatsApp* apenas como uma ferramenta para conversar com os amigos, e mostraram certo receio em permitir que o clima dos estudos se infiltrasse naquele ambiente virtual. Após algumas aulas, porém, acostumaram-se a incluir o grupo em sua rotina de estudos. A direção da instituição de ensino também foi aberta à proposta, embora demonstrasse uma incerteza inicial sobre como o aplicativo seria incorporado às aulas.

Apesar de sua relevância significativa para a aprendizagem na sala de aula, é preciso também sempre levar em consideração o poder de distração desse aplicativo, já que dentro ou, ainda mais, fora da sala de aula, longe da visão e do direcionamento dos professores, os estudantes podem utilizar o *WhatsApp* sem o referido fundamento que incita a prática pedagógica e sua finalidade educativa, conforme descrito no âmbito do presente trabalho. Naturalmente, os docentes precisam estar atentos aos mecanismos de distração e se preocupar em ser um suporte para a maximização da aprendizagem por meio do aplicativo em estudo.

Há, logicamente, uma necessidade de mudanças na formação docente, visando à melhor preparação de profissionais para o trabalho com a ferramenta em sala de aula, a fim de que sejam capazes não apenas de formar indivíduos pensantes e competentes, mas, também, de contribuir para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Defende-se, no âmbito do referido trabalho de análise, que a execução da pesquisa fornecerá subsídios para o melhor planejamento do uso do aplicativo *WhatsApp*, tendo em vista que, tradicionalmente, o uso de celulares é visto como algo preocupante por muitos educadores, que alegam, na maioria das vezes, que o aparelho desvia a atenção dos alunos. Ademais, enquanto resultado estratégico, o estudo poderá também implicar novos horizontes sobre as novas tecnologias disponibilizadas, especialmente os aplicativos de comunicação em tempo real que podem ser considerados ferramenta-chave no processo de ensino-aprendizagem, pois possibilitam que as discussões possam continuar fora da sala de aula. A criação das redes sociais permitiu a extensão da prática pedagógica, favorecendo o aprofundamento e a problematização de temáticas que eram subitamente interrompidas e muitas vezes esquecidas.

É notável que, nas últimas décadas, o processo de ensino-aprendizagem tem passado por inúmeras mudanças, devido aos recursos tecnológicos cada vez mais avançados, o comportamento da maior parte dos discentes que estão cada vez mais conectados por aplicativos, redes sociais e pela *internet*. Devido a isso, a oportunidade de interação com os alunos por meio tecnológico expõe-se como desafio para professores e alunos.

Diante de tal cenário, Takaki (2012, p. 5) afirma há inúmeras maneiras de ler, interpretar e agenciar o mundo aparecem e possibilitam convivências variadas na sociedade digital. A consequência disso é que as práticas de letramentos passam por várias modificações com a inserção do uso das novas tecnologias em sala de aula e, de acordo com Rojo (2009, p. 107), tais práticas “não são mais suficientes para possibilitar aos alunos participar das várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandadas”.

Logo, o uso das tecnologias móveis (*WhatsApp*, computador, *tablet*, celular etc.) pode propiciar aos estudantes uma maior possibilidade de desenvolver o olhar crítico na compreensão e produção de textos em salas de aula. Ademais, são ferramentas fundamentais para auxiliar o professor no processo de leitura e escrita, além de serem capazes de motivar as práticas de sala de aula.

Constantemente, há impasses sobre a proibição ou não do celular em sala de aula, e, no levantamento dos dados da presente pesquisa, não foram encontradas fontes fidedignas com informações de dados sobre a questão. Assim, a pesquisa posiciona-se com a possibilidade de se utilizar o aparelho tecnológico a favor de um espaço de conhecimento crítico e interativo na sala de aula, uma vez que, de acordo com o levantamento bibliográfico, foram encontrados casos nos quais o ensino é fomentado por meio do aplicativo *WhatsApp* (ARAÚJO; BOTTENTUIT JÚNIOR, 2015).

Na verdade, acredita-se que a ideia do “proibido” desperta no aluno a vontade maior de utilizar o aparelho, o qual pode ser usado como meio de promover a criticidade e o conhecimento do discente e não só como meio de diversão e comunicação. Dessa forma, não se acredita nas proibições, como faz a maioria das instituições educacionais, mas em propostas educacionais que estimulem docentes e discentes interessados em ampliar e otimizar o relacionamento entre eles. Para isso, é necessário implementar novas formas de interação na sala de aula que propiciem momentos de interatividade de forma crítica e consciente por parte dos alunos e também do professor.

Foi a partir das vivências e inquietações sobre como a prática docente deve agir diante do contexto atual e por acreditar que uma das metodologias propícias às novas possibilidades de ensino-aprendizagem seja por meio da inclusão digital, no contexto escolar, que surgiu a ideia de se trabalhar com as

novas tecnologias em sala de aula, em específico, com o celular e o aplicativo *WhatsApp*.

Acredita-se que, dessa forma, haverá “educação móvel”, como orienta Merije (2012), quando sugere promoção das novas TICs – com ênfase na tecnologia móvel – por meio da educação, cultura e arte. O autor crê que na “união entre tecnologia e educação podem nascer oportunidades de ensino significativas para o educador e o educando” (MERIJE, 2012, p. 40).

Rojo (2012) aponta que, normalmente, trabalhar com os gêneros, as mídias e as linguagens envolve o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação, ou seja, “novos letramentos”. Segundo a autora, existem duas importantes multiplicidades presentes na nossa sociedade: a multiplicidade cultural da população e a multiplicidade de circulação e de multissemiótica dos textos. Ela afirma que, ao trabalhar com essas diversidades na escola, estar-se-ia lidando com a “pedagogia dos multiletramentos”.

O trabalho com os multiletramentos, segundo Rojo (2012), volta-se para estudos que enaltecem a diversidade cultural do alunado, como também a multiplicidade semiótica na constituição dos textos, os quais são veiculados por uma variedade de meios de circulação e que normalmente utilizam as novas tecnologias (os novos letramentos). Tudo isso num “enfoque crítico, pluralista, ético e democrático na direção de outros letramentos” (ROJO, 2012, p. 8).

A tecnologia móvel, neste caso, o celular, é suporte que permite a multiplicidade de circulação que os textos multissemióticos podem exercer no espaço permitido no aplicativo *WhatsApp*, além de conceder a oportunidade de entrar em contato com a variedade cultural dos alunos.

Nesse contexto, um dos motivos para desenvolver esta pesquisa é entender que as tecnologias digitais são importantes ferramentas para a produção do conhecimento, em que saberes são gerados e dialogados com o espaço escolar. Mas há um paradoxo: de um lado, encontra-se o uso das tecnologias que permitem a formação de sujeitos sociais e de novos modos de pensar de maneira interativa, reflexiva e crítica na escola, e, de outro, ainda existem ideias colonizadoras, permeadas de relações sociais de cunho discriminatório (ARAÚJO; SANTOS, 2013, p. 17), como a proibição do celular em sala de aula.

Diante dessa contradição, convém enfatizar, nesta pesquisa, a importância de quebrar as barreiras existentes nas práticas sociais e permitir a “convergência digital ao mundo da sala de aula” (PEREIRA, 2011, p. 19). Acredita-se que o uso das novas tecnologias, mais especificamente o uso da tecnologia móvel, no processo de ensino-aprendizagem, vai oportunizar aos alunos a interação e o desenvolvimento da criticidade tanto na leitura como na produção escrita, a partir dos multiletramentos.

Em suma, conhecendo os desafios para educar a “geração mobile” (MERIJE, 2012), justifica-se a realização desta pesquisa, pois será apresentada, por meio de um projeto de intervenção didático-pedagógica, a proposta para se trabalhar as novas tecnologias, especificamente, o *WhatsApp*, em sala de aula e também fora dela, por meio do desenvolvimento da pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012). Dessa forma, será dada assim nova ressignificação ao aparelho tecnológico como ferramenta cultural e pedagógica (MERIJE, 2012) que pode permitir ao aluno a construção interativa, criativa e crítica de conhecimento.

Tal movimento vai ao encontro dos hábitos do dia a dia dos nossos alunos, que utilizam as mais variadas tecnologias digitais móveis, principalmente no celular. Esta atitude apresenta pontos positivos para o ensino, na medida em que descortina um universo de novas possibilidades; e negativos, dadas as situações-limite na relação pedagógica professor-aluno.

Ao longo da nossa formação profissional e, principalmente, no exercício da prática docente, percebemos que a relação professor-aluno assumia grande importância no processo de ensino-aprendizagem. A forma como o professor interage com os alunos é elemento determinante para a percepção deles e a construção de vínculos empáticos, o que, de acordo com Freire (1996, p. 96), possui papel de destaque no aprendizado do discente: “Sua aula é assim desafio, e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e as vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”.

Morales e Vallejo (2001, p. 10) lecionam: “Pensar na sala de aula como lugar de relação pode abrir para nós um horizonte de possibilidades, inclusive didáticas que talvez não estejamos utilizando em todo seu potencial.”

Ademais, o docente deve se constituir como facilitador ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de formar cidadãos cada vez mais criativos e críticos acerca da produção do conhecimento. Isto demanda do profissional a capacidade não apenas de se adaptar às novidades advindas da massificação das novas TICs, mas de construir práticas inovadoras a partir delas:

[...] os temas se encontram encobertos pelas “situações-limite” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face as quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Dessa forma, os homens [e mulheres] não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável” (FREIRE, 1975, p. 110).

Freire (1975, p. 126) propôs o termo “inédito viável” a partir das influências de André Nicolai, e de sua categoria “soluções praticáveis despercebidas”, e de Lucien Goldman, com a proposição da “consciência possível”, e sua aplicação na comunicação e na transmissão de informações.

No entanto, é preciso que se atente para o fato de que se apropriar do conceito de “inédito viável” como práxis não se constitui em uma tarefa tão simples como se apresenta. Para tal, é preciso que os sujeitos envolvidos estejam imbuídos de uma visão otimista acerca do processo pedagógico. Pinto (1960, p. 106) concebia esta visão não como “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas [como] a margem real onde começam todas as possibilidades; [que] não são a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais”.

Nesse contexto, com a finalidade de enfrentar possíveis situações-limite decorrentes do cotidiano escolar, é necessário evidenciar parâmetros delimitadores de comportamentos e ações para que todos os envolvidos tenham liberdade de interação e desenvolvimento (FREIRE, 1981). Vimos na utilização do aplicativo *WhatsApp*, como recurso pedagógico, a oportunidade de fomentar uma maior aproximação dos alunos e de tentar conseguir o interesse destes, mesmo que em médio prazo, para as questões desenvolvidas durante as aulas presenciais.

Dessa forma, o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador da

aprendizagem. Não há ensino e aprendizagem fora da “procura, da boniteza e alegria”, dizia-nos Freire (1996, p. 32). Só haverá prazer e sentido no conhecimento que se constrói quando houver beleza e ética na educação.

Cunha leciona:

Aprendizagem é efetivada pelas trocas sociais, onde a mediação torna-se relevante. Quanto mais profícua for essa ligação, maiores serão as condições de o estudante desenvolver-se. A ação do mediador não é a de facilitar porque mediar processos de aprendizagem é, sem sombras de dúvidas, provocar, trazer desafios, motivar quem vai aprender. Um dos princípios escopos da mediação é criar vínculos entre educando, o professor e o espaço escolar (CUNHA, 2012, p. 82).

Por isso, é necessário também perguntar e saber o que, por que, como, quando, onde, com quem e para que está-se aprendendo. Muitas de nossas crianças e jovens chegam hoje à escola e às universidades desmotivados, sem saber por que estão lá. Não veem sentido no que estão aprendendo. Querem saber, mas não querem aprender o que lhes é ensinado. É aí que entra o professor que constrói sentido, transforma o obrigatório em prazeroso, seleciona criticamente o que se deve aprender. Esse profissional transforma informação em conhecimento porque o conhecimento é a informação que faz sentido para quem aprende.

Para ter qualidade de ensino é necessário que o aluno esteja aprendendo e é preciso que saiba disso: é preciso ouvi-lo, envolvê-lo na construção do conhecimento, só então haverá uma mudança na educação. O fracasso de muitos projetos educacionais se dá por se desconsiderar a participação dos alunos. O aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem quando pesquisam. O professor aprende trabalhando e refletindo sobre o trabalho. Como diz Freire (1996, p. 32), “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Para o professor obter um bom desempenho, deverá voltar a ser aluno, ou melhor, permanecer sempre como aprendiz.

Ademais, entende-se que a comunicação com os alunos por meio do aplicativo poderia também vir a ser uma possibilidade de superação de alguns problemas de cunho relacional, uma vez que a interação professor-aluno, mediatizada pelo ambiente digital, se veria deste modo desprovida das

demarcações simbólicas de poder que historicamente estigmatizam esta relação. Isto construiria, por sua vez, uma atmosfera de respeito mútuo e camaradagem que extrapolaria os objetivos primários – a aplicação dos conteúdos planejados para a disciplina no período – fomentando uma cultura escolar que vê a horizontalidade das relações e da construção do conhecimento como uma postura ética e epistemológica.

Há que se destacar, também, que o tema deste trabalho tem representado um número cada vez mais crescente de pesquisas acadêmicas. O que significa, atualmente, este interesse dos homens pelas novas TICs? Quais as dificuldades enfrentadas no dia a dia por estes educadores ao inseri-las na sala de aula? O uso das TICs desperta o interesse dos alunos pelos conteúdos? O uso de aplicativos de comunicação em tempo real apresenta-se como elemento-chave na potencialização do processo de ensino-aprendizagem?

Um estudo realizado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI Brasil), denominado Pesquisa TIC Educação 2013, revela que cada vez mais professores e alunos brasileiros utilizam computador e internet em suas atividades em sala de aula. Nas escolas públicas, 46% dos professores declararam utilizar computador e internet em atividades com os alunos na sala de aula – um aumento de 10 pontos percentuais em relação ao ano de 2012 (BARBOSA, 2014).

Para o Ministério da Educação (MEC), um dos motivos da alta procura se dá no momento em que há um crescente movimento de educadores que defende que o currículo escolar não pode continuar dissociado das novas possibilidades tecnológicas. Para compreender o movimento, Oliveira *et al.* (2014) utilizaram o aplicativo *WhatsApp Messenger* para um curso de formação de professores e tutores da Unidade de Educação a Distância da Universidade Federal da Paraíba (UFPB Virtual). Além disso, diversos pesquisadores, como, por exemplo, Leite (2009), Moran (2008), Zabala (1998), Hamilton (2000), Soares (2003a), Kleiman (2005), Oliveira (2008), Tavares (2008), Lemke (2010), Coscarelli (2011) dedicaram-se a pesquisas sobre letramento e, com isso, buscaram entender melhor como tal ferramenta de ensino pode dialogar com o atual momento, no qual as novas tecnologias se mostram prolíferas e dinâmicas.

Confiamos que a implementação de recursos tecnológicos não deve ser vista como a solução para os problemas identificados no ensino; tais recursos são como instrumentos criados pelos humanos para atender às próprias necessidades e capazes de auxiliar na obtenção de resultados mais significativos no processo ensino-aprendizagem.

A escolha do tema proposto vem ao encontro da trajetória do pesquisador como professor de Língua Portuguesa e justifica-se, nesse sentido, na experiência pedagógica e na observação recente do aumento de alunos que utilizam o *WhatsApp* para o aprendizado de Língua Portuguesa.

A relevância do tema se dá em produzir estratégias pedagógicas que possam amenizar alguns estranhamentos que geralmente surgem nesses alunos, em específico, na sala de aula de uma escola pública de Belo Horizonte.

Assim, a partir deste trabalho, pretende-se produzir uma sequência didática capaz de instrumentalizar os professores de Língua Portuguesa a utilizarem o *WhatsApp* para potencializar os conteúdos que serão trabalhados na sala de aula. O objetivo é estimular a aprendizagem do aluno em outras fontes de pesquisa, tal como no aplicativo, em que o discente é capaz de acessar a informação e ampliar o conhecimento que é ministrado na sala de aula, inserindo-o no uso das tecnologias para os estudos.

Ademais, a pesquisa tem grande relevância científica e social, pois possibilitará, por um lado, contribuir para estudos referentes à Língua Portuguesa que é trabalhada nas escolas, e, por outro, que educadores, ao refletirem sobre seu fazer pedagógico, encontrem aqui não uma crítica à prática existente, mas sim elementos que possam ressignificá-la.

2 O ENSINO MÉDIO INOVADOR E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Até atingirem a conformidade vigente, os currículos e objetos de análise pedagógica do Ensino Médio (EM) atravessaram diversos estágios e fases de consolidação, fortalecimento e configuração, por meio de aspectos e de vertentes contingenciais, isto é, buscando sempre uma melhor adequação a necessidades e demandas educativas no Brasil.

Historicamente, foram muitas reformas pedagógicas no Ensino Médio, cada uma atendendo a uma nova abordagem de gerenciamento de conteúdos, implicando modelagens diretivas de educação (LOURENÇATO; SCHIMIDT, 2015). Do método mnemônico ao profissionalizante, o Ensino Médio, sem dúvida, conquistou enorme e significativo espaço no processo de capacitação profissional e de discentes com senso crítico, responsabilidade e atuantes no mundo em que vivem.

Mais uma vez, essas mudanças são consolidadas a partir de números e estatísticas que justificam essa necessidade estratégica. Após 12 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os dados e as avaliações oficiais revelam que ainda não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no Ensino Médio, tampouco garantir a universalização, a pragmática do processo metodológico de ensino, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria de seus estudantes (SILVA; JAKIMIU, 2016). Apesar dos avanços, ainda há notórias ações contrárias ao desenvolvimento potencial dos alunos, além de unidades de ensino ainda permeadas de senso tradicional e, em muitas outras, abandono escolar, atraso de aprendizagem, processos de ensino deficientes, docentes despreparados, entre outros desafios (LOURENÇATO; SCHIMIDT, 2015).

O Brasil ampliou a oferta do Ensino Médio de forma expressiva, mas tem ainda 1,8 milhão de jovens de 15 a 17 anos fora da escola, segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC). Massificou o acesso, mas não garantiu de forma democrática e participativa a permanência na escola e, em especial, um currículo capaz de promover uma aprendizagem que faça sentido para os jovens adolescentes. Conforme percebemos, ainda é enraizado o desafio de estimular jovens a problematizarem o que aprendem e aplicar todo o

conhecimento na proposição de soluções estratégicas, ampliando a sua visão de mundo e de espaço, potencializando a sua socialização (OLIVEIRA, 2016).

Voltando aos números, dos 10.471.763 brasileiros que têm entre 15 e 17 anos, mais de 50% destes não estão matriculados nesta etapa da Educação Básica. O acesso ao Ensino Médio é também desigual entre grupos da população: apenas 24,9% de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, dos 20% mais pobres da população, estudam no Ensino Médio; enquanto, entre os 20% mais ricos da população, 76,3% de jovens estão estudando. No que se refere às regiões, 33,1% dos jovens do Nordeste estão no Ensino Médio, enquanto, no Sudeste, são 73,3% nesta etapa da Educação Básica (IBGE, 2015). Outros dados expressivos são: 37,4% são jovens negros, enquanto 58,4% são brancos; e apenas 27% dos jovens do campo, de 15 a 17 anos, estão no Ensino Médio enquanto 52% estão na área urbana (BRASIL, 2016).

Importante destacarmos que as muitas polarizações e contrastes elencados acima manifestam uma condição histórica de gerenciamento de ensino e também a ausência de ampliação dos investimentos na área de educação, sem deixar de citar, evidentemente, a manutenção dos regramentos educacionais, o que, de fato, tornaria o ensino mais compatível com as demandas de educação das diversas épocas consideradas. A Lei nº 9.394/96, que institucionaliza a LDB, ao situar o Ensino Médio como uma etapa final da Educação Básica, define-o como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral (OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA, 2017).

Em seu artigo 22, a LDB dispõe que se trata de reconhecer o EM como parte da etapa da escolarização que tem por fim o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Com base nesses argumentos, o Ensino Médio, além de ampliar a capacidade de ensino-aprendizagem auferida no Ensino Fundamental, traz ao discente mais possibilidades de exploração, de tratamento e utilização dos dados e informações como instrumento de compreensão do mundo, segundo o entendimento de Oliveira (2017).

As disposições legais sobre o Ensino Médio deixam clara a importância da educação geral como meio de preparar o indivíduo para o trabalho e capacitá-lo à sua inserção social cidadã, percebendo-se sujeito de intervenção

no seu próprio processo histórico, atento às transformações da sociedade, compreendendo os fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano, possibilitando, ainda, a continuação dos seus estudos (LIMA; ANDRADE; STAMATTO, 2017).

Após a expansão da oferta do ensino público – ampliando-se a participação e minimizando-se os impactos causados pelas desigualdades anteriormente citadas e discutidas –, podemos notar que as políticas públicas educacionais passaram a se concentrar em aspectos relacionados à permanência do aluno na escola e à qualidade dos serviços oferecidos, por meio de mecanismos de motivação, de inclusão de instrumentos tecnológicos e de estímulo à aprendizagem, dando nova roupagem ao Ensino Médio.

Aspectos como condições de funcionamento das escolas, ampliação do financiamento, formação inicial e continuada dos professores, condição de carreira e valorização da profissão docente, qualidade do material didático, gestão democrática, participação dos pais na escola, qualidade da merenda e transporte escolar foram priorizados diante da crescente universalização desta etapa da Educação Básica. Inegavelmente, esses atributos inovadores e estratégicos definiram um Ensino Médio mais estimulante, que excede à ação e reação, implantando métodos e abordagens diferenciadas (FABRO; MARTINS, 2017, p. 11).

No que concerne ao desenvolvimento histórico-evolutivo da Educação Básica no Brasil, cabe ressaltarmos que o Ensino Fundamental e a Educação Superior tiveram seus objetivos e finalidades melhor delineados nas legislações educacionais; enquanto que só a partir da aprovação da LDB, em 1996, o Ensino Médio passou a ser encarado e discutido como uma etapa da Educação Básica, com diretrizes e finalidades expressas nos artigos 35 e 36 da referida Lei (OLIVEIRA, 2016).

A identidade do Ensino Médio brasileiro define-se na superação do recorrente dualismo entre o conservador e o profissionalizante, elementos de fundamentação e motivação para mudança e incremento das novas metodologias de ensino-aprendizagem. É importante que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para esta etapa da Educação Básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, em vista da realidade brasileira (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Busca-se uma escola que não se limite

ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas que, pelo contrário, em si mesma, seja propensa à participação dos vários atores do processo de construção de identidade modernizada, capacite, desenvolva e agregue valor à formação individual, sem dissociar esta dos relacionamentos interpessoais (MOEHLECKE, 2012).

Acreditamos que o Ensino Médio deve estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e a técnico-instrumental.

Em resposta aos desafios que permanecem, algumas políticas, diretrizes e ações atuais do Governo Federal delineiam um cenário de possibilidades que apontam para uma efetiva política pública nacional integradora e consciente do papel social que deve desenvolver para a Educação Básica, comprometida com as demandas sociais da população brasileira. Para tanto, tem-se investido na implementação de políticas públicas orientadas para a Educação Básica, dando novo estímulo e fôlego para novas possibilidades. Logicamente, a atuação e a ação de órgãos, instituições e leis também foram substanciais para melhoria contínua desse processo (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 7).

Nesse sentido, situam-se a aprovação e a implantação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a partir da instituição da Lei nº 11.494/2007, bem como a formulação e a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Assim, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propôs o Programa Ensino Médio Inovador, que visa apoiar os Estados e o Distrito Federal, em parcerias com instituições de ensino que evidenciam o progresso educativo e que se colocam como elementos de extrema referência, quanto ao desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do Ensino Médio. (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Segundo os autores, são desejáveis os seguintes impactos e transformações:

- superação das desigualdades de oportunidades educacionais;

- universalização do acesso e da permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio;
- consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando-se suas especificidades e a diversidade de interesses dos sujeitos;
- oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis.

Muitos estudiosos, analisando os pressupostos descritos acima, debruçaram-se em diversas abordagens sobre a educação nacional e a relevância do Ensino Médio enquanto elemento transformador da sociedade. A educação, por meio da escolarização, consolidou-se, nas sociedades modernas, como um direito formal dos povos, ainda que não tenha sido historicamente universalizada e assegurada aos indivíduos, de maneira indistinta. Concebida como uma forma de socializar as pessoas de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais da sociedade, bem como meio de difundir de forma sistemática conhecimentos científicos construídos pela humanidade, este direito passa a ser considerado como condição necessária para o exercício da cidadania e para a participação na vida produtiva do país (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) já anunciava que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (art. I) e que “todo ser humano tem direito à instrução” (art. XXVI). No Brasil, os principais instrumentos normativos da educação básica, como a LDB (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (além da Constituição da República Federativa do Brasil), preconizam a educação como direito a ser universalizado e salientam o dever do Estado de garantir suas finalidades.

Entretanto, podemos notar que a educação básica no Brasil, apesar do esforço ocorrido nos últimos anos e dos progressos obtidos na expansão dos diversos níveis de ensino, apresenta, ainda, elevada desigualdade e déficit em relação à permanência e à aprendizagem dos estudantes, tendo em vista todos os desafios a serem superados pelos agentes transformadores dos meios de educação. Indicadores quantitativos têm mostrado a situação de exclusão de uma parcela significativa dos adolescentes de 15 a 17 anos e a difícil relação

com a escolarização e a inserção precoce no mundo do trabalho (NOSELLA, 2011; OLIVEIRA, 2017).

Em 2007, dos 9.464.792 jovens de 15 a 17 anos (IBGE, 2016), 1.584.365 não estudava e 2.895.870 trabalhavam; a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 2016) registra que 24% dos adolescentes de 15 a 17 anos com a renda familiar *per capita* menor que $\frac{1}{4}$ (um quarto) do salário-mínimo ainda não estão estudando e que somente 4% dos adolescentes com renda familiar maior do que cinco salários-mínimos estão na escola. Além das dificuldades de universalização do atendimento aos adolescentes e do grande contingente da população de 15 a 17 anos com quatro séries ou mais de defasagem em relação à idade, existem também as dificuldades de aprendizagem, bem como a inadequação de propostas pedagógicas em relação às diversas realidades do contexto em que vivem os segmentos dessa faixa etária, problemáticas anteriormente discutidas (MOURA *et al.*, 2006).

No que diz respeito à educação no campo, convém citarmos a maior precariedade da oferta educacional para os adolescentes. Apesar dessa situação, atualmente, percebemos iniciativas e esforços mais direcionados à superação desse desafio e à minimização dos impactos produzidos, por meio de políticas públicas direcionadas, que, efetivamente, têm se manifestado na implicação de resultados expressivos (OLIVEIRA, 2016).

Chama-nos a atenção, ainda, outro dado referente à educação da população da faixa etária analisada neste trabalho: em 2017, estudos do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) apontavam que 608 mil adolescentes de até 17 anos estavam matriculados no Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), números que consideramos, com base nos conceitos aqui trazidos, bastante preocupantes, constituindo-se um desafio da Educação Básica brasileira a finalização desta etapa de estudos no tempo certo.

Conforme dissemos acima, nesta etapa da Educação Básica, um contingente substancial de estudantes concilia escola e trabalho. Em vista disso, após um esforço em consolidar as políticas da Educação Profissional e Tecnológica na articulação e superação do dualismo entre a cultura geral e os conhecimentos técnicos específicos e a retomada do Ensino Médio integrado à

educação profissional técnica de nível médio, cada vez mais torna-se fundamental para as políticas públicas desenvolver ações voltadas para o atendimento universal do Ensino Médio; bem como consolidar as dimensões do Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura para toda proposta educacional desta etapa final da Educação Básica. Nesse sentido, conforme apontam Simões (2012) e Oliveira (2017), pensar em um novo método e abordagem para se retratar os conteúdos no Ensino Médio possibilitou a nova e estratégica proposta de reformulação: o Programa Ensino Médio Inovador.

Na qualidade de projeto que busca integrar educação e outros elementos da sociedade e também do mundo em que se vive, tal programa visa estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de Ensino Médio não profissionalizante no país. O intuito é reverter os dados negativos referentes a esta etapa da Educação Básica e, a partir disso, estabelecer pontos que agreguem vantagens aos estudantes, tais como problematizar questões sociais e desenvolver capacidade resolutiva (MITRULIS, 2002).

Cumpra observarmos que o que se pretende, portanto, com essa nova abordagem de ensino é a incorporação de componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas e sua continuidade efetiva, com reconhecimento da importância de se estabelecer uma organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de Ensino Médio. Pressupõe-se, assim, a possibilidade de articulação interdisciplinar direcionada ao desenvolvimento de saberes, competências, valores e práticas essenciais aos discentes (MITRULIS, 2002; OLIVEIRA, 2016).

Conforme amplamente discutido entre os estudiosos da Educação no Brasil, a melhoria na qualidade da educação no país depende, fundamentalmente, do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens (aqui discutidas linhas atrás), bem como da garantia da autonomia dos sistemas de ensino e das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, além da já citada proposta consistente de organização curricular. Em vista disso, a metodologia do Programa Ensino Médio Inovador propõe, dentro do processo dinâmico, participativo e contínuo, o estímulo a novas formas de organização das disciplinas, articuladas com as atividades integradoras, tendo

como base as inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (OLIVEIRA, 2016).

Oliveira (2017) entende o trabalho como prática social, a qual visa à produção, manutenção e transformação de bens e serviços necessários à existência humana. Para o autor, o trabalho, nessa concepção, pode ser visto, portanto, como um dos pilares do Ensino Médio, pois, por meio dele, consegue-se entender o processo histórico de produção científica e tecnológica, assim como o desenvolvimento e a apropriação social de tais conhecimentos para transformar condições naturais e ampliar as capacidades e as potencialidades do ser humano.

Ainda segundo Oliveira (2017), o trabalho, elemento indissociável do progresso humano – tanto individualmente quanto em sociedade –, é um princípio educacional bastante difundido no currículo do Ensino Médio. O processo social de produção impõe exigências específicas à educação, com vistas à participação dos membros de uma sociedade no trabalho socialmente produtivo, de modo a estimular engajamento e participação do indivíduo, para mudança e transformação do contexto em que vive, estando aí os fundamentos que permeiam os novos currículos para o Ensino Médio.

2.1 Questões curriculares para o novo Ensino Médio

Em consonância com as direções indicadas pela legislação na área da Educação, convém destacarmos que algumas políticas e programas recentes vêm convergindo para a redefinição e o fortalecimento do ensino de nível médio. Ressaltam-se: a aprovação e a implantação do FUNDEB – por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006, seguida da Lei nº 11.494/2007 –, incorporado ao PDE, apresentado no mesmo ano pelo Governo Federal, juntamente com outras ações que abrangem não só a Educação Básica, mas também o Ensino Superior (MOZENA; OSTERMANN, 2014).

O FUNDEB, ao garantir a ampliação do processo de financiamento específico para todas as etapas da Educação Básica, de acordo com o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, pode representar uma nova possibilidade de expansão do Ensino Médio, em direção à sua universalização (OLIVEIRA, 2016).

Entre outras ações e propostas do PDE, necessário mencionarmos aqui o Programa Brasil Profissionalizado, criado por meio do Decreto nº 6.302/2007. Tal Programa visa fomentar a oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional, pois permite a inserção dos estudantes no mercado de trabalho, ampliando a acessibilidade pela ação de instrumentos curriculares, tais como o estágio supervisionado. Constitui outro objetivo do Programa fortalecer redes estaduais de ensino na oferta de educação profissional de nível médio, mediante assistência técnica e financiamento.

Aos poucos, evidenciam-se resultados expressivos dessas manifestações e programas na mudança e na configuração das ações educativas para o Ensino Médio, inclusive com o viés profissionalizante e também de desenvolvimento individual. Nessa contínua melhoria da infraestrutura do Ensino Médio, compreendem-se a valorização, a reflexão e a difusão de experiências orientadas a uma abordagem inovadora e, ao mesmo tempo, que busca tornar-se compatível com o novo modelo, no qual se exige uma organização curricular mais atenta às mudanças sociais (SILVA, 2016; OLIVEIRA, 2016).

Visando ao fortalecimento das políticas aqui citadas para instituir o novo Ensino Médio, especialmente no que concerne aos requisitos de qualidade, à superação das desigualdades de oportunidades e à universalização do acesso e da permanência no espaço escolar, o MEC apresentou, em 2009, o Programa do Ensino Médio Inovador, com apoio técnico e financeiro aos estados. O objetivo estratégico desse Programa é combater os problemas do Ensino Médio, sumariamente tratados acima, redefinindo a identidade deste, de modo que seja integrada, inovadora, estimulante, inclusive incorporando elementos tecnológicos no ambiente, como facilitadores do engajamento e da participação de todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2016).

Segundo Lourençato e Schimidt (2015), o Ensino Médio Inovador pretende, também, estimular a reorganização curricular das unidades de ensino de todo o Brasil, de modo a superar a fragmentação do conhecimento existente, valorizando a flexibilização do currículo escolar e desenvolvendo a articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com a inclusão das atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do

Ensino Médio (trabalho, ciência, tecnologia e cultura). Desse modo, o currículo compreenderia também a observação das ações, do contexto, a participação expressiva na sociedade, possibilitando a exploração do mundo, bem como a realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos estudantes.

O currículo é, nessa perspectiva, o elemento orientador da organização do trabalho escolar, pressupondo desde o planejamento da gestão da escola até o momento destinado à coordenação dos docentes, coerente com uma proposta educativa que deve ter as condições adequadas à sua concretização, tendo-se clareza sobre a função social da escola e percebendo-se as dinâmicas da sociedade. A organização curricular deve considerar diretrizes curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino e apoiar-se na interação dos sujeitos envolvidos, bem como nas teorias educacionais (LOURENÇATO; SCHIMIDT, 2015; OLIVEIRA, 2016).

Como podemos perceber, de acordo com Silva (2016), o percurso formativo será organizado pelas unidades escolares envolvidas seguindo a legislação em vigor, as diretrizes curriculares dos Estados e as orientações metodológicas estabelecidas pelo Programa, integrando todos os elementos constituintes do processo de ensino-aprendizagem em unidades escolares. Será, portanto, possível a ampliação da carga horária, além da mínima anual de 800 horas letivas, distribuídas em 200 dias, conforme instituído pela LDB. A intenção com essa nova organização curricular é construir intencionalmente a educação ativa, colaborativa e também criadora, a partir de mecanismos educativos e políticas públicas que simplifiquem e integrem, na pedagogia da aprendizagem, ética, tecnologia e participação democrática (SILVA, 2016; LOURENÇATO; SCHIMIDT, 2015).

Nesse processo de construção coletiva, a comunidade escolar conhece a sua realidade e, portanto, é quem está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado no contexto da escola. Entretanto, a União e os Estados, com colaboração dos municípios, dentro do que dispõem a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/96 (LDB), devem garantir as condições materiais e de infraestrutura que permitam mudanças almejadas no currículo das escolas de Ensino Médio (LOURENÇATO; SCHIMIDT, 2015).

De acordo com Silva (2016), o Ensino Médio Inovador, portanto, estabelece um referencial de tratamento curricular e indica as condições básicas que devem orientar os Projetos Escolares, as quais estão sujeitas à adequação e legitimação nos espaços escolares. Tais condições, segundo o autor (2016, p. 21), são:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
- b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas;
- c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;
- d) Fomento para as atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno;
- e) Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a constituir, eletivas pelos alunos, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios;
- f) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com um tempo efetivo para as atividades de planejamento pedagógico, as individuais e coletivas;
- g) Projeto Político-Pedagógico (PPP) implementado com a participação efetiva da Comunidade Escolar; e
- h) Organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM.

Uma das principais instituições do Ensino Médio Inovador é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que cada vez mais vem trazendo e reformulando as abordagens propostas pelo Programa, ampliando a participação e o acesso de jovens a universidades de todo o Brasil, mediante a complementação de programas que institucionalizem categorias de ensino (SILVA, 2015). A Portaria INEP nº 109/2009 amplia os objetivos do ENEM, conforme consta do art. 2º:

- I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar a processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa a processos seletivos de acesso aos cursos de educação profissional e tecnológica posteriores ao ensino médio e à educação superior;

IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do art. 38, §§ 1º e 2º da lei n. 9.394/96 (LDB);

VI – promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII – promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas instituições de educação superior.

Diante dessa reconfiguração do exame e da expansão do número de inscritos, cabe observarmos o impacto da política da definição do currículo em vigência nas escolas de Ensino Médio brasileiras.

Surgido em 1998, o ENEM, assim como os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCEM), insere-se na seara das reformas sofridas pelo Ensino Médio a partir de 1996, com a publicação da nova LDB (CARNEIRO, 2016).

Segundo Silva (2015), o ENEM assume as funções de: a) avaliação sistêmica, ao subsidiar a formulação de políticas públicas; b) avaliação certificatória, ao aferir conhecimentos para aqueles que estavam fora da escola; c) avaliação classificatória, em relação ao acesso ao Ensino Superior, ao difundir-se como um mecanismo de seleção entre as instituições de Ensino Superior, articulado agora também ao Sistema Unificado de Seleção (SISU).

Ainda de acordo com Silva (2015), necessário observarmos que o ENEM adota como princípio a indissociabilidade entre a educação e a cidadania, priorizando relevância prática e social do conhecimento, por meio da aplicação de testes e questões com abordagens do cotidiano que evidenciem a capacidade crítica e analítica dos estudantes de compreender os fenômenos que ocorrem a sua volta e práticas de comunicação mais eficientes.

De acordo com entendimento de Castro e Tiezzi (2005, p. 131):

O que está presente na concepção do Enem é a importância de uma educação com conteúdos analiticamente mais ricos, voltados para o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de aprender a aprender, buscando a eliminação paulatina dos currículos gigantescos e permitindo que as escolas do ensino médio concentrem-se no que é importante ensinar. Neste sentido, a escola deve assegurar a alunos o desenvolvimento das estruturas mais gerais das linguagens, das ciências, das artes e da filosofia, numa dinâmica de ensino que permita ao jovem mobilizar esses conhecimentos tradicionais na busca de soluções criativas para problemas cotidianos devidamente contextualizados.

Nesse sentido, as questões do Enem, diferentemente dos vestibulares tradicionais, são caracterizadas por apresentarem enunciados mais extensos, contextualizados e explicativos, e, na maioria das vezes, tendo um texto como suporte para a resolução das questões (JUNQUEIRA; MARTINS; LACERDA, 2017).

O que podemos perceber neste novo debate que se instala é que a crítica à dualidade do Ensino Médio, construída pela oposição entre formação geral e formação para o trabalho, e a defesa de um currículo nacional unitário, que teria no princípio do trabalho sua base comum, deixam de ser consensuais. Em vez de um currículo único, reforça-se a importância de trajetórias diversificadas no Ensino Médio, sendo que a formação técnica seria apenas uma dentre outras possíveis trajetórias (JUNQUEIRA; MARTINS; LACERDA, 2017).

Desse modo, da crítica à dualidade no Ensino Médio brasileiro, passou-se à defesa da multiplicidade e diversidade do currículo disponível aos jovens nesse nível de ensino. Um último ponto também recorrente nas críticas dirigidas às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 1998) diz respeito ao seu efetivo alcance e poder de indução como política curricular. Um primeiro aspecto observado nesse sentido abrange a distância entre o discurso normativo e também diretivo do Estado e as práticas efetivas dos atores, responsáveis por operacionalizar as diretrizes nos sistemas de ensino e nas escolas (JUNQUEIRA; MARTINS; LACERDA, 2017).

No que se refere aos contextos político, social e educacional, avalia-se no parecer das novas DCNEM que o cenário no qual se insere o Ensino Médio é diferente daquele existente em 1998, quando o Brasil viveu um momento de crescimento econômico e de mais investimentos na área educacional. No entanto, essa visão contrasta com certa estagnação do Ensino Médio nos anos 2000, especialmente quanto ao contingente de jovens que se matricularam e/ou concluíram essa etapa escolar (SILVA, 2015).

A explicação dada no parecer para essa situação é que teríamos um Ensino Médio pouco atraente, que não atenderia nem à demanda de formação para o trabalho, nem à de formação para a cidadania. Ou seja, em termos da estrutura do Ensino Médio, esta permaneceria incompatível com necessidades

tanto da sociedade quanto dos jovens que o frequentam, sendo necessário um currículo menos rígido.

As novas DCNEM (2012) apontam como seu objetivo possibilitar a definição de uma grade curricular atrativa e flexível, capaz de atrair o aluno para o Ensino Médio e combater a repetência e a evasão. Nessa direção, sugere-se uma estrutura curricular que articule uma base unitária com uma parte diversificada, que atenda à multiplicidade de interesses dos jovens. Podemos ressaltar, nesse ponto de vista, por exemplo, o Ensino Médio noturno e na modalidade de EJA, que tem a possibilidade de organizar 20% do seu currículo a distância e com menor carga horária diária e anual, mantendo-se o mínimo total de horas (2.400 horas no caso do ensino regular e 1.200 horas no EJA) (JUNQUEIRA; MARTINS; LACERDA, 2017).

Importante destacarmos aqui, também, o ensino direcionado às populações indígena, do campo e de quilombos, bem como a educação especial e em regime de liberdade assistida, os quais têm a possibilidade de uma organização diferenciada, de acordo com a legislação específica. No ensino que funciona em regime diurno, reforça-se a possibilidade da educação em tempo integral, abrangendo o mínimo de 7 horas diárias. Por último, em relação à educação profissional, é dada ênfase a um currículo que integre a formação de nível médio à formação profissional (JUNQUEIRA; MARTINS; LACERDA, 2017).

2.2 Implantação do Novo Ensino Médio nas escolas: entraves e possibilidades

O novo currículo do Ensino Médio foi sancionado pelo Presidente Michel Temer em fevereiro de 2017 (Lei nº 13.415), mas sua entrada em vigor depende da conclusão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e terá de respeitar um cronograma de prazos para passar a valer. A reforma deve começar a atingir as escolas públicas do Brasil somente a partir de 2021, segundo previsão da Comissão de Elaboração da base no Conselho Nacional de Educação (CNE). Apesar disso, essa reforma já é alvo de várias críticas feitas por especialistas da área da Educação. Uma das principais é a de que, ao propor que o aluno possa optar por diferentes trajetórias, ampliem-se as

desigualdades. Atualmente, todos os estudantes matriculados no Ensino Médio precisam percorrer o mesmo caminho para obter o diploma, num sistema pensado quase que exclusivamente em quem pretende chegar à universidade. Com a reforma, será mais simples para o jovem optar mais cedo pelo ensino técnico, o que tende a aumentar a procura por esta modalidade. O receio de alguns é que os mais pobres escolham, com maior frequência, o caminho do ensino técnico, enquanto os mais ricos tenderiam a ficar numa das trajetórias acadêmicas, para ingressar no Ensino Superior.

Dados do Pisa, divulgados em dezembro de 2016, indicam que, de fato, quanto mais cedo essa escolha acontece, maior a chance de aprofundamento das desigualdades, com alunos mais pobres escolhendo o caminho profissionalizante. Há, portanto, um risco na reforma, ainda mais se não houver apoio financeiro às redes estaduais e sem uma preocupação constante de orientar bem os alunos para que suas escolhas não limitem possibilidades futuras.

Neste debate, porém, é importante lembrar que o atual sistema, de trajetória única para todos, já é bastante desigual. Principalmente porque os mais pobres têm probabilidade muito maior de abandonar a escola antes de completarem o Ensino Médio. A aposta do Governo Federal é a de que muitos dos que deixam de estudar precocemente continuariam em sala de aula, caso tivessem mais opções. É um argumento válido, mas com a ressalva de que, qualquer que seja o modelo colocado em prática, o principal problema está mesmo é na baixa qualidade desde o Ensino Fundamental, algo que a mudança no Ensino Médio em pouco interfere.

Importante destacarmos, também, que a oferta de uma das principais mudanças da reforma, os itinerários formativos, isto é, a parte flexível do currículo com possibilidade de escolha do aluno, pode ter mais dificuldades de implementação. O novo texto da LDB, como sancionado pelo Presidente Michel Temer em fevereiro de 2017, não traz obrigações às redes de ensino como um todo. O que o MEC diz é que haverá obrigação de os colégios terem uma opção.

Diante disso, se cada escola se especializar somente em um itinerário (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou

formação técnica e profissional), só 872 municípios (15,7%) teriam possibilidade de ofertar todas as opções aos seus alunos.

Outra mudança proposta, a expansão da carga horária das atuais 800 horas anuais (4 horas diárias) para 1.000 (5 horas diárias) em um prazo máximo de 5 anos, a contar de março de 2017, demandará flexibilidade de turmas e espaço físico. Isso porque o turno triplo – quando a escola precisa oferecer três períodos de aulas, por causa da demanda dos alunos – está presente em 41,9% das escolas do Brasil. O novo texto da LDB também não oferece soluções para o ensino noturno, que hoje já tem carga horária reduzida.

Por fim, conforme comentamos anteriormente, ainda há professores sem formação em licenciatura ou em cursos que possibilitem lecionar, de modo que é necessário garantir a formação de todos os professores na área em que atuam, para que sejam capazes de um aprofundamento real de conhecimentos nos itinerários da proposta do Novo Ensino Médio. Apenas em 54,9% das cidades brasileiras os docentes se formaram na mesma disciplina que lecionam, segundo dados divulgados pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE).

Tal opinião é corroborada pelo Coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara. Em entrevista à revista *Carta Capital* (TRUFFI, 2017), ele vai além, dizendo que a "Reforma do Ensino Médio é um retorno piorado à década de 90". Segundo ele, a reforma faz com que os estudantes sejam divididos entre aqueles que vão ter acesso a um ensino propedêutico e os que terão um ensino técnico de baixa qualidade. E mais:

A inclusão do ensino profissionalizante, dentre as trajetórias possíveis aos estudantes, durante o novo Ensino Médio, vai empurrar os jovens com menor renda para carreiras de subemprego, enquanto que os mais ricos poderão focar os estudos nas áreas que desejam (TRUFFI, 2017).

Na entrevista, Daniel Cara ainda alerta para possíveis brechas que a Medida Provisória nº 746¹ abre para que o governo consiga privatizar parte do percurso feito pelos estudantes secundaristas:

¹ Atual Lei nº 13.415, de 16/02/2017.

Aqueles que vão optar pelo itinerário propedêutico não vão ter impacto, até porque são tomadores de opinião, são de famílias com mais renda e vão para a universidade. Para quem depende do dinheiro no final do mês, essa trajetória de baixa qualidade vai ser uma tragédia.

Infelizmente, em vista do aqui exposto, não vislumbramos outro cenário diferente do pintado por Daniel Cara.

2.3 A reforma do Ensino Médio e a realidade da escola pública

Como o espaço escolhido para ser o cenário desta pesquisa foi uma escola da rede pública de Belo Horizonte, torna-se necessária uma reflexão sobre os impactos da reforma na escola pública. Para isso, fundamentamos a discussão deste tópico no trabalho de Domingues, Toschi e Oliveira (2000). Segundo esses autores, no Brasil, apesar da importância que os governos dão ao planejamento curricular, a história tem demonstrado que, sucessivamente, as reformas “fracassam”.

Tal fracasso, segundo os autores, é demonstrado na maioria dos trabalhos que tratam, por exemplo, das reformas de 1960 (Lei nº 4.024/61) e 1970 (Lei nº 5.692/71).

Por que elas fracassaram? Será que os mesmos equívocos se repetem na atual reforma do Ensino Médio? Naquelas, o insucesso se deveu, basicamente, à ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento e à falta de uma política “agressiva” de formação de professores e de recursos humanos em geral. Deveu-se também à ausência de uma política de adequação do espaço e da infra-estrutura pedagógica, além da inexistência de uma política editorial que superasse o passado (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 64).

Ainda segundo os autores, tais políticas sobre o currículo têm se “caracterizado como programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos” (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 64). O tempo de um mandato não é o suficiente para implantar e consolidar essas políticas, o que gera “descontinuidade administrativa e pedagógica” e, mais grave ainda, segundo os autores, é que “tais políticas levam ao descrédito

no âmbito escolar, uma vez que os professores não acreditam nelas, e, portanto, não se engajam efetivamente” (*idem*).

Outro aspecto destacado por Domingues, Toschi e Oliveira (2000) diz respeito aos movimentos reformistas de 1960 e 1970, para os quais houve financiamento externo durante sua elaboração.

Nessas reformas, em geral, as equipes foram bem remuneradas e contaram com o apoio de assessores estrangeiros. Entretanto, o processo de implementação e manutenção das propostas não contou com verbas suplementares que garantissem a continuidade. O mesmo pode acontecer na atual reforma curricular do Ensino Médio (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 65).

Ainda segundo os autores, o que se tem demonstrado na literatura sobre currículo é que, geralmente, as reformas não se originam de “necessidades nacionais coletivas”:

A transposição curricular estrangeira tem sido uma constante nessa área, apesar da existência de um pensamento curricular nacional emergente. Os professores têm sido tomados como recursos nas propostas e não como agentes, mesmo quando supostamente ouvidos no processo de elaboração. Daí o descompromisso social com a mudança (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 65).

Na LDB (Lei nº 9.394/96), configurou-se o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica. Tal fato se deu em meio a inúmeras mudanças sociais, proporcionadas pelo advento de novas tecnologias. A sociedade atual exige uma educação que acompanhe as mudanças, e a concepção do Ensino Médio como parte da Educação Básica vai ao encontro desse contexto. O objetivo não é mais apenas preparar os alunos para o vestibular, mas, principalmente, levar à consolidação e ao aprofundamento dos saberes construídos na Educação Fundamental, bem como à compreensão e ao domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos envolvidos nos processos produtivos modernos. Segundo os autores, é necessária

[...] uma formação que inclui flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de exercer múltiplos papéis e executar diferentes tarefas, autonomia intelectual, pensamento crítico, capacidade de solucionar problemas etc. O perfil e a formação cultural do candidato estão sendo amplamente valorizados nos processos de recrutamento para o mercado de trabalho. Deveria, então, a educação média subordinar-

se às necessidades da economia, atender às carências do mercado de trabalho? Subordinar-se a tais exigências estaria significando aceitar a competição capitalista e negligenciar o espírito cooperativo entre as pessoas? (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 67).

Importante lembrarmos, em consonância com os autores, que não se pode descuidar, nesse processo de ensino-aprendizagem, das questões cidadania e participação social, aqui anteriormente mencionadas. Tal noção corrobora o pensamento de Dayrell (1996), sobre a escola enquanto espaço sociocultural.

Domingues, Toschi e Oliveira (2000) consideram que o Ensino Médio não possui “identidade própria”, por estar entre dois níveis de ensino: o Fundamental e o Superior. De acordo com os autores,

Segundo a reforma, é preciso dar uma identidade ao Ensino Médio. Identidade que será construída com base em um conceito que entenda esse nível de ensino como aquele que contempla a formação geral sólida e a preparação básica para o trabalho.

[...] a identidade do Ensino Médio, na atual reforma, será constituída pedagogicamente com base em um currículo diversificado e flexibilizado. Esse é considerado o grande eixo das mudanças no Ensino Médio (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 68).

Vemos, portanto, que, a identidade do Ensino Médio condiciona-se às necessidades sociais, deve estar atenta às características dos alunos e à participação dos docentes e da comunidade, em especial as famílias dos estudantes. O novo currículo pressupõe “identidade, diversidade e autonomia, como forma de adequação às necessidades dos alunos e ao meio social” (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 68).

Assim, não é mais possível, a partir dessa vertente, desconsiderar o espaço sociocultural da escola e focar o processo de ensino-aprendizagem apenas na difusão pura e simples de conteúdos descomprometidos com as mudanças sociais. Interdisciplinaridade e contextualização devem ser as palavras-chave de todas as mudanças que se operam com a proposição do modelo do Novo Ensino Médio. E mudar não será de modo algum fácil, uma vez que se tem de lidar com diversas variáveis que podem se tornar complicadores.

Entre esses complicadores, podemos citar, por exemplo, o material didático inadequado, ainda pautado quase que exclusivamente nas bases

curriculares estabelecidas pela Lei nº 5.692/71 (e legislação complementar), cujo eixo eram (e ainda são) as disciplinas tradicionais: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Biologia, Química, Física, História e Geografia (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000).

2.4 Gestão escolar e o Programa Nacional de Educação

Antes de definirmos “Gestão Educacional” ou “Gestão na Educação”, ou ainda “Gestão Escolar”, cumpre lembrarmos que, em geral, os trabalhos nessa área apontam para a “Direção” das escolas, isto é, a figura do “Diretor”. Essa forma de gestão, no entanto, pode ser e é mais ampla, pois se faz presente nos diferentes níveis ou esferas de poder.

Desse modo, podemos falar em gestão educacional nos Municípios, nos Estados, no Distrito Federal e na União, os quais, por meio das respectivas descentralizações, regulamentações e financiamentos interferem na forma de gerir as escolas, os colégios e as universidades. Souza (2009 *apud* OLIVEIRA, 2016) elenca três períodos da gestão educacional no Brasil:

- 1º - Escola Clássica (1930 até 1970): a gestão da educação era entendida como especialização da Teoria Geral da Administração;
- 2º - Escola Crítica (1970 e 1980); e
- 3º - “Estudos Atuais”: a gestão escolar é considerada um processo político-pedagógico e trata de temas como “democratização da gestão escolar”.

Com o objetivo de contextualizar o conjunto de tensões e questionamentos que perpassaram a tramitação do PNE vigente, cujas diretrizes, metas e estratégias apontavam no sentido de um importante avanço, ante o caráter inovador no processo democrático de elaboração do Plano, abordamos, a seguir, a complexidade do cenário atual da educação nacional, especialmente nos contornos políticos e econômicos de sua materialização. Vale ressaltarmos que o PNE com vigência entre 2000-2010 foi o primeiro a ser aprovado no Congresso Nacional, tendo sido criado pela Lei nº 10.172, de 9 de

janeiro de 2001, para estabelecer políticas e metas para 10 anos (LIBÂNEO, 2013).

Nesse sentido, podemos dizer que foi diferente, tendo em vista que conferências foram realizadas para a construção de um novo Plano, antes do final da vigência do PNE (2000-2010). Apesar dessa articulação antecipada, há um lapso temporal de 4 anos, em que a educação brasileira esteve sem um projeto que norteasse as ações dos Estados, dos Municípios e do Governo Federal (OLIVEIRA, 2016).

A discussão de seu conteúdo teve início em 2009, ainda no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, mediante conferências de educação nas esferas municipais, estaduais e regionais. Destacamos, no entanto, que o atraso na aprovação do Plano é resultado de uma disputa de interesses de grupos políticos e econômicos, que discordam da ampliação do investimento público na educação de 7% para 10% do Produto Interno Bruto – PIB (KUENZER; GRABOWSKI, 2006).

Segundo Oliveira (2016), somente em 2014 o atual PNE foi aprovado, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tendo vigência decenal e prevendo 10 diretrizes, 14 artigos e um anexo com 20 metas, às quais associam-se 253 estratégias, que devem ser cumpridas em até 10 anos. Desse modo, argumenta o autor, o PNE (2014-2024) caracteriza-se como propulsor das políticas educacionais, migrando de um Governo para outro, mediante metas e estratégias.

Como podemos perceber, a gestão democrática no país vem passando por mudanças ao longo dos anos, entrando na pauta da luta dos educadores. Entretanto, tal gestão está circunscrita à educação pública, uma vez que nas instituições escolares privadas sua aplicação é facultativa, não se efetivando na prática (OLIVEIRA, 2016).

Peroni e Flores (2014) entendem a gestão democrática na educação como parte do projeto de democratização da sociedade brasileira, e não apenas uma mudança na forma de gestão, que deixaria de ser tecnocrática, baseada em preceitos do fordismo ou toyotismo, e passaria a ser democrática.

Lück (2017, p. 4) afirma que “A Gestão Democrática é tema presente em discussões na educação, desde a escola básica até o ensino superior, margeando especialmente os campos da política e da legislação educacional.”

Necessário destacarmos, porém, que há dificuldades na concretização da gestão democrática, quais sejam: o não comprometimento de alguns gestores; profissionais que não se enquadram no perfil do professor; ausência de harmonia entre docente e gestor; troca de gestores, ocasionando descontinuidade de processos.

Peroni e Flores (2014) salientam que, embora se fale em gestão na educação ou na escola, essa não deve se restringir aos gestores, mas, sim, envolver a comunidade escolar. Sendo a gestão democrática o objetivo, errôneo pensar que somente nas questões pedagógicas se dará a participação da comunidade escolar. Tal participação deve ocorrer também em assuntos administrativos, inclusive no como e no porquê de aplicar verbas em aquisições para a escola.

Lück (2017) considera que a percepção da gestão democrática nas escolas está “atrelada à participação dos sujeitos”, embora não se tenha clara a definição de comunidade e não ocorra a inclusão dos membros desta, havendo centralização na figura do(a) diretor(a) da Escola.

De acordo com Peroni e Flores (2014, p. 22), “Na gestão escolar democrática permitem-se abrir a escola à participação dos sujeitos escolares, não perdendo de vista as metas educacionais, além de estar em sintonia com mudanças sociais e a realidade da comunidade escolar.” Nesse sentido, Lück (2017) traz evidências de “avanços” no que diz respeito às “práticas de gestão democrática e da participativa” com projetos desenvolvidos com base nas demandas das comunidades e com aprovação do Conselho Escolar.

Peroni e Flores (2014) apresentam cinco dimensões do aprender, entre elas a gestão democrática e a participação da comunidade escolar. A gestão democrática é caracterizada no estudo como instância formal de participação, a qual traz em seu bojo o conjunto escola-família-comunidade e é tida como fator de contribuição para melhoria da aprendizagem. O processo, segundo os autores, envolve o diálogo constante entre conselhos escolares, com participação das famílias e dos alunos que deve gerar uma “decisão coletiva no que diz respeito às práticas pedagógicas” (PERONI; FLORES, 2014, p. 23).

Ainda segundo os autores, não se deve considerar o processo de democratização na educação como sinônimo de descentralização, sendo consenso que a efetivação da gestão democrática nas redes públicas de

ensino não é um processo de fácil execução, pois envolve diversas pessoas, com olhares também diversos (PERONI; FLORES, 2014).

O Plano Nacional de Educação foi celebrado pelo MEC como um documento discutido e elaborado com ampla participação de organizações da sociedade civil, entidades acadêmicas e sindicais e representantes das redes federal, estaduais e municipais de ensino. Tal “participação” ocorreu, em 2009, por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE), e, em 2010, houve a entrega do documento PNE-CONAE ao Ministério (PERONI; FLORES, 2014).

De acordo, ainda, com os autores, o PNE:

- possibilita inserir a iniciativa privada nos processos de criação de programas de formação de diretores e gestores escolares, com recursos públicos, abrindo canais de ampliação do capital;
- reforça a legitimidade do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (regulamentado pelo Decreto nº 6.094/2007), estendendo às associações de empresários o compromisso de unir esforços em prol da melhoria da qualidade da Educação Básica;
- e tem como ferramenta criada pelo MEC o Plano de Ações Articuladas (PAR), o qual condiciona o recebimento de recursos federais por parte dos municípios à adesão e conseqüente elaboração de “plano de metas” (PERONI; FLORES, 2014).

Conforme podemos perceber, com apoio em Peroni e Flores (2014), o PNE:

- a) reforça a visão tecnicista do cargo de diretor escolar, possibilitando inclusive que este receba formação de gestão de cunho empresarial – reforçando a concepção de escola pública como uma empresa;
- b) estimula a constituição de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, “por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo”; e, também,
- c) prevê a ampliação dos programas de apoio e formação de conselheiros para o acompanhamento e controle do FUNDEB, para os

conselhos de alimentação escolar, conselhos regionais, etc. e também dos(as) “representantes educacionais em conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo aos colegiados recursos com vistas ao desempenho de suas funções” (PERONI; FLORES, 2014, p. 27).

De acordo com os autores, como não são indicados mais detalhes sobre as ações citadas em (c), podemos pressupor que o PNE abre a possibilidade de programas de constituição e fortalecimento dos conselhos serem vinculados ao Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PAR) e dependerem das articulações nos âmbitos municipal e estadual. Como tais conselhos poderão, inclusive, receber “suporte técnico” de associações empresariais, isso reforça que a concepção de “gestão democrática” ocorrerá na fiscalização do cumprimento das metas, por parte da comunidade escolar.

O PNE (2014-2024), desse modo, redefine a concepção de “público” e vincula a concepção de democracia aos estreitos marcos de monitoramento de metas; em nome da “eficiência”, afasta do campo da educação questões de universalidade, igualdade, interesses gerais e objetivos emancipatórios, bem como anula a autonomia das escolas e dos professores (PERONI; FLORES, 2014).

Como podemos notar, nenhuma possibilidade de proteção contra as influências de interesses particularistas por parte do Estado e dos governos locais, assim como da Igreja e do Capital, é oferecida. Pelo contrário, estimulam-se e ampliam-se possibilidades de cristalizar tais influências. As formas concedidas de participação no PNE blindam os governos de qualquer participação democrática sobre o teor das políticas educacionais, de seus fundamentos, objetivos estratégicos e das medidas econômicas associadas à educação. Nenhum desses aspectos está aberto a debate, e, assim, a participação prevista serve, antes, de legitimação para as políticas e as práticas vigentes que degradam e corroem fundamentos públicos e antimerchantis da educação pública no país (LÜCK, 2017).

2.5 A tecnologia na sala de aula

Tecnologia é a junção de duas palavras gregas: *tekne*, que significa “arte, técnica ou ofício”, e *logos*, cujo significado é “conjunto de saberes”. Assim sendo, ela define conhecimentos por intermédio dos quais podemos produzir objetos, modificar o meio em que vivemos e estabelecer novas situações para a resolução de problemas vindos das necessidades humanas (SILVA, 2013, p. 38).

A tecnologia surge, portanto, para facilitar a vida humana e seus afazeres. A partir do século XVIII, com a Revolução Industrial e a ascensão do capitalismo, as tecnologias desenvolvem-se em um ritmo ágil, até atingirem dias contemporâneos, quando vemos a tecnologia muito mais avançada. A sociedade, cada vez mais, torna-se tecnológica, inclusive na educação, que necessita de especialização de suas ciências. Nesse contexto, um novo formato de educação se delineia, no qual giz, quadro e livros não são mais os únicos instrumentos para dar aulas que os professores possuem: é necessário desenvolver um conjunto de atividades didático-pedagógicas a partir das tecnologias disponíveis na escola e das que os alunos trazem consigo, como, por exemplo, o próprio celular, em concordância com o que enfatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais (ANGOTTI; AUTH, 2001; BAZZO, 2007, SILVA, 2013; OLIVEIRA, 2016).

Devemos considerar que os estudos em relação ao uso de tecnologias em sala de aula abordam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), tais como quadros digitais, computadores, entre outras tecnologias que não são acessíveis a todas as escolas, e dificilmente falam de aparelhos como celulares, *Mp3* e *Mp4*, que estão diretamente em posse dos alunos (SILVA, 2013; BAZZO, 2007). Não é bem esse modelo de tecnologia (TIC) que pretendemos debater aqui, e sim as tecnologias trazidas pelos alunos em sala de aula, como os celulares e aparelhos reprodutores de jogos e músicas, que estão acessíveis no cotidiano dos alunos e que podem ajudá-los em seu aprendizado.

Desse modo, é importante inferirmos que o uso de tecnologias educacionais liga-se à qualidade do ensino. As novas tecnologias permitem aplicabilidades pedagógicas inovadoras que podem contribuir para resultados

melhores, bem como fortalecer e consolidar a democratização do acesso aos canais e processos de ensino-aprendizagem, minimizando as desigualdades sociais (ANGOTTI; AUTH, 2001).

Os autores consideram que existe a necessidade de preparo dos professores para o uso dessas tecnologias na escola, com ampla e contínua capacitação teórico-metodológica; a maioria dos professores não possui, ainda, habilidades e capacidades técnicas necessárias para a manutenção e o uso de tecnologias digitais e, por isso, não consegue explorar melhor os recursos tecnológicos em sala de aula (ANGOTTI; AUTH, 2001). Tal situação constitui-se um desafio, uma vez que grande parte dos alunos usa as tecnologias em seu cotidiano e tem bastante familiaridade com elas (SILVA, 2013).

É preciso unir esses dois polos: professores pouco preparados para as novas tecnologias de comunicação e alunos familiarizados com elas. Oliveira (2016, p. 28) argumenta que:

Essa tentativa de aproximação se constrói de divergências e convergências, no que tange à estruturação de um *corpus* de conhecimento, metodologias e objetos de estudo, respeitados peculiaridades das áreas do conhecimento, além de ocuparem lugares distintos na sociedade. Entretanto, não podemos negar a proximidade dos campos e também de uma possível relação entre eles, pois Educação realiza-se através da comunicação, assim como campo da Comunicação pode objetivar educação.

A internet torna-se, aos poucos, um meio comum de trocas de informações, de acesso de especialistas, de crianças e jovens, de formação de equipes de trabalho, de construção de relações de amizade, independentemente da distância geográfica. Diferentemente das tecnologias surgidas nos últimos anos, a internet rompe não só barreiras geográficas, mas também de tempo e espaço, permitindo que as informações sejam em tempo real, e este novo cenário social, tecnológico e cultural está cada vez mais familiar para todos (ANGOTTI; AUTH, 2001).

De acordo com Silva (2013, p. 17), “os avanços tecnológicos tornaram mais visíveis as possibilidades de desenvolvimento de outras atividades de ensino e aprendizagem”, o que favoreceu a criação de novas metodologias. Muitos países têm se destacado como propulsores de metodologias ligadas às novas tecnologias. Como um exemplo de inovações tecnológicas no âmbito do

ensino, a partir de 1994, com a expansão da internet nas Instituições de Ensino Superior, as universidades brasileiras começaram a ofertar cursos superiores a distância e a utilizar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) com maior frequência (BAZZO, 2007).

Dessa forma, vale destacar que há uma necessidade real de que os educadores comprometidos com o processo educativo se lancem à produção ou à assimilação crítica de inovações de caráter pedagógico, podendo, assim, aproveitar o estreito espaço de movimento existente no campo educacional para gerar mudanças que não sejam simples expressões da modernidade (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2012).

2.6 A introdução das ferramentas tecnológicas e a questão do novo Ensino Médio

É inegável que a inovação e o desenvolvimento de competências são os argumentos mais difundidos atualmente, com a introdução de mecanismos tecnológicos, que, por certo, revolucionaram o mercado e a sociedade em geral, inclusive no campo da educação, que traz métodos e abordagens mais estimulantes. Vivemos em uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos; a comunicação e a informação acontecem de maneira instantânea, em um ciclo e fluxo contínuos (OLIVEIRA, 2016).

Entretanto, mesmo com avanço tecnológico significativo, é possível notar que muitos ainda não estão preparados para essa realidade social e histórica, principalmente na Educação Básica.

Podemos também perceber, no contexto escolar, que muitos profissionais que atuam com a Educação Básica, principalmente, não têm acesso e/ou conhecimento para o uso dessas ferramentas tecnológicas, seja por falta de conhecimento, seja por medo ou insegurança para o uso. A escola tem, entre outros princípios que deve seguir, o compromisso social e pedagógico com a formação do educando, cabendo a ela a responsabilidade de mediar o conhecimento dos alunos. Para atender a essa finalidade da escola inovadora e contemporânea, é necessário, portanto, que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estejam preparados para essa realidade

de tantas mudanças proporcionadas pelas novas tecnologias tanto na vida social quanto na vida escolar (MOURA, 2017).

Com base nesses argumentos, portanto, podemos afirmar que o espaço escolar é o meio que possibilita estrategicamente o acesso aos saberes acumulados e necessários à constituição do ser humano. Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, um projeto educativo tecnológico, além de desenvolver as particularidades de cada indivíduo, como elemento da comunidade escolar, “precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento ético e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem” (BAZZO, 2007, p. 5).

Sob essa perspectiva, é função da escola promover a aprendizagem para todos, partindo do uso de ferramentas inovadoras para potencializar o conhecimento, estimular os estudantes e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais transformador, mais contextualizado e permeado pelas ações do cotidiano. A tecnologia, mais que instrumento produtivo na escola, deve ser considerada como elemento de transformação (SILVA, 2016).

Atualmente, o computador, ligado à internet, representa a tecnologia mais fortemente disponível na escola, ou seja, ele é o instrumento pelo qual o professor realiza as práticas pedagógicas, podendo variar para outros recursos eletrônicos, como *tablet* ou até celular. Nessa perspectiva, entendemos que a escola, para o uso adequado dessas tecnologias, necessita organizar-se, por meio de um Projeto Político Pedagógico que contemple atividades, métodos e práticas pedagógicas de inclusão digital. Um dos obstáculos ainda presentes para a realização eficaz desse Projeto é, certamente, a falta de domínio do computador como ferramenta pedagógica por parte dos docentes, que vá além da mera pesquisa realizada na internet (WIESE; SILVA, 2016).

Citando Santos Neto (2000),² Wiese e Silva (2016, p. 5) dizem que

a utilização das tecnologias deve ser aliada a finalidade do pleno desenvolvimento humano, e para se atingir tal intento, necessário se faz, evitar a recusa sistemática e o medo dos recursos tecnológicos, como se eles tivessem vida independente do homem, quando, na

² O texto citado é SANTOS NETO, E. dos. Educação, Tecnologia e tecnologias: uma discussão a partir da reflexão antropológica, da escola e do projeto político pedagógico. **Educação & Linguagem**. São Bernardo do Campo, ano 3, n. 3, 2000.

verdade, são nada mais do que recursos criados e gerenciados por eles. Nem medo, nem idolatria, mas ferramenta, que quando bem manejada amplia o poder criador e inovador dos docentes e discentes no contexto escolar.

Os autores também citam algumas causas que levaram projetos desenvolvidos por meio da tecnologia a não obterem o sucesso esperado:

- A falta de conhecimento dos professores para usar de maneira adequada a tecnologia como instrumento pedagógico.
- A utilização inadequada da tecnologia para o conteúdo e o propósito do ensino.
- Falta de motivação do professor para a realização da formação continuada nesta área, devido à ausência de incentivos.
- Os treinamentos oferecidos para os professores são ineficientes para a aplicação na prática pedagógica e suas condições de trabalho.
- A utilização da tecnologia para substituir os trabalhos manuais das crianças inibe a criatividade.
- Falta de recursos financeiros nas escolas para manutenção e atualização da tecnologia existente.
- Nas escolas de ensino fundamental e médio com internet, falta a utilização do filtro de materiais inadequados, o que dificulta o ensino, pois o professor tornar-se um vigia dos alunos, em vez de mediador da aprendizagem.
- A supervalorização do computador e da internet, em algumas situações, como única fonte de ensino e pesquisa (KENSKI, 2015,³ *apud* WIESE; SILVA, 2016, p. 5).

Dessa forma, é imprescindível que os docentes tenham uma atitude profissional que promova o desenvolvimento da autêntica pesquisa para a construção do conhecimento; que sejam capazes de ensinar de maneira reflexiva; que trabalhem cooperativamente com seus alunos, transformando-os em pensadores autônomos; que ampliem sua própria capacidade de conhecimento sobre o uso do computador e da internet, inteirando-se sobre as ferramentas que podem dinamizar o ensino, tais como *blogs*, CD-ROM, bate-papo *on-line*, correio eletrônico, lista de discussão, teleconferência, entre tantos outros elementos que podem enriquecer a prática docente. Tudo isso sem perder de vista que é ele, o professor, quem direciona, quem orienta o trabalho com os conteúdos e as metodologias a serem utilizadas na sala de aula; quem escolhe os recursos tecnológicos que podem facilitar a apreensão das informações das várias disciplinas.

³ O texto citado é de KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2015.

3 AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA – O USO DO *WHATSAPP*

Neste capítulo, tratamos sobre o *WhatsApp*, trazendo, brevemente, seu histórico e alguns trabalhos sobre seu uso em sala de aula (especialmente nas aulas de Língua Portuguesa); abordamos a questão da multiplicidade cultural dos discentes; bem como discutimos a formação necessária ao docente para atuar nesse contexto.

3.1 O *WhatsApp*: interação que proporciona conhecimento

O outrora popular “serviço de mensagens curtas” (*Short Message Service* – SMS) tem perdido espaço, desde o final dos anos 2000, para outro serviço de mensagens instantâneas: o *WhatsApp*.

De acordo com a definição da empresa homônima que o criou,⁴ o *WhatsApp* é um aplicativo⁵ usado para “manter contato com amigos e familiares, em qualquer hora, em qualquer lugar. [...] é grátis e disponibiliza⁶ serviços de mensagens e chamadas⁷ de uma forma simples e segura. Está disponível em telefones celulares ao redor do mundo todo”, sendo usado por “[m]ais de 1 bilhão de pessoas, em mais de 180 países”.⁸ O nome é um trocadilho com a frase “What's Up”, do inglês, que podemos traduzir como “o que está acontecendo”.⁹ Tal trocadilho sugere algo mais lúdico, leve e convidativo, em especial, para o público mais jovem (CHURCH; OLIVEIRA, 2013).

Desenvolvido como aplicativo multiplataforma¹⁰ de mensagens instantâneas via *smartphones*,¹¹ o *WhatsApp* permite a seus usuários “criar

⁴ A empresa foi fundada em 2009, por Brian Acton e Jan Koum, ambos ex-funcionários do *Yahoo*, e está sediada na cidade de Santa Clara, Califórnia (EUA) (Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>>. Acesso em: 07 jan. 2018).

⁵ Denomina-se aplicativo (ou aplicação) um *software* ou programa de computador desenvolvido para auxiliar o usuário a desempenhar alguma tarefa específica.

⁶ Cumpre frisarmos que depende de disponibilidade de conexão com a internet para a utilização dos recursos.

⁷ Tanto por áudio quanto por vídeo.

⁸ Informações disponíveis em: <<https://www.whatsapp.com>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

⁹ *Idem*.

¹⁰ Considera-se multiplataforma programa ou sistema que “pode ser executado em mais de uma plataforma, como o Mozilla Firefox, ou que executa programas ou sistemas de mais de

grupos de até 100 participantes; enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudios; compartilhar localização, fazer *backup* do conteúdo postado nos grupos, entre outras funções” (MORAIS, 2015, p. 37).

Segundo Araújo e Bottentuit Júnior (2015, p. 13), quanto ao uso do celular e do *WhatsApp* com fins didáticos, “estudos tendem a despontar [...], visto que praticamente todos os alunos possuem celulares classificados como smartphones com possibilidade de acesso à internet, bem como a uma infinidade de aplicativos online.” Esses autores recomendam repensarmos o uso do celular como uma ferramenta de comunicação de vasta utilização, em favor da educação. Morais (2015) corrobora essa ideia, apontando que o aplicativo em questão é parte integrante de muitos celulares, *tablets* e *notebooks*, os quais já vêm sendo utilizados para o ensino.

Santos (2013, p. 9, citado por ARAÚJO; BOTTENTUIT JÚNIOR, 2015, p. 13) afirma que:

Observando o contato do aluno com vários textos através do aplicativo *WhatsApp*, encontrei um importante suporte para trabalhar a leitura em sala de aula. Funcionando como rede social, já que é utilizado para se comunicar e interagir com o outro, o *WhatsApp* permite trabalhar com a multimodalidade textual¹² uma vez que, através dele, enviamos ou recebemos mensagens de texto, áudio, imagem ou vídeo.

Percebemos, então, que não há dúvidas sobre o fato de que esse aplicativo permite a interação entre as pessoas, em um espaço multimidiático¹³

uma plataforma, por exemplo o MAME” (Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Multiplataforma>>. Acesso em: 06 jan. 2018).

¹¹ “Os smartphones são híbridos entre celulares e computadores. Não têm o hardware potente de um PC, mas também não são tão simples quanto um telefone. Afinal, eles englobam algumas das principais tecnologias de comunicação em somente um local: internet, GPS, e-mail, SMS, mensageiro instantâneo e aplicativos para muitos fins” (Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2011/12/o-que-e-smartphone-e-para-que-serve.html>>. Acesso em: 03 jan. 2018).

¹² Para Rojo (2017), “Na era do impresso, reservou-se a palavra **texto** principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra **texto** se estendeu a esses enunciados híbridos de ‘novo’ tipo, de tal modo que hoje falamos também em **textos orais** e em **textos multimodais**, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no **YouTube**” (Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>>. Acesso em: 12 jan. 2018. Grifos no original).

¹³ Chama-se multimídia à “combinação, controlada por computador, de pelo menos um tipo de *media* estática (texto, fotografia, gráfico), com pelo menos um tipo de *media* dinâmica (vídeo, áudio, animação)” (Disponível em: <<http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/mod/glossary/view.php?id=2780>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

(LEMKE, 2010), em que a produção de sentidos é contínua. Guimarães, Magalhães e Barreto (2010, p. 1) consideram que

Os novos textos mediados pelas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) possibilitaram novas formas de comunicar e, talvez não seja exagero afirmar, a produção destes textos multimidiáticos tem papel importante nas relações sociais e na formação educativa dos sujeitos.

Segundo Araújo e Bottentuit Júnior (2015, p. 13), o aplicativo dá “a ideia de um bate-papo contínuo. Nesse sentido, torna-se possível alcançar objetivos interessantes acerca da aproximação comunicativa em ambiente virtual.” Desse modo, por ser um espaço em que a comunicação se efetiva social e interativamente, o *WhatsApp* passa a ser uma alternativa eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Oliveira *et al.* (2014, p. 14), o aluno que utiliza o *WhatsApp* pedagogicamente “não se sente em um ambiente formal de aprendizagem e, por isso, o conteúdo estudado é recebido de forma mais natural.”

Porém, ainda de acordo com Oliveira *et al.* (2014, p. 180), alguns estudos têm evidenciado que, apesar do crescimento constante da tecnologia móvel (o celular, por exemplo), “a aprendizagem móvel ainda não é utilizada de forma significativa por parte dos educadores”. Isso não deveria se dar dessa forma, pois, por integrarem o cotidiano de muitos jovens, o celular e o *WhatsApp* podem – acreditamos – tornar o processo de ensino e aprendizagem, além de interativo, muito “agradável”.

Entre outras hipóteses possíveis para o porquê de alguns educadores não utilizarem as tecnologias móveis na sala de aula, acreditamos que esteja, provavelmente, o fato de que, infelizmente, vivemos em um país com baixo índice de educação e que apresenta um conjunto de professores mal preparados. Muitos deles não têm a formação necessária e atuam de maneira esporádica. Alguns se formam em cursos de licenciaturas, que realmente possibilitam lecionar nas escolas; mas outros fazem cursos sem qualquer formação em didática e metodologia do ensino e estão lecionando livremente, sem nenhuma obstrução (há engenheiros professores de Matemática, enfermeiros ensinando Biologia, entre outros casos vistos em escolas públicas ou privadas).

Outro fator preocupante quanto à questão do uso de tecnologias móveis em sala de aula é apontado nos dados da sexta pesquisa TIC Educação (2016), realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGIB), os quais mostraram que, apesar de a conexão Wi-Fi¹⁴ ter aumentado em escolas públicas e particulares, na maioria das instituições, o uso da internet móvel é bloqueado para os alunos.

Outro fator preocupante apontado na TIC Educação (2016) refere-se à didática dos professores, com pouca exploração dos recursos tecnológicos. As atividades mais citadas por eles foram: pedir aos alunos a realização de trabalhos sobre temas específicos (59%), solicitar trabalhos em grupo (54%), dar aulas expositivas (52%) e solicitar a realização de exercícios (50%). O estudo mostra que 73% dos professores utilizaram computador e internet em ao menos uma das atividades com os alunos (70% entre professores das escolas públicas e 84% das escolas privadas).

Moran (2008, p. 61) expõe a urgência de “conectar o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno [...] pela interação on-line e off-line”. Essa assertiva veio ao encontro das nossas aspirações pedagógicas, uma vez que enxergamos no aplicativo *WhatsApp* potenciais pedagógicos que poderiam agregar valores à prática de sala de aula e, ao mesmo tempo, despertar interesse em nossos discentes.

Diante das características dinâmicas do aplicativo acima mencionadas, bem como de sua notória ampla aceitação e popularização, surgiu o desejo, por parte do autor deste trabalho, de compartilhar com outros educadores os resultados desta pesquisa, que revela a experiência do uso pedagógico dessa ferramenta na prática docente. Tal experiência se deu de modo espontâneo, como demanda do interesse dos próprios estudantes, demonstrando o impacto do mundo digital tanto na vida dos docentes quanto nas dos alunos (CULP *et al.*, 2003).

Em vista do exposto, podemos dizer que, ao trabalhar em sala de aula com o aplicativo *WhatsApp*, o professor coloca em prática a pedagogia dos

¹⁴ “A expressão Wi-Fi surgiu como uma alusão à expressão *High Fidelity* (Hi-Fi), utilizada pela indústria fonográfica na década de 50. Assim, o termo Wi-Fi nada mais é do que a contração das palavras *Wireless Fidelity*, algo que se traduzido não representa muito bem a tecnologia em questão” (Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/wi-fi/197-o-que-e-wi-fi-.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2018).

multiletramentos (Grupo de Nova Londres - GNL, 1996; ROJO, 2012; ROJO; MOURA, 2012) e, desse modo, consegue envolver a diversidade cultural do aluno e a heterogeneidade da linguagem, num contexto multimidiático.

3.2 A multiplicidade cultural do discente: por uma prática social na escola

Street (2014, p. 149) fala da necessidade de se trabalhar em sala de aula a abordagem que vê o letramento como prática social crítica, no sentido de que, em todos os casos, “[...] os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades frequentemente impostas [...]”. O autor sugere, então, que os professores teorizem suas práticas de acordo com as diferentes culturas, localidades e políticas específicas com as quais os docentes se defrontam. Só assim é que se estaria dando uma nova reconfiguração ao letramento como prática social crítica, pois essa prática “[...] exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliemos os alunos a situar suas práticas de letramento [...]” (STREET, 2014, p. 149).

De acordo com Dias (2012, p. 83), professores e alunos são participantes ativos na mudança social do mundo globalizado do qual fazem parte. Os autores ressaltam que:

Partindo da perspectiva sociocultural de que os multiletramentos, com suas práticas de leitura e escrita, só podem ser compreendidos se considerarmos o contexto social, político, econômico, cultural e histórico do qual fazem parte, os sujeitos contemporâneos compreenderão a importância desses contextos em tudo que os cerca: naquilo que eles são, veem, ouvem e interpretam, fazendo menção aos textos híbridos encontrados tanto nas mídias digitais quanto nos meios impressos (DIAS, 2012, p. 83).

O mundo contemporâneo exige sujeitos que compreendam o seu cotidiano e adotem “uma atitude responsiva ativa”¹⁵ (BAHKTIN, 2011, p. 275) diante de suas ações, realizadas nas práticas de letramentos. Desse modo, é

¹⁵ Essa atitude é vista, aqui, em um sentido bem amplo. A formação discursiva de um sujeito é composta de vários enunciados, e é possível que alguns discursos sejam rejeitados ou outros venham para completar o sentido do texto, por exemplo. Assim, implica dizer que o sujeito é responsivo, pois há várias atitudes ativas responsivas. Ou seja, a atitude do sujeito em concordar, discordar, completar, adaptar etc., tudo isso evidencia uma resposta ou uma atitude responsiva ativa.

necessário permitir que o aluno possa ressignificar sua visão sobre as exigências do mundo, dentro e fora da escola.

Para uma educação adequada, “é importante salientar projetos que considerem as diferenças multiculturais existentes no alunado contemporâneo” (DIAS, 2012, p. 100). A mudança social, referida por Dias (2012), só acontecerá quando os indivíduos preocupados com a educação deixarem de difundir práticas baseadas no modelo autônomo de letramento e passarem a enfrentar práticas sociais derivadas do modelo alternativo: o ideológico (STREET, 2012; 2014).

Segundo Street (2014, p. 146), grande parte das ideias sobre letramento partiu da geração anterior, que implicava “o letramento com ‘L’ maiúsculo e no singular [...]” e que considerava o modelo autônomo como aspecto dominante no desenvolvimento educacional. O modelo autônomo representa uma postura individual, predominante, monolítica e única. Quem adota esse tipo de letramento concebe a escrita e a oralidade como autônomas, isto é, como um produto completo em si mesmo e que não está preso ao contexto social dos indivíduos. Já o modelo ideológico envolve a relação de interação social entre indivíduos e leva em consideração a participação ativa dos sujeitos em um mundo de sociedades e culturas tão diversificadas. Como afirma Street (2014, p. 146), nesse tipo de letramento, existe “uma gama de diferentes práticas, contextos e domínios [...]”. Nesse caso, Street (2014) não está só falando dos processos técnicos da escrita e da oralidade, pois, em um modelo ideológico de letramento,

Aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação (STREET, 2014, p. 154).

Nesse contexto, portanto, o aluno, não estaria apenas aprendendo a codificar ou decodificar a escrita, mas também aprendendo “modelos culturais de identidade e personalidade” (STREET, 2014, p. 154). Assim, de acordo com Street (2014, p. 147), a noção de multiletramento (ou letramentos) corrobora o modelo ideológico de letramento e contesta o modelo autônomo. Segundo o autor, precisa-se ser capaz de perceber que o letramento singular “é somente a

visão de uma subcultura e que existem variedades de práticas letradas” (STREET, 2014, p. 147).

Segundo Street (2014), o problema está nas práticas de letramentos que não levam em consideração sequer o conhecimento da etnografia real do seu alunado. Muitos acreditam que as crianças e os adolescentes só aprenderão a questionar as estruturas do poder se, primeiro, forem instruídos nas formas tradicionais de leitura e escrita, não situadas num contexto.

Os multiletramentos apontam para a importância de dois tipos específicos de multiplicidades presentes na sociedade contemporânea: a multiplicidade semiótica de constituição dos textos – evidenciada no subtópico acima – e “a multiplicidade cultural das populações” (ROJO, 2012, p. 13). Essa multiplicidade cultural está presente em várias “produções culturais letradas em efetiva circulação social” (ROJO, 2012, p. 13). Em vista disso, não podemos mais pensar com base em dicotomias antiéticas de culturas, como dizer se determinada prática letrada é originada de uma cultura erudita ou popular; de uma cultura central ou marginalizada ou até mesmo de uma cultura canônica ou de massa. Para Rojo (2012, p. 14), “vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de híbridos impuros ou fronteiriços.” Não podemos, então, deixar supor que a escola está entre as culturas culta e inculta, pois, de acordo com Rojo (2012, p. 13), não é possível discorrer sobre “cultura” a partir de “um mecanismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/massa”. Segundo a autora, essa dualidade custou caro ao ensino tradicional, pois, hoje, a escola se “propõe a ‘ensinar’ ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais” (ROJO, 2012, p. 14).

3.3 A formação do professor para uso das tecnologias digitais

Em estudo sobre a formação de professores e o uso das TICs, Bento (2017) aponta que a não utilização dessas tecnologias – ou sua pouca utilização – na escola está diretamente ligada à formação do professor. Segundo a autora, a valorização dos conteúdos escolares e dos ensinamentos que devem ser transmitidos aos alunos faz com que o docente priorize a aula expositiva e a assimilação dos conteúdos pelos alunos por meio de avaliações

formais. Masetto (2003) explica que, desde sua formação nos cursos de licenciatura e pedagogia, os professores tendem a valorizar a apropriação dos conteúdos específicos. Para grande parte dos docentes, o importante, em sua formação, é o domínio de matérias curriculares, sendo a competência para a docência colocada em segundo plano. Nesses cursos, a abordagem sobre o uso das TICs na prática pedagógica é quase insignificante, sendo o *PowerPoint*, o *Word* e os *sites* de busca os recursos mais utilizados:

[...] o que faz com que os novos professores do ensino fundamental e médio, ao ministrarem suas aulas, praticamente copiem o modo de fazê-lo e o próprio comportamento de alguns de seus professores de faculdade, dando aula expositiva e, às vezes, sugerindo algum trabalho em grupo com pouca ou nenhuma orientação (MASETTO, 2003, p. 135).

A formação adequada para professores, no entanto, permite que eles se apropriem das tecnologias a ponto de dominarem seus principais recursos e compreenderem suas características e propriedades, tais como a interatividade, a conectividade, o registro e a comunicação multidirecional, aprendendo a integrá-las de acordo com as necessidades apresentadas durante as atividades de ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 2007).

De acordo com Paiva (2013), o Plano Nacional de Educação (2001) já previa que os cursos de formação deveriam contemplar, entre outros itens, “o domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério” (BRASIL, 2001, p. 99). Previa, também, que se deveria “assegurar a melhoria da infraestrutura física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia [...]” (p. 50) e incentivar “programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino” (p. 77). Segundo o documento,

É preciso ampliar o conceito de educação a distância para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia (BRASIL, 2001, p. 77).

De acordo com o texto, essas tecnologias não deveriam ficar restritas à educação a distância, pois

Elas constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos (BRASIL, 2001, p. 78).

Segundo Paiva (2013), a Resolução do Conselho Nacional de Educação, promulgada em 18 de fevereiro de 2002, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. O art. 2º, inciso VI, dessa resolução reza que a organização curricular de cada instituição deve observar o preparo para “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002).

Paiva (2013) destaca, ainda, a criação de vários documentos normativos referentes ao Ensino Médio e ao Fundamental que ressaltam a importância da tecnologia e a facilidade de acesso a ela pelo barateamento dos equipamentos eletrônicos de comunicação, possibilitando que mais escolas possam ter acesso a esta nova modalidade.

Em seu estudo, a autora também ressalta a importância do uso das tecnologias na imprensa, nos artigos e livros acadêmicos e corporativos, citando o trabalho de Wellings e Levine (2009),¹⁶ em que os autores relatam vários benefícios da tecnologia importantes para o século XXI. Segundo eles,

[...] a tecnologia amplia o acesso à educação, às comunidades virtuais e aos especialistas; encoraja a inclusão; apoia o desenvolvimento do aprendiz; engaja os aprendizes na aprendizagem e na criação de conteúdo; possibilita inovações metodológicas; facilita a instrução diferenciada; e amplia o período diário para aprendizagem (*apud* PAIVA, 2013, p. 213).

Ainda de acordo com Paiva (2013), a inserção das TICs na formação de professores de línguas está se tornando cada dia mais necessária devido à

¹⁶ O texto mencionado é WELLING, J.; LEVINE, M. H. **The digital promise**: transforming learning with innovative uses of technology. A white paper on literacy and learning in a new media age. Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, Apple. 2009. Disponível em: <<http://www.digitalpromise.org/Files/Apple.pdf>>.

grande demanda de seu uso em cursos presenciais e ensino a distância (EaD). A associação *Teachers of English as Second or other Language* (TESOL), que estuda o tema, acredita que os computadores não vão substituir os professores, mas os que não usam serão fatalmente substituídos, fazendo com que os profissionais passem a adotar a tecnologia (DVD players, projetores multimídia, *whiteboards*, telefones celulares, MP3, entre outros) para se manterem no mercado de trabalho (PAIVA, 2013).

Importante frisarmos que os projetos de formação de professores nas universidades brasileiras ainda não atendem ao disposto no inciso VI do art. 2º da supracitada Resolução sobre formação de professores. O que vemos são ações isoladas e iniciativas de alguns profissionais que adotam a tecnologia em suas práticas pedagógicas e empreendem ações de difusão. Isso não acontece apenas no Brasil e parece ser um fenômeno mundial, como aponta Levy (1996). Trabalhos como os de Kay (2006), Kessler (2006), Hanson-Smith (2006), Henders (2009) e Abrahão (2010) demonstram que é crescente a preocupação com a formação dos professores no que concerne à apropriação da tecnologia na prática docente (PAIVA, 2013, p. 215).¹⁷

Paiva (2013) relata, ainda, experiências anteriores sobre a obtenção de suporte em tecnologia pelos alunos e acredita que esta estratégia tem um grande potencial para promover o uso efetivo da tecnologia na sala de aula, mesmo havendo pouca evidência empírica. A autora destaca o estudo de Kay (2006),¹⁸ que:

investigou 68 artigos que discorrem sobre a incorporação de tecnologia na formação pré-serviço de professores e fez um levantamento das 10 estratégias mais mencionadas quando o assunto é o ensino da tecnologia nos cursos de formação de professores. Antes de apresentar as 10 estratégias, é bom lembrar que o estudo verificou que alguns artigos relataram a combinação de duas ou mais destas estratégias. A estratégia mais mencionada (44%) é a integração de tecnologia em todas as disciplinas do curso. Essa estratégia tem a vantagem de envolver os futuros professores em aprender com o computador e não sobre ele. Depois vem a

¹⁷ Paiva cita: KESSLER, G. Assessing CALL teacher training: what are we doing and what could we do better. In: HUBBARD, P.; LEVY, M. (Ed.). **Teacher education in CALL**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006. p. 23-42; HANSON-SMITH, E. Communities of practice for pre- and in-service teacher education. In: HUBBARD, P.; LEVY, M. (Ed.). **Teacher education in CALL**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006. p. 301-315.

¹⁸ O estudo referido é KAY, R. H. Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: a review of the literature. **Journal of Research on Technology in Educatio**, v. 38, n.4, p. 383-408, Summer 2006.

abordagem multimídia (37%) que inclui, dentre outras atividades, a inserção no currículo de disciplinas on-line, o uso de vídeos e portfólios eletrônicos. Em terceiro lugar (31%), é mencionado o foco na formação do corpo docente do próprio curso. Segundo Kay (2006), o objetivo é incrementar o uso da tecnologia, de forma geral, nos programas de formação de professor, pois se o próprio corpo docente não comprar a ideia, fica difícil motivar os professores em pré-serviço. Em quarto lugar, vem a oferta de uma única disciplina com o foco em várias habilidades básicas (29%), fornecendo um panorama geral. Apesar de haver vantagens nessa estratégia, Kay considera que a desvantagem é o ensino de forma isolada sem uso das TICs em contexto de prática real. A demonstração de como usar a tecnologia aparece em quinto lugar (27%) e em sexto (25%) vem a colaboração entre professores em pré-serviço, professores orientadores e corpo docente. A colaboração pode se efetivar em parecerias entre várias instituições e a criação de comunidades de prática. Exemplos de colaboração são os trabalhos em parceria entre professores em serviço e em pré-serviço e a criação de repositórios de materiais. No Brasil, podemos citar como exemplo de colaboração, o projeto Teletandem da UNESP e o projeto INGREDE que envolveu parceiros de várias instituições federais, incluindo professores, alunos da graduação e da pós-graduação na montagem de um curso de leitura em inglês on-line. A experiência prática com a tecnologia aparece em 19% dos artigos e a expectativa é a de que os futuros professores experimentem preparar aulas com inserção da tecnologia e que aprendam fazendo. Os três menos citados foram a oferta de mini-oficinas (18%), a melhora de acesso a *software*, *hardware*, e/ou suporte (14%) e o papel de professores orientadores (13%). De fato, a oferta de mini-cursos pode ajudar os professores, mas o acesso à tecnologia é fundamental. Em alguns artigos investigados por Kay (2006), havia menção a instituições que fornecem *laptops* e *software* aos futuros professores o que constitui uma importante ação de inclusão (PAIVA, 2013, p. 7-8).

Dayrell (1996) afirma que a escola, como espaço sociocultural, é entendida

como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais (Ezpeleta & Rockwell, 1986).¹⁹

Desta forma, o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva.

¹⁹ O texto referido é EZPELETA, Justa; ROCKWELL. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

Esta abordagem permite ampliar a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar (DAYRELL, 1996, p. 62).

De acordo com Dayrell (1996, p. 85),

A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna “objeto”, “coisa” a ser transmitida. Ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado e aprender se torna assimilá-lo.

Ainda segundo Dayrell (1996), a ênfase é nos resultados da aprendizagem, valorizam-se as provas e as notas, reduzindo-se o objetivo da escola ao “passar de ano”. “Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extraescolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos” (DAYRELL, 1996, p. 88).

Dessa forma, de acordo com o autor, o processo de ensino-aprendizagem se dá de modo homogêneo, para todos os alunos, em ritmos, estratégias e propostas educativas independentes da origem social, da idade, das experiências vivenciadas por eles. Os professores ministram aulas com conteúdos, recursos e ritmos idênticos para turmas de quinta série, sejam elas em que turno forem, por exemplo (DAYRELL, 1996).

Nesse contexto, reduz-se a diversidade real dos alunos a diferenças relativas à cognição “(bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc.)” ou ao comportamento “(bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado, etc.)”. Esse tipo de prática escolar não considera, como um todo, os sujeitos que dela participam (alunos, professores e funcionários) (DAYRELL, 1996).

O autor ainda aponta que, no discurso da democratização da escola, ou mesmo da escola única, essa visão homogeneizadora demonstra o projeto político pedagógico que informa as ações educativas no interior da escola. Essa lógica instrumental reduz a educação e seus processos a um tipo de

instrução com foco na transmissão de informações, tornando-se o sujeito apenas aluno. Desse modo, concebe-se o conhecimento como produto, recaindo a ênfase nos resultados da aprendizagem, e não no processo (DAYRELL, 1996).

Concordamos com Dayrell (1996): ao desconsiderar a diversidade sociocultural dos alunos, tratando-os todos com as mesmas estratégias educativas, a escola tende a fracassar em seus propósitos, consagrando as desigualdades e injustiças existentes na sociedade.

Compreender os alunos que chegam à escola sob o viés sociocultural, implica, necessariamente, a superação da visão homogeneizante supracitada, eliminando, assim, os estereótipos de “bom aluno” e “mau aluno”. É necessário considerar o sujeito como um todo: sua história, sua visão de mundo, seus sentimentos, projetos, comportamentos. Os alunos chegam à escola com experiências de vida acumuladas em múltiplos espaços, por meio dos quais elaboram sua própria cultura (DAYRELL, 1996).

Como afirma Sacristán (1934, p. 70,²⁰ *apud* DAYRELL, 1996, p. 88):

O mundo real não é um contexto fixo, não é só nem principalmente o universo físico. O mundo que rodeia o desenvolvimento do aluno é hoje, mais que nunca, uma clara construção social onde as pessoas, objetos, espaços e criações culturais, políticas ou sociais adquirem um sentido peculiar, em virtude das coordenadas sociais e históricas que determinam sua configuração. Há múltiplas realidades como há múltiplas formas de viver e dar sentido à vida.

Sob essa ótica, compreende-se que o indivíduo não nasce pronto, mas vai se fazendo, se constituindo ser humano ao longo de todas as experiências que vivencia dentro e fora da escola. O sujeito é fruto de um conjunto de tradições e valores da sociedade em que vive. Sendo o sujeito, portanto, constituído de uma pluralidade de sentidos, é necessário que a escola seja também polissêmica, de modo a obter êxito em seus propósitos. Ela deve ser espaço que, necessariamente, amplia, ou mesmo ressignifica, os sentidos e as experiências que os alunos trazem consigo (DAYRELL, 1996).

²⁰ O texto citado é de SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ A. I. Pérez. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1994.

3.4 As variações da Língua Portuguesa no âmbito do aplicativo *WhatsApp*

Com o advento das novas tecnologias de comunicação, em especial os dispositivos móveis (*smartphones*, por exemplo), textos escritos menos preocupados com a formalidade e as regras gramaticais passaram a ser produzidos por jovens e adultos, podendo-se falar em uma nova variação linguística, tanto em Língua Portuguesa quanto nos demais idiomas do mundo (BORGES, 2017).

Segundo Modesto (2011, p. 19), “a conversação é uma prática social de que prescindem todas as outras práticas na vida social”, pois o ser humano é dotado da habilidade de falar e de se comunicar e tem a oportunidade de se relacionar com seus semelhantes com propósitos e objetivos próprios, desenvolvendo trabalhos cooperativos e fazendo jus ao seu papel social. Portanto, a conversação, sendo um fenômeno social, tem por escopo “unir as pessoas em torno de um objetivo, que é comunicar”.

A conversação é interação verbal entre sujeitos, que atuam como emissores ou receptores de alguma mensagem. Tal interação pressupõe condutas sociais e normas gramaticais aplicadas em um determinado contexto, o qual evolui e se modifica no tempo e no espaço, conforme a idade, o sexo, a escolaridade e a localização geográfica de um sujeito. Essas variações linguísticas, portanto, interferem na identidade pessoal de cada indivíduo, modelando-a (MODESTO, 2011).

Para entendermos melhor as variações linguísticas, primeiro devemos entender o que seria língua (muitas vezes confundida com linguagem). Segundo Hora (2011), a língua seria um conjunto de signos linguísticos usados por membros de uma mesma comunidade, apresentando sua linguagem própria, atrelando valores uns aos outros, um produto social com o objetivo de se comunicarem. Já linguagem é um processo de interlocução em que diferentes sociedades ou grupos realizam práticas sociais. Língua e linguagem são distintas, conforme o tempo e o espaço.

Para Ayres (2014), a língua se apresenta em formas diversas, com um conjunto de variedades próprias de uma determinada região ou grupo de falantes. A interação entre eles é sua realidade, e isso implica, no caso da

Língua Portuguesa, formas diferentes de se falar, não existindo, portanto, formas corretas ou formas erradas de expressão da língua.

Ainda de acordo com Ayres (2014), isso explica o fato de os jovens se comunicarem no meio virtual com uma linguagem diferente, rápida, ágil e de urgência de informações, adaptando-se o falar para a escrita. A oralidade tem uma estreita relação com a escrita por meio da utilização da linguagem em meios virtuais, pois se usam estratégias conversacionais próprias e particulares. Dependendo dos tipos de recursos e ferramentas que seus usuários possuem nesse ambiente, a interação pode acontecer de maneira diferente, com práticas e significados também diferentes.

O autor toma como exemplo o aplicativo *WhatsApp*, objeto de estudo deste trabalho. Tal aplicativo, conforme já mencionado aqui, direciona-nos para um ambiente de mensagens instantâneas e conversação em tempo real, em que o usuário pode interagir com outros de maneira síncrona (semelhante ao face a face) e assíncrona (podendo ocorrer em mais de um espaço temporal), com a possibilidade de um dos usuários estar desconectado da internet. Nesse sentido, a variação linguística pode existir e se manifestar tanto em um ambiente real (face a face) quanto virtual (AYRES, 2014).

3.4.1 Internetês

Segundo Maciel (2008), internetês é um neologismo usado para definir a linguagem presente no meio virtual. Em tal linguagem,

existem vocabulários abreviados em uma, duas ou três letras, ignorando a norma gramatical de construção das palavras e dando a entender o significado desses vocabulários a partir dessas poucas letras. Isso se deu pelo fato da rápida comunicação e informação entre os jovens no âmbito das redes sociais, chats, blogs, vídeos etc., tornando-os mais interativos, mais dinâmicos, ágeis e facilitadores da escrita virtual, emprestando desta essa liberdade de expressão da fala por meio de textos escritos e construção de vocabulários e expressões próprias (MACIEL, 2008, p. 5).

Nesse sentido, vemos que o internetês se apresenta como um facilitador do uso dessa nova linguagem em meio ao avanço tecnológico e podemos considerá-lo, portanto, um tipo de variação linguística. Essa variação será

levada em conta na análise que empreenderemos neste trabalho sobre o uso do *WhatsApp* na sala de aula, como veremos adiante.

A rapidez da comunicação, acreditamos, não deve prescindir do conhecimento mínimo das normas linguísticas. É preciso que o professor esteja atento a isso, de modo a garantir um trabalho mais eficaz com a língua em sala de aula. Entretanto, é primordial enxergar com respeito a variação linguística que o aluno traz consigo, sob o risco de se cair no reducionismo do processo de ensino a mera reprodução de conhecimento, que desconsidera o sujeito e sua identidade, como nos lembra Dayrell (1996).

4 METODOLOGIA

4.1 Caracterização do estudo

Uma vez que o objetivo geral de nossa pesquisa é analisar o uso do *WhatsApp* como estratégia de ensino da Língua Portuguesa na sala de aula e fora dela, procuramos adotar uma abordagem *qualitativa* na análise dos dados, coletados por meio da *observação participante*.

Bogdan e Biklen (1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2003) discutem o conceito de *pesquisa qualitativa* apresentando cinco características básicas que configurariam esse tipo de estudo, a seguir comentadas.

1. *Na pesquisa qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento.* Segundo os autores, esse tipo de pesquisa demanda o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que será investigada, por um período de tempo dilatado e por meio de intenso trabalho de campo. Assim, se a questão a ser estudada é a da indisciplina escolar, o pesquisador deve procurar presenciar o maior número de situações em que esta surja, o que exigirá contato direto com o dia a dia escolar.

Uma vez que os problemas são estudados no ambiente em que acontecem naturalmente, sem nenhuma manipulação intencional do pesquisador, tal estudo é também intitulado “naturalístico”. Desse modo, para Bogdan e Biklen (1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2003), o estudo qualitativo é também naturalístico.

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são as essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira, as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto no qual aparecem (LUDKE; ANDRÉ, 2003, s.p.).

2. *Os dados obtidos são essencialmente descritivos.* O material coletado na pesquisa qualitativa é permeado por descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui vários tipos de documentos e/ou extratos destes, entre

os quais transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos. Podem-se usar citações para subsidiar afirmativas ou esclarecer pontos de vista.

Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado. Questões aparentemente simples, como: por que as carteiras nesta escola estão dispostas em grupos nas primeiras fileiras nas terceiras e quartas séries? e, outras desse tipo, precisam ser sempre colocadas e sistematicamente investigadas (LUDKE; ANDRÉ, 2003, s.p.).

3. *A preocupação com o processo é maior do que com o produto.* Ao estudar um problema específico, interessa ao pesquisador verificar as formas como tal problema se apresenta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. “Essa complexidade do cotidiano escolar é sistematicamente retratada nas pesquisas qualitativas” (LUDKE; ANDRÉ, 2003, s.p.).

4. *O “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.* Nos estudos qualitativos, há uma constante tentativa de captar a “perspectiva dos participantes”, ou seja, o modo como os informantes tratam das questões que estão sendo analisadas.

Ao considerarem os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

O cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções. Deve, por isso, encontrar meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confirmadas (LUDKE; ANDRÉ, 2003, s.p.).

5. *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.* O processo é de baixo para cima, ou seja, as abstrações formam-se, ou consolidam-se, necessariamente a partir da verificação dos dados.

O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori* não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo assemelha-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse

muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve (LUDKE; ANDRÉ, 2003, s.p.).

Minayo acrescenta que:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2010, p. 21).

Quanto à *observação participante*, representa uma interação do pesquisador com a situação/o contexto analisado. Para Gil (2008, p. 31), “o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados”. Portanto, o pesquisador ativo – professor e observador participante da pesquisa – e o pesquisado – aluno ativo –, “diante de uma ação interventiva, permitem a geração de dados para a análise e interpretação do *corpus* da pesquisa, na intenção de que a interpretação crítica ofereça contribuições ao problema apresentado” (MORAIS, 2015, p. 55).

Necessário dizermos que, nesse tipo de pesquisa (qualitativa, com observação participante), também se percebe o caráter etnográfico. Ludke e André (2003, s.p., citando HALL, 1978) destacam algumas características essenciais ao bom etnógrafo:

a pessoa precisa ser capaz de tolerar ambiguidades; ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consistente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais.

Segundo Ludke e André (2003), a preocupação do observador, desde os contatos iniciais com os participantes da pesquisa, deve estar em ser aceito por estes, o que decidirá o grau de envolvimento do pesquisador nas atividades. O pesquisador deverá também selecionar e reduzir, sistematicamente, a realidade observada, de modo a obter análise satisfatória dos dados coletados.

Desse modo, o professor e os estudantes que compõem nossa amostra foram informados sobre o estudo e concordaram em participar dele.

4.2 Caracterização da área geográfica do estudo e população-alvo

4.2.1 A escola pesquisada

A escola escolhida foi criada em 1914 e suas atividades iniciaram-se com 424 alunos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola, ao longo dos seus anos de funcionamento, possuiu um quadro estável em relação à direção escolar. Até a data deste estudo, a instituição foi dirigida por 12 gestores.

À época da pesquisa, a escola contava com infraestrutura física adequada para atender 800 alunos do 6º ao 9º anos dos ensinos Fundamental e Médio. Em uma área total de 9.000 m², a escola conta com 15 salas de aula, biblioteca, refeitório, praça de alimentação, lanchonete, sala de multimeios, laboratório de ciências, laboratório de informática com 20 computadores (conectados à internet e com Wi-Fi disponível para os alunos), sala de professores, quadra poliesportiva coberta, sala da diretora, sala para o assistente de Educação Básica, departamento financeiro, secretaria, um banheiro feminino e três banheiros masculinos, um vestiário para funcionários, dois almoxarifados e amplo estacionamento. Na entrada da escola, também há bancos e quadra poliesportiva aberta à comunidade.

A instituição possui como vizinhos diretos os bairros Santo André, Alto dos Caiçaras, D. Pedro II, Padre Eustáquio e Carlos Prates, e atende, atualmente, um perfil socioeconômico bem diversificado. De acordo com o Censo IBGE (2008), a escola possui uma renda mensal de R\$ 1.514,00 (mil quinhentos e quatorze reais), em conformidade com o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) retirado da Prova Brasil 2013, correspondente ao nível 515.

Um destaque negativo na região é a forte presença do tráfico ilícito de entorpecentes, um grave problema social, além de regiões ocupadas de forma irregular, que recebem baixos investimentos sociais, onde estão os conhecidos

aglomerados “Buraco do Peru”, “Pedreira Prado Lopes”, “Sumaré”, “Vila das Antenas” e “Buraco Quente”.

A escola faz parte do sistema estadual de educação, pertencente à Superintendência Regional de Educação (SRE) Metropolitana B de BH-MG. Em 2012, foi contemplada pelo Governo Federal para implementar o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) Escola e, para isso, recebeu financiamento.

Até o ano de 2015, a escola funcionava nos três turnos: manhã, tarde e noite. Em 2016, a instituição passou a funcionar somente em dois turnos: manhã, com 13 turmas de Ensino Médio (EM) com 456 alunos, e à tarde, quatro turmas do 6º ao 9º anos, atendendo 131 alunos e duas turmas de Ensino Médio com 78 alunos.

Por meio da pesquisa, observamos que a escola apresenta uma demanda diversificada, formada por alunos com faixa etária que varia de 11 a 20 anos, contudo, a instituição não oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo o diretor, apesar de apresentar alunos na faixa etária para EJA, não há demanda para atendimento dessa modalidade. A escola atende também alunos com deficiência: uma aluna com cegueira total e um aluno com autismo no 1º ano do EM.

Apesar de o laboratório de informática da escola ter 20 computadores, tal espaço estava subutilizado, pois falta um profissional para trabalhar no local e coordenar as atividades.

Com relação à formação acadêmica dos professores da escola, todos são graduados; oito têm pós-graduação e quatro possuem mestrado na área da educação.²¹ Essa informação demonstra perfil qualificado para a gestão da escola, potencialmente favorável, campo fértil para a aprendizagem dos alunos.

4.2.2 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são o professor José da Silva (pseudônimo), 36 alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio (período

²¹ Uma das explicações para essa formação além da graduação pode ser a promoção proveniente do Plano de Carreira instituído em 2004, que prevê melhoria salarial.

vespertino) de uma escola estadual da Região Metropolitana de Belo Horizonte e o pesquisador.

O observador, participante da pesquisa qualitativa, é um profissional da linguagem, com graduação em Letras/habilitação Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).²² Enquanto participantes, o professor e o pesquisador incitaram, em alguns momentos, os alunos a participarem das práticas de letramentos envolvidas no projeto que o docente desenvolve nas aulas de Língua Portuguesa, por meio de incentivos para envolver todas as equipes e/ou desafios que promoveu no grupo do *WhatsApp*.

No ensino de Língua Portuguesa, essas potencialidades foram constatadas na medida em que o aprendizado foi facilitado diante da ampla participação dos alunos e do professor da turma, que empreenderam um volume muito alto de interações, compartilhamento de informações com tratamento crítico e reflexivo das fontes digitais utilizadas nas discussões e estudos realizados nos grupos e nas aulas presenciais.

Porém, necessário trazermos à tona as limitações e dificuldades que, de certo modo, comprometeram o objetivo de fazer do aplicativo uma forma de potencializar as aulas de Língua Portuguesa. Trata-se de problemas de ordem financeira e técnica: nem todos os alunos possuíam celular; outros não dispunham de *smartphones*; outros, ainda, não tinham planos de internet em seus celulares ou internet em suas residências. Tais fatores dificultaram o uso e, principalmente, o acesso dos estudantes às ferramentas e recursos digitais disponíveis.

4.2.3 Domínios da pesquisa

Hamilton (2000, p. 17, *apud* MORAIS, 2015, p. 58) diz que domínios são “as circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá”. Desse modo, podemos dizer que os domínios de nossa pesquisa, onde as práticas e eventos

²² Necessário destacarmos que o pesquisador encontrou “várias pedras no caminho” para a realização desta pesquisa, as quais surgiram do fato de não ter conseguido licença nas atividades laborais nas instituições com as quais tem vínculo efetivo. Desse modo, o acúmulo de tarefas laborais da atividade docente, somado às tarefas acadêmicas, tornou árdua a caminhada rumo à conclusão deste trabalho, tendo sido a conciliação de horários com os demais participantes da pesquisa um fator complicador.

de letramento ocorreram, foram: o virtual (grupo de *WhatsApp*) e o presencial (sala de aula). Importante salientarmos que as discussões geradas pelas atividades propostas pelo professor no grupo do aplicativo aconteceram tanto no horário de aula quanto fora dele.

4.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

O procedimento de observação *in loco* foi considerado o meio mais adequado para identificar os fatores intraescolares que podem influenciar o desempenho dos alunos na utilização do aplicativo. Descrevemos a seguir como ele foi feito.

4.3.1 O grupo de *WhatsApp*

No primeiro contato, os alunos conheceram os objetivos da pesquisa e a pretensão desta de investigar e constatar se, de fato, o uso pedagógico do grupo do *WhatsApp* poderia ou não ser visto como extensão da sala de aula no estudo da disciplina de Língua Portuguesa, destacando-se a sua importância para o contexto da educação que contemple o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Antes de efetivamente formar o grupo com a turma escolhida, houve um segundo encontro com os alunos, para que, coletivamente, se elaborasse um conjunto de normas e critérios de uso e participação no grupo que foi pesquisado. Todos se comprometeram a seguir as determinações criadas conjuntamente, pois tais regras não teriam caráter de imposição, uma vez que os próprios alunos participaram de sua construção.

Depois da criação e aprovação das regras de participação no grupo, processo esse que durou de abril a julho de 2017, foram colhidos os números telefônicos dos alunos, do pesquisador e do professor e, finalmente, criou-se o grupo, iniciando-se, de fato, a pesquisa de campo, com a coleta dos dados.

A observação se deu em sala de aula e fora dela (no grupo do *WhatsApp*). O conteúdo escolhido para o desenvolvimento das discussões do grupo criado no aplicativo foi aquele constante do livro didático adotado pela

escola, especificamente o da 2ª. etapa do livro da coleção *Português Linguagens – Volume único – Ensino Médio* (4. ed., 2013).

Foram planejadas 10 aulas presenciais, desenvolvidas no contexto da disciplina de Língua Portuguesa. Assim, a cada sexta-feira, no período das 7 às 10 horas, foram ministradas aulas presenciais para uma turma de 36 alunos do 3º ano. Entre o término de uma aula e o início da aula seguinte, foram inseridas atividades no grupo *WhatsApp* que fossem correlatas à aula ministrada, como, por exemplo, vídeos, *posts*, dicas de Língua Portuguesa, exercícios, questionamentos, *slides* das aulas passadas etc.

Em cada atividade proposta, foi favorecida a reflexão coletiva dos alunos acerca dos temas estudados. Foi solicitado a eles comentar os assuntos, ou realizar qualquer outra atividade que julgassem coerente com os conceitos discutidos em sala de aula. Antes do início de cada aula presencial, foi reservado um período de tempo para tratar dos assuntos e das dúvidas geradas nas discussões da semana anterior.

As discussões no grupo do aplicativo *WhatsApp* foram conduzidas no período de 1º de abril a 19 de junho de 2017. Nesse período, foram veiculadas 127 mensagens, entre mensagens enviadas pelo mediador e mensagens recebidas dos participantes. O Apêndice A demonstra o conteúdo das mensagens veiculadas no período especificado. Observamos que, além de mensagens de texto, também houve troca de mensagens contendo vídeos e imagens. A Tabela 1 demonstra o total de mensagens enviadas e recebidas.

Tabela 1 – Total de mensagens enviadas e recebidas por tipo

Mensagens enviadas pelo mediador			Mensagens recebidas dos participantes		
Textos	Áudios	Imagens	Textos	Áudios	Imagens
49	12	109	172	10	15

Fonte: Dados da pesquisa.

4.3.2 Vídeos do Youtube com questões para reflexão

Ao término das 10 aulas, os alunos participantes foram convidados a assistirem a um vídeo sobre normativismo linguístico, protagonizado pela *youtuber*

Marcela Tavares, intitulado *Não seja burro*.²³ Em seguida, foi exibido outro vídeo, em resposta ao de Marcela Tavares, feito pela professora Ana de Cesaro.²⁴

Figura 1 – Tela inicial do vídeo de Marcela Tavares



Fonte: YOUTUBE, 2017a.

O vídeo de Marcela Tavares, com duração de 6min28s, é resultado de uma produção caseira, típica do YouTube: câmera fixa, cenário e cortes secos. Faz parte da série *Não seja burro*, que surgiu em janeiro de 2016. O vídeo tem, atualmente, mais de 1,1 milhão de visualizações. O segundo já supera as 700 mil. Os números continuam crescendo.

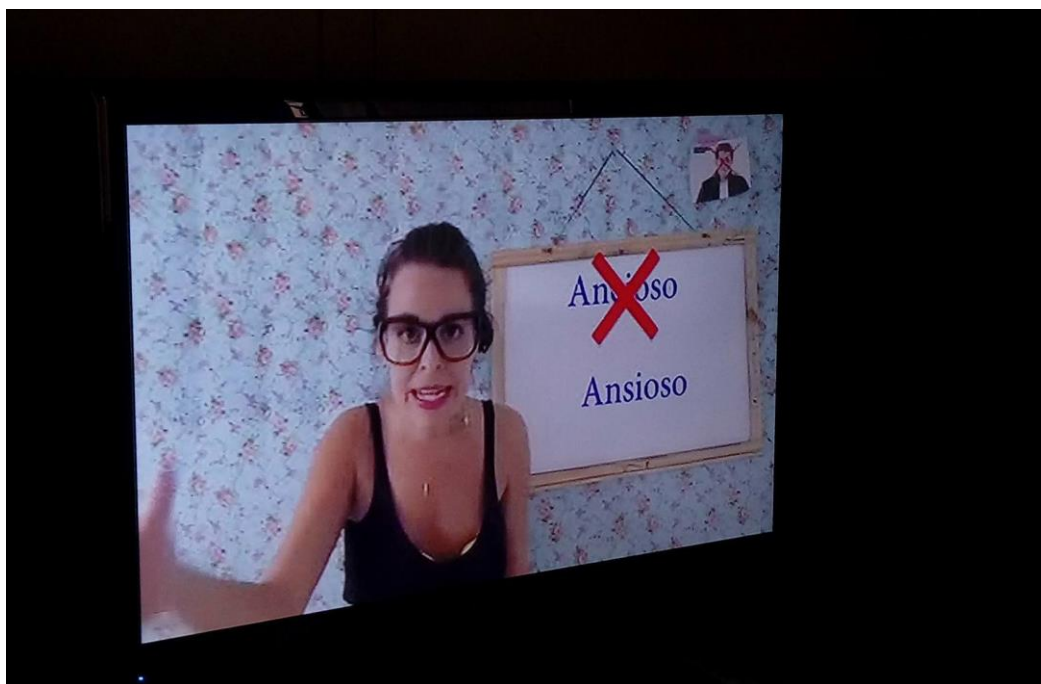
Marcela Tavares não é professora de Língua Portuguesa. Em sua página no *Facebook*, com mais de 3,8 milhões de curtidas, apresenta-se como atriz e comediante. A intenção de usar a galhofa para suavizar a agressividade do tom fica clara nos gestos exageradamente apopléticos e num adereço inusitado: duas laranjas bem visíveis sob a blusa, sobre os seios miúdos. Os

²³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ilH8jyRQNRE&t=136s>>. Acesso em: ago. 2017.

²⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YqsF4ShvI7M>>. Acesso em: ago. 2017.

erros, corrigidos com bastante grosseria, são quase todos superficiais, de grafia ou pronúncia, típicos de falantes de baixa escolaridade, tais como nos exemplos a seguir: “Menos e menas”; “Se você falar ‘menos’ perto de mim, acabou a tua vida!”; “Agente junto e a gente separado”; “Para de falar ‘resistro’. É regis-trô! Re-GI-GI!”; “Noz com ‘z’ é aquela frutinha maravilhosa que vem da noqueira!”, entre outros.

Figura 2 – Marcela Tavares defende o normativismo linguístico no vídeo *Não seja burro*



Fonte: YOUTUBE, 2017a.

Já no vídeo da professora Ana de Cesaro, com duração de 14min16s, há uma crítica ao normativismo linguístico defendido por Marcela Tavares. Cesaro lembra que a mãe é professora de Português e nunca a deixou fazer piadas com pessoas que não falam e escrevem de acordo com a norma culta. “O mais importante da Língua Portuguesa é que a gente se comunique. Que consiga se entender”, argumenta. Segundo ela, se a pessoa fala errado, não é porque é burra. “Foi porque não teve acesso à educação”, avalia a docente. Ela ainda critica a postura da *youtuber* no vídeo. “Você, Marcela, ensina com raiva e chacota. Não há amor”, afirma. E deixa uma dica para Marcela Tavares. “Não pare de inventar nunca. Invente novas palavras, novas formas de se fazer as

coisas. Só assim que a sociedade evolui”, alfineta. Para ela, não se deve zombar das pessoas pela forma como elas falam.

Seria lindo se no Brasil todo mundo falasse direitinho, de acordo com as regras da Língua Portuguesa. Mas se elas não falam, isso é construção social, já que elas não têm acesso à educação de qualidade e, por isso, não conseguem falar de forma correta (YOUTUBE, 2017b).

Figura 3 – Tela inicial do vídeo-resposta em que a professora de Português, Ana de Cesaro, critica a postura normativista de Marcela Tavares



Fonte: YOUTUBE, 2017b.

Após a apresentação dos vídeos, o professor solicitou aos alunos que redigissem textos dissertativos sobre tal temática. Para a surpresa do docente, tais comentários extrapolaram a sala de aula e foram publicados no grupo do *WhatsApp* da turma. Dessa forma, os alunos provocaram um debate sobre os vídeos, além de refletirem sobre a postura normativista da *youtuber* Marcela Tavares.

Figura 4 - Alunos produzem comentários sobre o preconceito linguístico, após assistirem aos vídeos de Marcela Tavares e Ana de Cesaro



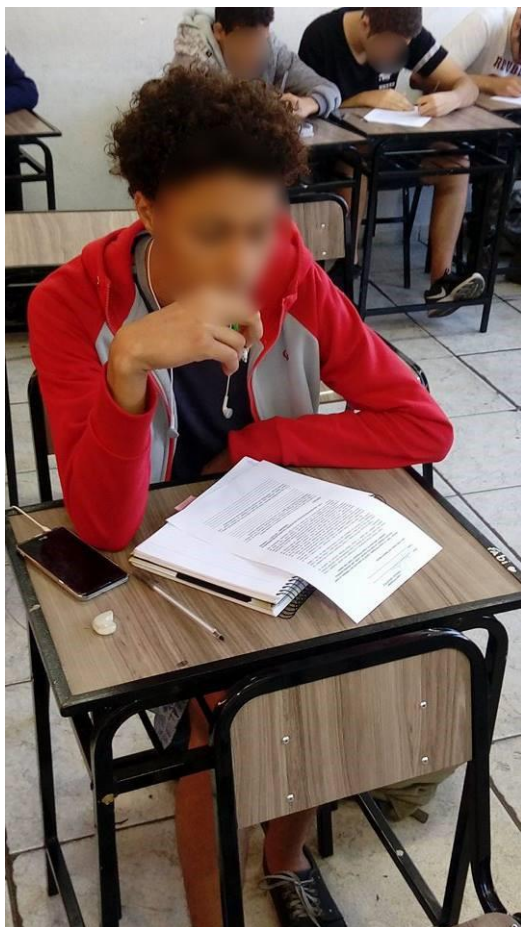
Fonte: Foto tirada pelo pesquisador.

4.3.3 O questionário

Foi aplicado pelo pesquisador um questionário (ANEXO D) aos alunos participantes, constituído de 13 perguntas, o qual foi respondido durante o horário de uma das aulas. Nas perguntas 1 e 2, objetivamos traçar o perfil dos alunos no tocante a idade, trabalho e condição escolar. As perguntas de 3 a 10 visaram apontar aspectos relacionados ao perfil dos alunos quanto à utilização do *WhatsApp* e das novas tecnologias. Nas perguntas de 11 a 13, almejamos identificar percepções dos alunos sobre a importância do uso do aparelho celular no processo educacional, bem como sobre os eventuais conflitos decorrentes da utilização do aparelho em sala de aula.

Conforme já dissemos, a turma é composta por 36 alunos. Destes, 28 responderam ao questionário, além do professor da disciplina. Os outros alunos não responderam ao questionário por não estarem presentes no dia.

Figura 5 – Alunos respondem ao questionário sobre a utilização do aplicativo *WhatsApp* para potencializar as aulas de Língua Portuguesa



Fonte: Foto tirada pelo pesquisador.

4.5 O corpus

O *corpus* desta pesquisa compõe-se de 20 *prints* das interações realizadas no domínio do *WhatsApp*, além das imagens multimidiáticas que as práticas e o evento de letramento permitiram gerar.

Tais *prints* foram explorados, aqui, no propósito de analisar o letramento multimidiático das postagens multimodais, em circulação no grupo do *WhatsApp*, a partir das categorias de análise da Teoria Geral de Multimídia de Lemke (2002; 2010): os três universais semióticos de Apresentação, Orientação e Organização.

A aplicação do questionário foi previamente agendada e a escola participante assinou o termo de aprovação (ANEXO A). Os professores e

alunos selecionados para o estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO B), atendendo ao disposto na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre a utilização de seres humanos em pesquisas acadêmicas.

Foi assegurado aos participantes o total sigilo sobre sua identificação e que os dados obtidos só seriam utilizados para a finalidade do estudo.

4.6 Análise dos dados

A análise dos dados aqui apresentada é qualitativa e exploratória. A análise qualitativa é realizada com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2007, p. 42), e definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

A análise exploratória foi feita a partir da aplicação dos questionários e também por meio dos *posts* realizados pelos alunos e professor do grupo do *WhatsApp*, objetivando compreender o interesse e a motivação dos discentes diante da metodologia adotada para o ensino, mediante comentários e observações complementares ao conteúdo passado pelo professor. Tais informações são ricas e pertinentes, haja vista que as observações, opiniões e *feedbacks* dos entrevistados podem diferir e divergir, devido à individualidade de cada ser humano.

A análise dos questionários foi realizada por meio de levantamento dos dados, que serão apresentados em forma de gráficos e tabelas.

Os resultados são expostos a seguir, no capítulo de “Análise de Dados”. Destacamos que a atuação dos alunos e professores no ambiente virtual do *WhatsApp*, aqui objeto de análise e avaliação, serviu de parâmetro para sabermos se houve mudanças de comportamento e aquisição de competências que possibilitem a evolução ou não no aprendizado e no ensino da disciplina Língua Portuguesa.

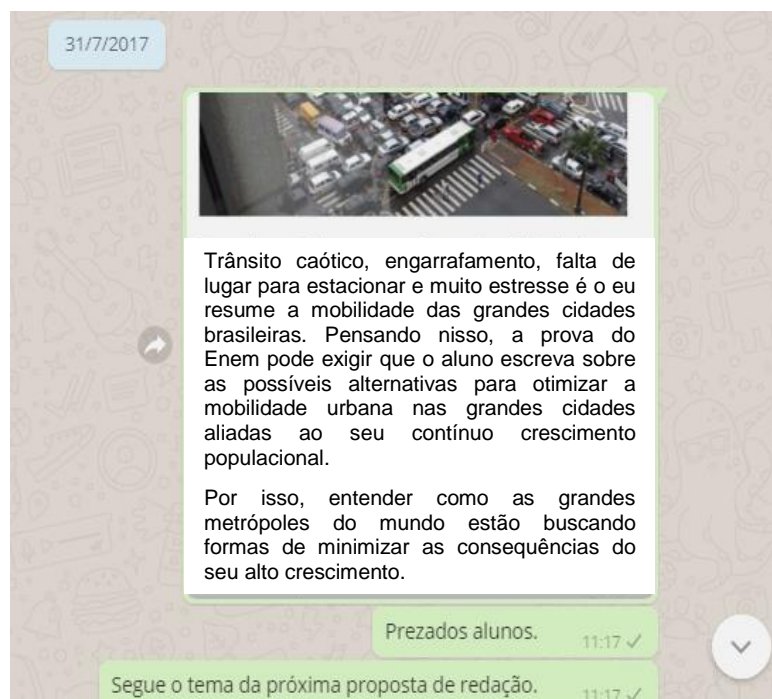
5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa em duas etapas: o grupo do *WhatsApp* e o questionário.

5.1 Análise dos dados do grupo do *WhatsApp*

O grupo do *WhatsApp* da turma do 3º ano foi criado com a finalidade de servir de espaço onde se pudesse refletir e potencializar os conteúdos trabalhados pelo professor de Português na sala de aula, possibilitando troca de informações, discussões, compartilhamento e produção de textos, vídeos, fotos, *links*, áudios e demais materiais que viessem a servir de apoio ao estudo e à construção de conhecimento e reflexão sobre a Língua Portuguesa. Durante o período de realização da pesquisa, tal grupo foi intermediado pelo professor e acompanhado pelo pesquisador (Figura 6).

Figura 6 - Postagem do professor de 31/07/2017



Fonte: Dados da pesquisa.

Devido à relativa proximidade do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), notamos, durante a fase de ativação do grupo, uma preocupação do professor em enviar para os alunos possíveis sugestões de temas de redação que poderiam vir a ser cobrados no exame. Na Figura 6, tal preocupação fica explícita. O objetivo, de acordo com o docente, era melhorar a capacidade de argumentação dos estudantes, além de trabalhar, de maneira indireta, temas transversais que poderiam ser cobrados no certame. Dessa forma, ele proporcionou aos discentes uma espécie de revisão dos conteúdos mais cobrados no ENEM, como também de assuntos relacionados aos possíveis temas de redação do exame.

O docente optou por utilizar tal proposta de redação como elemento que comporia parte da média bimestral dos alunos do 3º ano, atribuindo pontos para quem realizasse com êxito as atividades. Esse incentivo foi, no início, questionado pelos discentes que, até então, não tinham participado mais efetivamente no grupo, fazendo com que o professor revisse essa decisão, sendo que, depois da polêmica, o docente resolveu passar esses mesmos trabalhos na sala de aula, e não apenas no grupo.

Após o impasse, a maioria dos alunos produziu o texto dissertativo, sendo que todos os discentes entregaram seus trabalhos, fato esse bem distinto dos bimestres anteriores, pois muitos alunos não realizavam as tarefas extraclasse, tendo suas notas bimestrais comprometidas negativamente.

Tal fato vai ao encontro das ideias corroboradas por Moran, Masetto e Behrens (2014, p. 31 *apud* FELICIANO, 2016), que afirmam que, com o advento das novas tecnologias, as escolas podem se transformar em um conjunto de espaços ricos e de aprendizagens muito significativas, tanto de forma presencial quanto digital; o importante é o professor aproveitar as potencialidades das tecnologias disponíveis para incentivar os seus alunos a aprenderem de forma atuante e independente.

Por meio da tecnologia móvel, o “aprender” fica mais atraente e prazeroso, pois cria novas possibilidades e não se restringe unicamente à sala de aula, independentemente do espaço em que estiver, junto ou separado, *on-line* ou *off-line*, os conteúdos podem ser acessados e também compartilhados (FELICIANO, 2016).

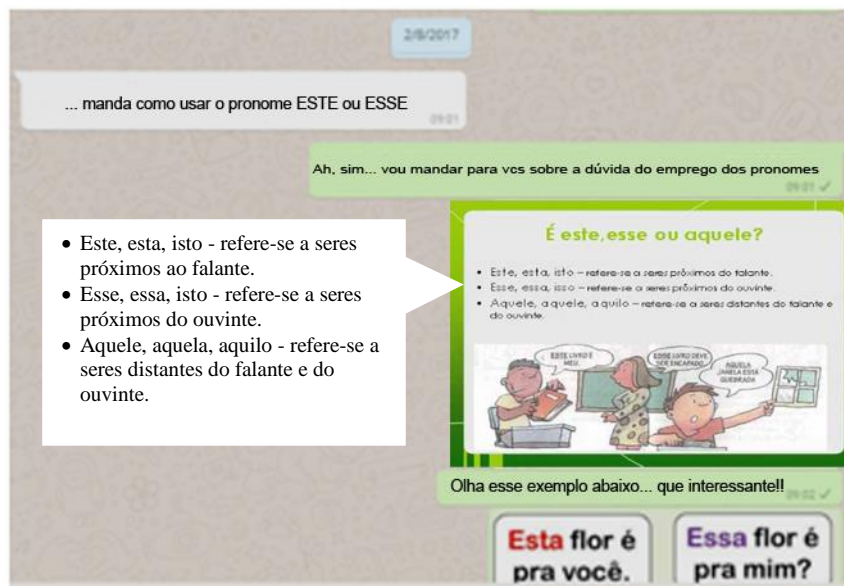
Nesse contexto Moran, Masetto e Behrens (2014, p. 31 *apud* FELICIANO, 2016) destacam que:

Com isso é possível pesquisar de todas as formas, utilizando todas as mídias, todas as fontes, todas as maneiras de interação. Pesquisar às vezes todos juntos, ou em pequenos grupos, ou mesmo individualmente. Pesquisar na escola ou em diversos espaços e tempos. Combinar pesquisa presencial e virtual. Relacionar os resultados compará-los, contextualizá-los, aprofundá-los, sintetizá-los. O conteúdo pode ser disponibilizado digitalmente.

Convém destacarmos que o papel do professor como protagonista no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para mediar o conhecimento e, também, contribuir para que este tenha significado. Desse modo, não utilizar as vantagens que as novas tecnologias oferecem é limitar o conhecimento a ser discutido apenas em um único lugar (a sala de aula), o que pode conferir monotonia às aulas (FELICIANO, 2016).

Na Figura 7, temos a dúvida de um aluno em relação ao emprego dos pronomes demonstrativos “esta” e “essa”, seguida da explicação do professor. Assim como na Figura 6, é possível percebermos a utilização da multimodalidade, ou seja, a sobreposição de várias linguagens (verbal, visual, sonora), que constroem o sentido em conjunto. Tal fato potencializa as práticas de letramento digital, mobilizando recursos multimodais, além de estar em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) para a área de linguagens, códigos e suas tecnologias.

Figura 7 - Postagem do dia 02/08/2017 sobre dúvida de um aluno



Fonte: Dados da pesquisa.

Contudo, convém destacarmos que a variedade linguística trazida e adotada pelos(as) alunos(as) não se enquadra, necessariamente, nos moldes do que é disseminado pelo professor no aplicativo, visto que o segundo *post* (Figura 7) defende a homogeneidade linguística propagada por meio dos ensinamentos da gramática tradicional, ou seja, do padrão culto.

Dessa forma, vemos na postagem da Figura 7 que a escola se torna um tipo de “colônia correccional”, no qual os alunos têm de corrigir a sua forma de falar e escrever, pois esta não segue o padrão linguístico da classe social dominante, a elite. Assim, o ensino tradicional, pautado na gramática normativa, estimula o preconceito linguístico e deixa de lado, ou mesmo silencia, as falas das classes sociais menos prestigiadas (no caso, os alunos de uma escola da rede estadual de ensino), fazendo com que sejam vistas como deficiência, como erro a ser corrigido (MATOS; SILVA, 2004; COELHO, 2007; FIGUEIREDO; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2014).

Outra crença explicitada pelo professor nos *posts* é a de que a difusão de conhecimentos gramaticais por meio do *WhatsApp* ajudará os alunos a melhorarem a escrita e, dessa forma, cometerem menos desvios em relação ao emprego da norma culta. Evidencia-se, portanto, uma postura normativista de recriminar usos tidos como errados na escrita. Na Figura 8, a explicação

semântica da diferença entre as palavras para o interlocutor, ao lado do enunciado “Não podemos confundir...”, deixa implícita uma condenação a práticas letradas ou faladas que não se enquadram no padrão. Mais uma vez, a postagem ignora noções das ciências da linguagem sobre os usos da língua e se mantém alinhada com a tradição normativista, segundo a qual esses usos se dividem em “certo” e “errado”.

Figura 8 - Postagem do professor sobre explicação semântica

Não podemos confundir...

cumprimento (saudação)	ao invés de (ao contrário de)
em vez de (em lugar de)	mandato (período de um governo)
mandado (ordem judicial)	assento (local em que se senta)
acento (sinal gráfico)	há (indica tempo passado)
a (indica tempo futuro)	a fim (indica desejo)
afim (indicada afinidade)	perda (substantivo)
perca (tempo verbal)	todo o (inteiro)
todo (qualquer)	confronto (enfrentamento)
conflito (confusão)	ao encontro de (ir a favor)
de encontro a (ir contra)	xeque (documento bancário)
xeque (risco)	
comprimento (medida)	

Para ajuda-los na escrita da produção de texto. 08:39 ✓

O PODER DA VÍRGULA

VÍRGULA PODE SER UMA PAUSA ... OU NÃO	Não, espere
ELA PODE SUMIR COM SEU DINHEIRO	Não espere
PODE CRIAR HERÓIS	R\$ 23,4
	R\$ 2,34
	Isso só, ele resolve.
	Isso só ele resolve
	Vamos perder, nada foi resolvido.
ELA PODE SER A SOLUÇÃO	Vamos perder nada foi resolvido

Para ajuda-los na escrita da produção de texto. 08:39 ✓

O PODER DA VÍRGULA

VÍRGULA PODE SER UMA PAUSA... OU NÃO.	NÃO, ESPERE. NÃO ESPERE...
ELA PODE SUMIR COM SEU DINHEIRO.	R\$ 23,4. R\$ 2,34.
PODE CRIAR HERÓIS.	ISSO SÓ, ELE RESOLVE. ISSO SÓ ELE RESOLVE.
ELA PODE SER A SOLUÇÃO.	VAMOS PERDER, NADA FOI RESOLVIDO. VAMOS PERDER NADA. FOI RESOLVIDO.
A VÍRGULA MUDA	NÃO QUEREMOS SABER.

Fonte: Dados da pesquisa.

Um fato que também chama a atenção é que, frequentemente, os alunos solicitavam ao professor que esclarecesse dúvidas em relação ao emprego da norma culta. No *post* da Figura 9, o professor explica a diferença entre o emprego de “há”, “a” e “à”. Logo, podemos afirmar que a língua é, nesse contexto, identificada com a norma padrão, a ponto de ser designada como “língua padrão”. Essa variedade idealizada, portanto, é tomada como a língua legítima, e o “português popular” é visto como algo menor, sendo sua legitimidade relegada, no máximo, à oralidade, como nos dizem Bezerra e Pimentel (2016).

Figura 9 - Dúvida de aluno respondida pelo professor

Professor estou com dúvida no Há, a, à

12/8/2017

Há ou A (REFERÊNCIAS TEMPORAIS)

- Usa-se **HÁ** nas indicações de tempo decorrido.
Há dois anos ela se prepara para concursos públicos. (**Há** = tempo passado, decorrido)
- Usa-se **A** nas indicações de tempo futuro ou ação futura.
Estamos **A** quatro meses do final do ano. (**A** = perspectiva de tempo futuro)

HÁ ou A (REFERÊNCIAS TEMPORAIS)

- Usa-se **HÁ** nas indicações de tempo decorrido.
- **Há** dois anos ela se prepara para concursos públicos. [**HÁ** = tempo passado, decorrido]
- Usa-se **A** nas indicações de tempo futuro ou ação futura.
- Estamos **A** quatro meses do final do ano. [**A** = perspectiva de tempo futuro]

Dicas da língua portuguesa

Há ou A?

A = indica tempo futuro

Ex: Viajarei para o Nordeste daqui a dois dias.

Há = indica tempo passado, decorrido

Ex.: Viajei para o Nordeste há duas semanas.

Obs.: Com a forma verbal há **NÃO** se usa **ATRÁS**.

Há ou A?

A indica tempo futuro.

Ex. Viajarei para o Nordeste daqui a dois dias.

Há indica tempo passado, decorrido.

Ex. Viajei para o Nordeste há duas semanas.

Obs.: Com a forma verbal há **NÃO** se usa **ATRÁS**.

Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma, o ensino da gramática acaba restrito à memorização de definições, à nomenclatura, à identificação e classificação de palavras, à língua descontextualizada, à metalinguagem como fim em si mesmo (GIL, 2017). O que se percebe, portanto, é um ensino que privilegia a normatividade, a correção (“certo” ou “errado”) e não destina o tempo adequado às atividades de leitura, produção textual, oralidade e, principalmente, interação linguística.

Tal postura resulta em silêncio, insegurança e inibição comunicativa, e

se convence o falante nativo de que ele não sabe a língua que fala, nem a saberá nunca, pois saber gramática (dominar as regras intuídas, internalizadas) passou a confundir-se com saber Gramática (conhecer regras explícitas, em geral mal explicitadas) (LUFT, 2008, p. 49).

De acordo com Mescka e Rocha (2013),

a concepção de língua e de gramática está intimamente relacionada à práxis do professor, de modo que o conteúdo, a abordagem, a explicação, os exercícios propostos, enfim, todo o arcabouço de recursos de que o professor se utiliza para ministrar suas aulas está,

em grande parte, associado à compreensão teórica da disciplina (MESCKA; ROCHA, 2013, p. 183).

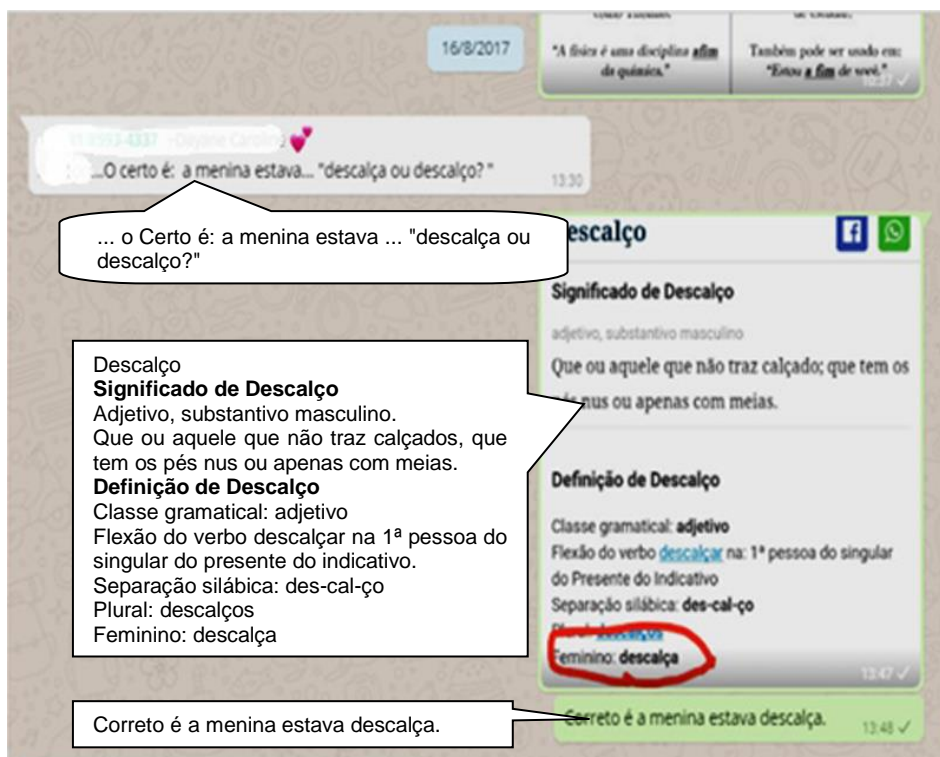
Nas Figuras 10 e 11, o professor explica sobre a acepção da palavra “descalço”. Em seguida, apresenta o conceito baseado na concordância nominal, que prevê o acordo entre o nome (substantivo) e seus modificadores (artigo, pronome, numeral, adjetivo) quanto ao gênero (masculino ou feminino) e o número (plural ou singular). Contudo, não faz uma análise que leve em consideração o contexto social em que tal termo possa vir a ser empregado. Em vista disso, necessário frisarmos que os estudos linguísticos atuais têm um entendimento mais rico sobre a linguagem, “postulada como um fenômeno heterogêneo, como um conjunto de usos, cujas condições de produção não podem ser descoladas da análise de seu produto, que é o enunciado” (CASTILHO, 1990 *apud* MESCKA; ROCHA, 2013, p. 184).

A partir disso, é possível afirmarmos que a língua abarca muito mais elementos do que unicamente terminologias e regras de gramática. Desse modo, é preciso que o ensino de gramática esteja integrado com o ensino de produção e compreensão de textos e com o ensino de léxico/vocabulário, para que possa atuar no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Podemos dizer, em consonância com Travaglia (2007), que o aluno será, então, capaz de usar um número cada vez maior de recursos da língua, incluindo as diferentes variedades linguísticas, tanto na oralidade quanto na escrita. Tal abordagem

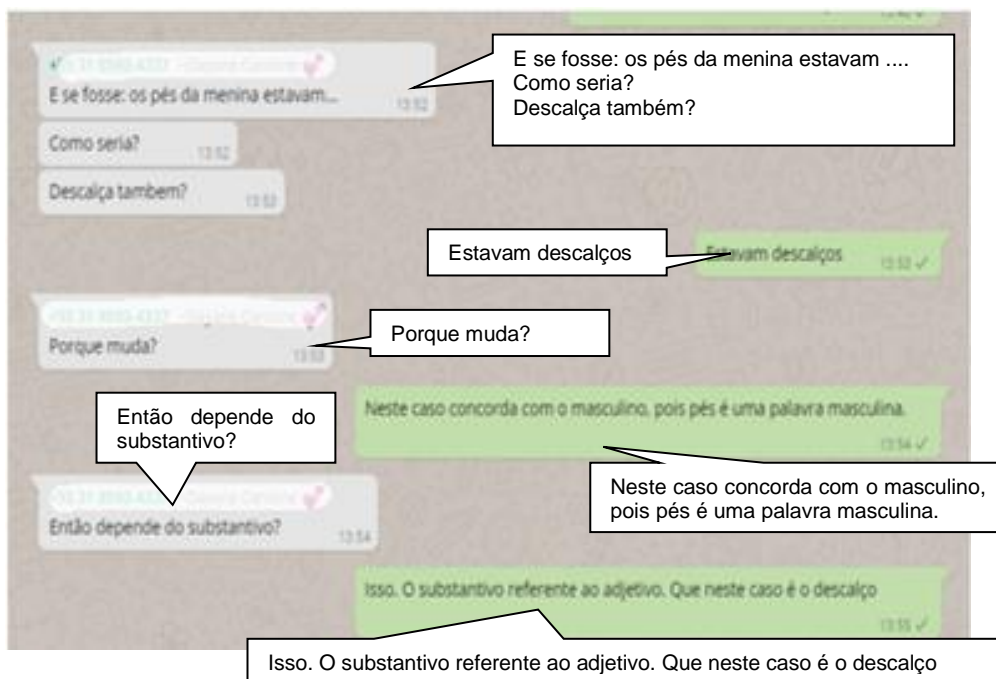
mais sistemática da gramática, não condicionada apenas ao uso, pode apresentar ao aluno novos recursos e possibilidades da língua de que ele certamente precisará em muitas situações de comunicação, ampliando significativamente sua competência comunicativa (MESCK; ROCHA, 2013, p. 184).

Figura 10 - Postagem de 16/08/2017 sobre dúvida de aluno com a respectiva resposta pelo professor



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 11 - Explicação detalhada do professor



Fonte: Dados da pesquisa.

A tese defendida por Travaglia (2007) é corroborada pelo linguista Marcos Bagno, na obra *Preconceito linguístico – o que é, como se faz* (1999). De acordo com Bagno, há uma grande diferença entre o português que se ensina e como o idioma é utilizado no cotidiano pelos seus falantes.

Concordamos com o autor, quando defende que é preciso compreender que a variedade linguística de cada local tem por objetivo estabelecer a comunicação das pessoas que ali residem; se elas conseguem utilizar o idioma como instrumento de comunicação com eficiência, não devemos questionar ou definir qual falar está mais correto.

Para Bagno (1999), o professor de Língua Portuguesa deve mudar de atitude ao ensinar e corrigir seus alunos, exercendo a posição de um pesquisador e crítico, mostrando que existem diversas possibilidades para a língua falada e a escrita. É importante que o professor exemplifique em que contextos determinadas expressões e vocabulário são aceitos, ou seja, “usar a língua [...] é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da *adequação* e da *aceitabilidade*” (BAGNO, 1999, p. 154, grifos do autor). Os alunos devem aprender o uso da língua, e não ser massificados com uma gramática vista como um conjunto de regras.

A Linguística viabiliza novas descobertas e reformulação de críticas relacionadas ao uso da língua, devolvendo a ela seu valor social; a crise, portanto, não está no idioma, como creem os defensores ortodoxos (os críticos e preconceituosos contra a Linguística e os linguistas), mas, sim, na escola que replica os mesmos métodos tradicionais (BAGNO, 1999).

Na Figura 12, fica clara a preocupação do professor com o ensino da escrita correta aos alunos ao empregarem a crase. Percebemos delineada a ideia de ensinar língua materna como sendo somente “norma culta” ou “língua padrão”. Diante disso, concordamos com Bagno (1999): o falante de Português utiliza as variações de acordo com o lugar que ocupa na sociedade e a situação de uso, desse modo, não faz sentido o professor exigir somente uma variedade (no caso, a “norma culta”).

Figura 12 - Explicações do professor sobre uso da crase

CRASE	CRASE
QUANDO OCORRE	QUANDO OCORRE
I. Substitua a palavra feminina por uma masculina correspondente. Se aparecer ao ou aos diante de palavras masculinas, é porque ocorre a crase. II. Substitua o "a" por para ou para a. Se aparecer para a, ocorre a crase. III. Substitua o verbo "ir" pelo verbo "voltar". Se aparecer a expressão voltar da, é porque ocorre a crase;	I. Substitua a palavra feminina por uma masculina correspondente. Se aparecer ao ou aos diante de palavras masculinas, é porque ocorre a crase. II. Substitua o "a" por para ou para a. Se aparecer para a, ocorre a crase. III. Substitua o verbo "ir" pelo verbo "voltar". Se aparecer a expressão voltar da, é porque ocorre a crase.
QUANDO NÃO OCORRE	QUANDO NÃO OCORRE
a) antes de verbo. b) antes de palavras masculinas c) antes de pronomes de tratamento, exceção feita a senhora, senhorita e dona. d) antes de pronomes em geral e) em expressões formadas por palavras repetidas f) quando o "a" vem antes de uma palavra no plural	a) antes de verbo b) antes de palavras masculinas c) antes de pronomes de tratamento, exceção feita a senhora, senhorita e dona d) antes de pronomes em geral e) em expressões formadas por palavras repetidas f) quando o "a" vem antes de uma palavra no plural

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse sentido, fica evidente que a Linguística tem um papel muito importante na formação de professores, pois é com ela que o professor de Português, utilizando a linguagem, amplia sua capacidade de comunicação e interação.

Ensinar língua materna não é “passar receitas prontas” sobre um conteúdo específico, mas, sim, um meio para o professor analisar, sem preconceitos, sua língua, adquirir uma posição crítica e avaliar melhor seus alunos. Ou seja, é fundamental que o professor compreenda o fenômeno da linguagem e o funcionamento das línguas e, também, que os alunos possuem uma competência comunicativa. “As línguas evoluem, e o professor deve ter noção clara desse processo. Deve acompanhar as mudanças que se efetuam no interior da língua dando ao aluno subsídios para que a entenda como um fenômeno em transformação” (LEAL, 1997, p. 19).

Na Figura 13, uma aluna solicita ao professor que esclareça a diferença da grafia de “afim” junto e “a fim” separado. Em seguida, o professor esclarece a dúvida. Temos na resposta dele o reforço da visão normativista. Ao considerar a língua como uma unidade imutável (“o certo é”), não se tem abertura para o estudo das variações linguísticas, uma vez que isso implicaria “variações” de pensamento, algo incabível nesse contexto. Sob essa ótica, existiria, portanto, uma forma “correta” da linguagem que equivaleria à forma “correta” do pensamento, o que, em nosso entendimento, “engessaria” o ensino de Língua Portuguesa.

Figura 13 - Resolvendo dúvidas

DICA DE PORTUGUÊS	
AFIM	A FIM
Significa "semelhante", "parente", ou ainda alguém com quem se tem afinidade. "Joana é minha afim , assim como Thomas"	Significa "para" ou "com o intuito de", com ideia de finalidade. "Volto para casa mais cedo a fim de estudar."
A física é uma disciplina afim da química	Também pode ser usado em: "Estou a fim de você."

Fonte: Dados da pesquisa.

A ideia de língua como expressão do pensamento está intimamente ligada às gramáticas normativo-prescritivas, isto é, as gramáticas cujo conteúdo se refere a um conjunto de regras a serem seguidas. Desse modo, visam ensinar a falar e a escrever corretamente, considerando os transgressores dessas regras como “grosseiros, caipiras, incapazes de aprender” e reduzindo os usos da língua a “certo” e “errado” (POSSENTI, 1997, p. 64 *apud* FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 482).

A partir da análise da Figura 13, podemos concluir que, para o professor pesquisado, a aprendizagem da teoria gramatical é tida como garantia para se chegar ao domínio das linguagens (oral e escrita), isto é, ele acredita, como aponta Cazarin (1995), que a prática de exercícios gramaticais leva à incorporação do conteúdo e que a gramática normativa deve ser um núcleo de ensino.

Além de esclarecimentos de dúvidas sobre as teorias gramaticais, o grupo do *WhatsApp* também serve para que o professor envie exercícios de complementação do trabalho realizado na sala de aula. Na Figura 14, o docente solicita aos alunos que classifiquem as orações subordinadas substantivas. Verificamos que tal exercício não dialoga com o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, pois os gêneros não são tomados como objetos de ensino (BRASIL, 1998). Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61) propõem cinco agrupamentos de gêneros, pelos quais nos orientamos: narrar, relatar, argumentar, expor e instruir, os quais têm por base três critérios: os domínios sociais de comunicação, a homogeneidade quanto às capacidades de linguagem e a retomada a distinções tipológicas. Os autores

propõem uma progressão curricular, em que “cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis da escolaridade, por meio de um ou outro dos gêneros que o constituem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 63).

Figura 14 - Exercícios enviados pelo professor

Oração subordinada substantiva

Classifique as orações subordinadas substantivas

1. Eu sei que vou te amar.
2. Lembrei-me de que hoje sairemos juntos.
3. É preciso que a saudade desenhe tuas linhas perfeitas.
4. O problema é que não inglês.
5. É óbvio que eu estudei para o exame.
6. Não sabia que você morava tão longe.
7. É necessário que você estude.
8. Era esperado que todos se reabilitassem.
9. O importante é que todos se inscrevam ainda hoje.
10. Todos desejam que haja paz no mundo.
11. O orgulho o impedia de que reconhecesse o erro.
12. O grande mal é que muitas pessoas não se cuidam.
13. Temos necessidades de que algumas leis sejam alteradas.
14. Ninguém percebeu que o cantor desafina.
15. Opinei favoravelmente a que o escolhessem.
16. O réu declarou apenas isto: que agira em legítima defesa.
17. Ele disse que ia tomar alguma providência?
18. É certo que ele terá os refrigerantes para o almoço.
19. Espero que você se divirta bastante nas férias.
20. Lembrou-se de que ainda não entregara a pesquisa ao professor.
21. O problema é que ele não entregou nenhuma documentação no prazo exigido.
22. Estou convencida de que ele é seu namorado.
23. Eu lhe disse apenas isto: que não se aborrecesse com ela.
24. A tendência é que você brilhar ainda mais.
25. Vi quando ele chegou.
26. Nesta empresa, é necessário que se estabeleça regras.
27. Minha vontade é que alegre o ambiente.
28. José reconhece que errou nos últimos dias.
29. Lembrei-me do quanto você me amava.
30. Todos querem isso: que a paz mundial impere.

Fonte: Dados da pesquisa.

Oração subordinada substantiva

Classifique as orações subordinadas substantivas

1. Eu sei que vou te amar.
2. Lembrei-me de que hoje sairemos juntos.
3. É preciso que a saudade desenhe tuas linhas perfeitas.
4. O problema é que não inglês.
5. É óbvio que eu estudei para o exame.
6. Não sabia que você morava tão longe.
7. É necessário que você estude.
8. Era esperado que todos se reabilitassem.
9. O importante é que todos se inscrevam ainda hoje.
10. Todos desejam que haja paz no mundo.
11. O orgulho o impedia de que reconhecesse o erro.
12. O grande mal é que muitas pessoas não se cuidam.
13. Temos necessidades de que algumas leis sejam alteradas.
14. Ninguém percebeu que o cantor desafina.
15. Opinei favoravelmente a que o escolhessem.
16. O réu declarou apenas isto: que agira em legítima defesa.
17. Ele disse que ia tomar alguma providência?
18. É certo que ele terá os refrigerantes para o almoço.
19. Espero que você se divirta bastante nas férias.
20. Lembrou-se de que ainda não entregara a pesquisa ao professor.
21. O problema é que ele não entregou nenhuma documentação no prazo exigido.
22. Estou convencida de que ele é seu namorado.
23. Eu lhe disse apenas isto: que não se aborrecesse com ela.
24. A tendência é que você brilhar ainda mais.
25. Vi quando ele chegou.
26. Nesta empresa, é necessário que se estabeleça regras.
27. Minha vontade é que alegre o ambiente.
28. José reconhece que errou nos últimos dias.
29. Lembrei-me do quanto você me amava.
30. Todos querem isso: que a paz mundial impere.

5.1.1 Discussão além da sala de aula

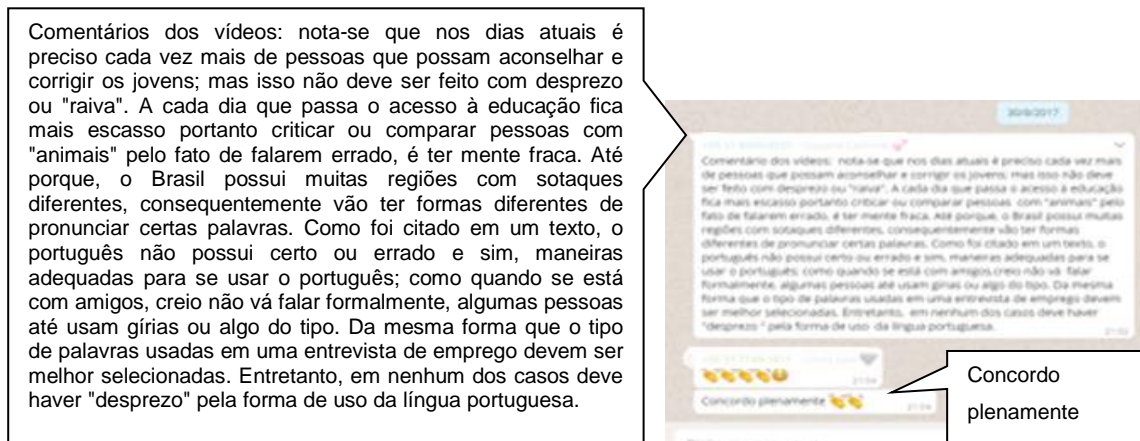
Como já dito neste trabalho, ao término das dez semanas de aulas, os alunos participantes foram convidados a assistir a um vídeo sobre normativismo linguístico, protagonizado pela *youtuber* Marcela Tavares, intitulado *Não seja burro*.²⁵ Em seguida, foi exibido outro vídeo, resposta ao de Marcela Tavares, feito pela professora Ana de Cesaro.²⁶ Além de realizarem uma atividade na sala de aula, que foi solicitada pelo professor, a reflexão

²⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iIH8jyRQNRE&t=136s>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

²⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YqsF4ShvI7M>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

sobre o tema se estendeu e foi parar no grupo do *WhatsApp* da turma do 3º ano, como podemos verificar na Figura 15.

Figura 15 - Comentários dos alunos sobre os vídeos



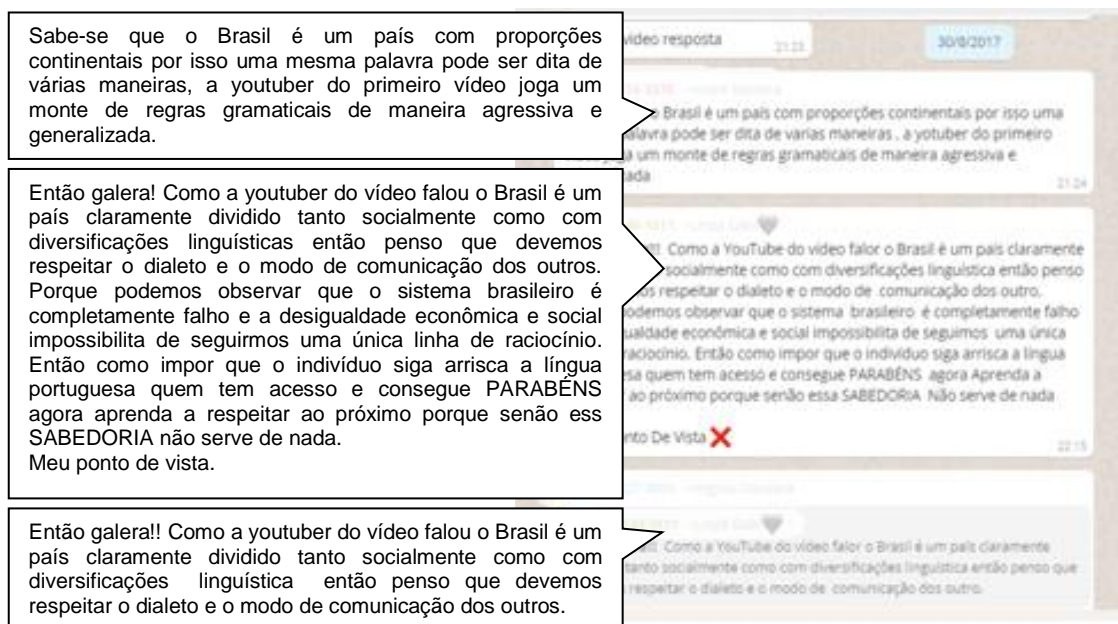
Fonte: Dados da pesquisa.

O comentário da estudante na postagem acima revela uma dura crítica à postura de Marcela Tavares e ao normativismo linguístico exaltado por esta no vídeo. Ao refletir sobre o tema, a estudante lembra que, quando apontamos os “erros” de Português de outros falantes, sobretudo daqueles inferiorizados por algum motivo ou fato histórico, estamos fazendo da língua um instrumento de discriminação social, privilégio daqueles que conhecem a variedade padrão e que, portanto, sabem fazer o uso “correto” das regras gramaticais. Ela ainda lembra que, no Brasil, há “regiões com sotaques diferentes e que, consequentemente, vão ter formas diferentes de pronunciar certas palavras”. E encerra a explanação afirmando que no Português não deve existir “certo ou errado”. Logo em seguida, é aplaudida por uma colega de turma, que, imediatamente, se manifestou por meio de um *emoticon*.

Em outra postagem, outro estudante corrobora a ideia anterior e lembra que “o Brasil é um país com proporções continentais por isso uma mesma palavra pode ser dita de várias maneiras”. Segundo a crítica desse estudante, a “youtuber do primeiro quadro joga um monte de regras gramaticais de maneira agressiva e generalizada”.

Em outro *post*, a estudante LG lembra que o Brasil “é um país claramente dividido tanto socialmente como com diversificações linguísticas então penso que devemos respeitar o dialeto e o modo de comunicação dos outros” (Figura 16).

Figura 16 - Novos comentários sobre o vídeo



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir disso, podemos inferir que os dois estudantes não aceitam a forma de discriminação presente em determinadas crenças de que só existe uma única Língua Portuguesa, conforme a língua explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários.

Bagno (2018)²⁷ lembra que a discriminação com base no modo de falar dos indivíduos é encarada com muita naturalidade na sociedade brasileira. Os “erros” de Português cometidos por analfabetos, semianalfabetos, pobres e excluídos são criticados pela elite, que “disputa” quem sabe mais a nossa língua. Segundo o pesquisador, o conhecimento da gramática normativa tem sido usado como um instrumento de distinção e de dominação pela população culta.

Segundo Bagno (2018):

²⁷ Vide entrevista publicada no site Stella Bortoni. Disponível em: <<http://www.stellabortoni.com.br/index.php/entrevistas/1414-maaios-bagoo-fala-sobai-paiiooiito-lioguistiio-78894042>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

[...] de todos os instrumentos de controle e coerção social, a linguagem talvez seja o mais complexo e sutil, [...] Para construir uma sociedade tolerante com as diferenças é preciso exigir que as diversidades nos comportamentos linguísticos sejam respeitadas e valorizadas.

Ainda segundo Bagno (2018), o preconceito linguístico faz com que os indivíduos se sintam humilhados ou intimidados com a possibilidade de cometer um erro de Português. “Como se o fato de saber a regência ‘correta’ do verbo ‘implicar’ gerasse algum tipo de vantagem, de superioridade, de senha secreta para o ingresso num círculo de privilegiados”, afirma o professor.

Para ele, isso não significa que a norma culta deva ser desprezada nas escolas. Muito pelo contrário. Bagno (2018) acredita que esta deve ser a base do que é ensinado na cadeira de Língua Portuguesa. Mas é preciso entender essa norma como sendo a falada e escrita atualmente pela população culta do país e não aquela que só existe na gramática, mas ninguém usa. De acordo com ele, os professores de língua materna devem se apegar menos às regras e mais à missão de ajudar os alunos a desenvolverem sua capacidade de expressão e reflexão.

Necessário destacarmos, contudo, que nem todos os alunos pesquisados têm uma visão negativa sobre Marcela Tavares. Segundo a autora da postagem da Figura 17, o vídeo da *youtuber* é considerado “divertido, pois acredita que ela tem tentado ensinar alguns erros comuns que acontecem na hora da escrita”, explica. Para ela, o fato de Marcela “chamar os outros de burro” não pode ser encarado como um “xingamento, mas como uma brincadeira, um jogo de marketing”.

Figura 17 - Mais comentários sobre os vídeos

<p>Meu comentário sobre os vídeos: Bom, percebe-se que os dois vídeos em alguns pontos são diferentes, começando pela forma a qual as duas abordam o vídeo. Enquanto uma aborda de forma "agressiva" a outra aborda de forma calma e paciente, pode-se perceber a diferença em que elas expõem seus pontos de vista e com isso, podemos observar que talvez, possuem classes diferentes. A forma a qual a marcela aborda o vídeo chama a atenção, assim como o título intitulado ao vídeo também, mesmo sendo um vídeo mais agressivo e talvez meio desnecessário (não em relação a norma gramatical a qual usa se no vídeo, e sim a forma agressiva e debochada a qual ela age) não podemos deixar de lado a questão de já ter agido desse jeito em algum momento, mais especificamente com alguém ou Vocês nunca chamaram alguém de burro por escrever errado? Um amigo? Um colega? (Não necessariamente dizendo que a pessoa realmente seja, você pode ter falado por brincadeira mas não deixa de ter sido dito) provavelmente você já disse isso (só não de forma agressiva e debochada) Portanto nessa questão não posso julga-la e talvez nem vocês.</p>	<p>comentário sobre os vídeos: percebe-se que os dois vídeos em alguns pontos são diferentes, começando pela forma a qual as duas abordam o vídeo. Enquanto uma aborda de forma "agressiva" a outra aborda de forma calma e paciente, pode-se perceber a diferença em que elas expõem seus pontos de vista e com isso, podemos observar que talvez, possuem classes diferentes. A forma a qual a marcela aborda o vídeo chama a atenção, assim como o título intitulado ao vídeo também, mesmo sendo um vídeo meio agressivo e talvez meio desnecessário (não em relação a norma gramatical a qual usa se no vídeo, e sim a forma agressiva e debochada a qual ela age) não podemos deixar de lado a questão de já ter agido desse jeito em algum momento, mais especificamente com alguém ou Vocês nunca chamaram alguém de burro por escrever errado? Um amigo? Um colega? (Não necessariamente dizendo que a pessoa realmente seja, você pode ter falado por brincadeira mas não deixa de ter sido dito) provavelmente você já disse isso (só não de forma agressiva e debochada) Portanto nessa questão não posso julga-la e talvez nem vocês.</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

5.2 Análise dos resultados dos questionários

Analisando os resultados dos questionários, podemos inferir que a utilização do aplicativo *WhatsApp* é bem aceita pelos alunos pesquisados. Para Alexandre Alves,²⁸ de 17 anos, a ferramenta é bastante útil para tirar dúvidas relacionadas à Língua Portuguesa. Ele lamenta, contudo, que nem todos os alunos têm acesso à internet.

Já Rodrigo Lima, de 18 anos, destaca a possibilidade da criação de “salas de aulas virtuais” – como podem ser chamados os grupos de estudo no *WhatsApp* –, a rapidez para disseminação dos conteúdos, além da grande interatividade entre os alunos. Porém, ressalta que, se mal utilizado, pode se tornar um espaço para brincadeiras, piadas e vídeos não relacionados ao ensino. Com isso, tira a atenção num momento em que o tempo de estudo é precioso.

Entre os principais pontos positivos apontados pelos alunos, está a possibilidade de uma aprendizagem móvel, ubíqua e colaborativa. Ademais, eles destacam a facilidade da troca de informações, discussões, compartilhamento e produção de textos, vídeos, fotos, *links*, áudios e outros materiais que possam servir de apoio ao estudo e à construção de

²⁸ Vamos nos referir aos alunos pesquisados sempre por codinomes, sendo preservado o anonimato deles.

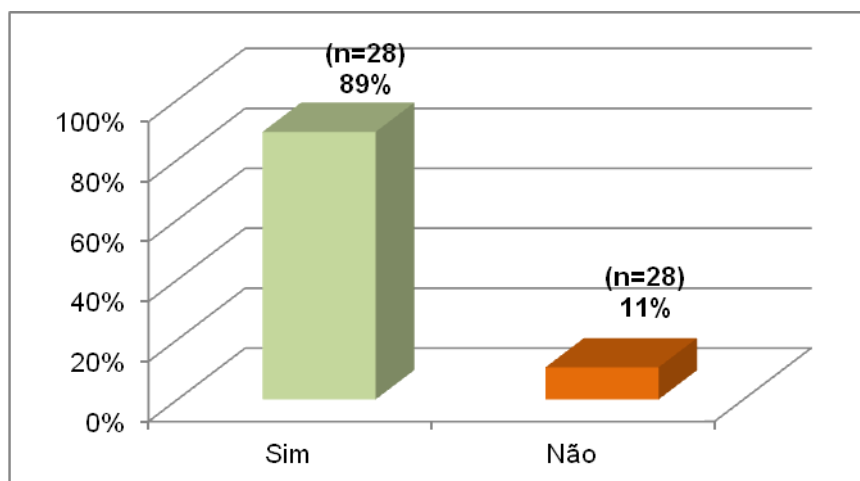
conhecimento dos conteúdos relacionados à Língua Portuguesa trabalhados em sala de aula.

Já como pontos negativos, os respondentes elencaram a utilização do grupo por um pequeno número de alunos com a finalidade de diversão, com o objetivo de dar vazão às postagens que não contribuem objetivamente na formação e aprendizado dos participantes, além de postagens indesejadas que, às vezes, são compartilhadas no grupo.

As informações compartilhadas pelo professor foram postagens relacionadas ao emprego da norma culta (aspectos gramaticais), além de áudios, vídeos e textos com conteúdos relacionados à interpretação e à produção textual. O objetivo foi potencializar e verificar se os conteúdos trabalhados na sala de aula foram assimilados pelos alunos.

O Gráfico 1 demonstra que as estratégias e propostas ofertadas pelo professor por meio do *WhatsApp* oferecem um estímulo real aos alunos na participação das aulas.

Gráfico 1 - Entusiasmo dos alunos com relação às estratégias e propostas veiculadas por meio do *WhatsApp*



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os questionários aplicados, no Gráfico 1, quase 90% dos alunos afirmam que as estratégias e propostas veiculadas por meio do *WhatsApp* entusiasmam a turma. Dessa forma, podemos inferir que os discentes compreendem a importância de tal aplicativo e as contribuições para

a sociedade contemporânea, visto que destacaram a rapidez com a qual as informações chegam até grande parte da população atualmente. Ademais, cabe ressaltar a facilidade de comunicação, maior interação entre as pessoas etc. Alguns chegam até a se questionar sobre como seus pais conseguiam viver quando não existia a tecnologia. Portanto, as respostas foram de grande relevância para que seguíssemos na caminhada da pesquisa. Tanto que, com base nas respostas dos alunos, foi possível perceber a emergência de se usar as tecnologias em favor da educação. Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Moran (2013, p. 65), quando diz que “os próximos passos na educação estarão cada vez mais interligados à mobilidade, à flexibilidade e à facilidade de uso que os *tablets* e iPods oferecem a um custo mais reduzido e com soluções mais interessantes, motivadoras e encantadoras”.

Para exemplificar tal fato, apresentamos aqui as respostas de alguns alunos participantes desta pesquisa, sobre o seguinte questionamento: as estratégias e propostas veiculadas por meio do *WhatsApp* entusiasmam a turma?

A1 - Sim, pois introduz o aluno no assunto que será trabalhado na sala de aula.

A2 - Sim, pois propõe aprimorar conhecimentos em relação aos textos e conteúdos da aula de Língua Portuguesa.

A3 - Sim, já que é possível explorar ainda mais os conteúdos da aula.

A4 - A maioria das propostas causam entusiasmo.

A5 - Inicialmente, sim.

A6 - Sim.

A7 - Sim.

A8 - Sim, totalmente.

A9 - Sim, pois as discussões iniciadas na sala de aula eram ampliadas nos grupos e voltavam pra sala de aula com teor mais crítico.

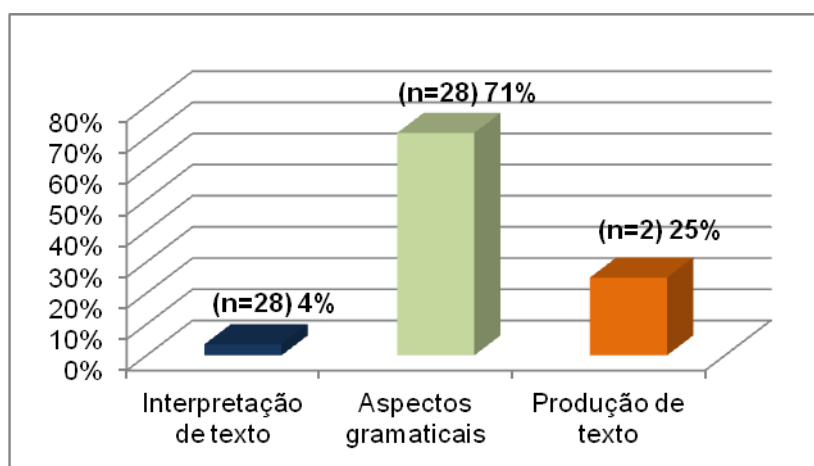
A10 - Não.

A partir dos resultados, podemos deduzir que a maioria dos discentes é consciente de que a tecnologia trouxe para a sala de aula muitas melhorias, principalmente no que diz respeito à aprendizagem coletiva, colaborativa e trocas constantes de conhecimento.

Nove dos dez alunos acima afirmam que as estratégias e propostas veiculadas por meio do *WhatsApp* entusiasma a turma. Apenas um negou tal fato. Logo, podemos concluir que o aplicativo pode levar ao aumento da participação dos alunos nas aulas presenciais.

Os aspectos gramaticais foram os conteúdos mais privilegiados nas interações por meio do *WhatsApp*, conforme demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Principal conteúdo das postagens



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisarmos o Gráfico 2, chegamos à conclusão de que os conteúdos mais privilegiados nas interações por meio do *WhatsApp* foram os aspectos gramaticais. Tal fato nos leva a concluir que o professor trabalha com a concepção do ensino de língua baseado, como afirma Geraldi (1984), na linguagem como expressão do pensamento.

Nesta concepção, a língua é vista como uma instituição individual, monológica, sendo apenas a exteriorização do pensamento, traduzido por meio das palavras. Considera-se a língua a partir dos pressupostos da lógica, que, ainda na Antiguidade, guiavam os preceitos das primeiras gramáticas gregas. Assim, a língua deveria ser estudada/aprendida partindo da análise das partes para a compreensão do todo. Sob essa perspectiva, o indivíduo que não sabe se expressar não pensa.

Perfeito (2005) afirma que a sustentação dessa concepção se faz desde a tradição gramatical grega, passando pelo período latino, até o suposto

rompimento com a publicação dos estudos desenvolvidos por Saussure, em seu *Curso de Linguística Geral* (1916), quando a língua é concebida como de natureza racional e o pensamento atuando segundo regras universais de classificação, divisão e segmentação.

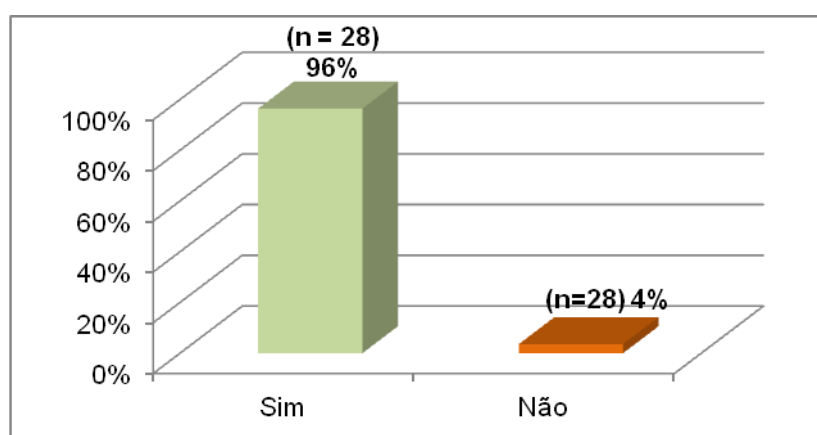
Além disso, para essa concepção, há a distinção entre “certo” e “errado” (já mencionada linhas atrás), pois aquilo que não está segundo as regras da gramática está errado, impondo-se, assim, uma única variedade como aceita para expressar-se na sociedade e, dessa forma, ser respeitado e aceito. O ensino de gramática, nessa concepção, preconiza a exposição de regras do bem falar e escrever, herdadas da tradição greco-latina, seguindo uma lógica organizacional imposta a todos que desejam expressar-se com clareza. A língua é tida, pois, como homogênea, estática e invariável. Para tanto, são escolhidos textos modelos de bom uso, com o intuito de atingir os objetivos propostos, entre esses, a transmissão de uma visão purista de língua, opondo “certo” e “errado”, excluindo de seu escopo todas as demais variedades existentes na sociedade. Dessa forma, cria-se um discurso que alcança e impressiona o senso comum que, de certo modo, é alarmista, pois chama a atenção para o pretense dano que certos usos da linguagem acarretariam sobre a escrita em contextos formais. A partir disso, nota-se que a língua é reduzida a um ideal normativo e, conseqüentemente, vista como necessitada de “cuidado”, que seria evidenciado por falar e escrever “corretamente”. Percebemos, portanto, um reducionismo conceitual, já que a maior parte das postagens no grupo do 3º ano do Ensino Médio prescreve usos “corretos” norteados puramente pela gramática tradicional, além de tratarem como equivalentes as noções de norma padrão e língua.

Destacamos, novamente, que, como a análise foi realizada numa turma do 3º ano do Ensino Médio, percebemos uma preocupação do docente em publicar no grupo conteúdos relacionados ao ENEM, tais como sugestões de temas para a produção de texto dissertativo-argumentativo, além de *posts* relacionados ao desenvolvimento da argumentação dos alunos.

A melhoria no desempenho acadêmico na disciplina de Língua Portuguesa por meio das atuais TCIs foi um item com alta pontuação, conforme mostrado no Gráfico 3. Tal resultado se deve, possivelmente, ao fato de que a utilização do *WhastApp* possibilitou a troca de informações, discussões,

compartilhamento e produção de textos, vídeos, fotos, *links*, áudios e outros materiais de apoio ao estudo e à construção de conhecimento dos conteúdos trabalhados em sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa. Com isso, podemos afirmar que a construção colaborativa dos conhecimentos e o uso dos artefatos tecnológicos possibilitam experiências diferenciadas de ensino e aprendizagem, nas quais o professor atua como mediador e orientador e o aluno assume um papel mais ativo neste processo. Destacamos, também, o fato de as TICs estimularem novas experiências e favorecerem a construção da aprendizagem colaborativa.

Gráfico 3 - TIC contribui para desempenho acadêmico



Fonte: Dados da pesquisa.

Almeida (2004) lembra que a inserção das TICs no processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para uma prática pedagógica colaborativa, que atue numa perspectiva em que ocorra uma exploração efetiva e criativa dos recursos midiáticos. No entanto, para um total aproveitamento das vantagens das TICs em sala de aula, a utilização destas deve vir precedida de planejamento adequado, de uma prática educativa centrada no aluno, de professores atualizados e, principalmente, de um currículo receptivo às inovações.

Tal fato se faz necessário para que se possa superar o paradigma de que o uso das TICs é um simples recurso de ensino, bem como compreender que estas são ferramentas mediadoras que possibilitam experiências significativas no fazer pedagógico.

Muitos veem nas TICs a perspectiva transformadora e determinante para melhorar a educação, mas devemos considerar que há muitos problemas ainda associados à incorporação de tecnologias nas escolas. É um desafio para os professores mudar sua forma de conceber e pôr em prática o ensino, por meio de uma nova ferramenta. Para Imbérnom (2010, p. 36):

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade.

De acordo com as Diretrizes de Políticas para aprendizagem móvel da UNESCO (2014), o uso da tecnologia móvel, como o celular, por exemplo, viabiliza o processo de aprendizagem em qualquer hora e em qualquer lugar, e isso facilita o acesso imediato da informação, possibilitando o compartilhamento do conhecimento. Ademais, essa nova possibilidade de aprendizagem contribui para a interação e o fortalecimento das relações sociais, porque o saber compartilhado permite diferentes concepções de aprendizagem.

Para exemplificar tal fato, apresentamos aqui as respostas de alguns alunos participantes desta pesquisa.

A1 - Sim, porque é possível estabelecer uma relação que vai além da sala de aula.

A2 - Sim, pois quando tenho dúvida é mais fácil esclarecê-la por meio da tecnologia.

A3 - Sim, pois além de conseguir tirar dúvidas, é possível aprender coisas novas.

A4 - Sim, pois posso acessá-la na hora e onde quiser.

A5 - Sim, já que temas postados extrapolam os conteúdos do livro.

A6 - Sim, pois ali posso pesquisar sobre o uso das regras gramaticais.

A7 - Sim, porque é prático e rápido e nos oferece mais conforto e liberdade.

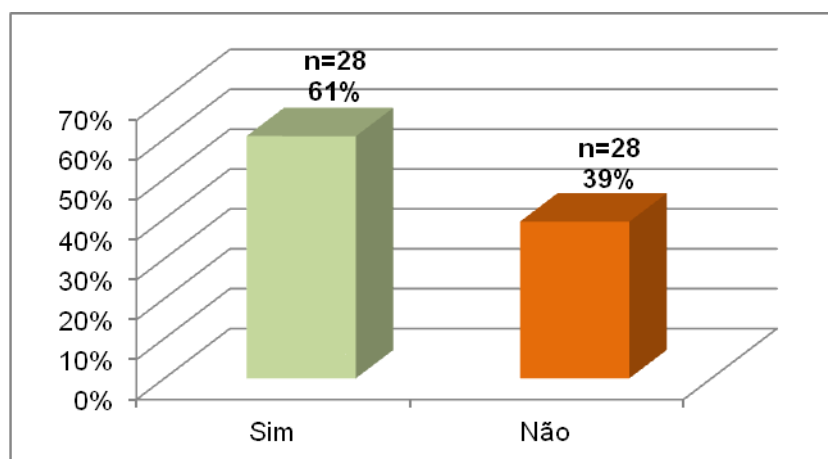
A8 - Sim, já que tenho vergonha de perguntar na sala, daí pergunto no grupo.

A9 - Sim, pois facilita a comunicação e a troca de conhecimento.

A10 - Não, porque nem todo mundo usa a tecnologia para aprender língua portuguesa.

Na sequência da análise, vemos que os participantes da pesquisa acharam que o uso das TICs contribuiu para melhorar a relação entre os colegas em sala de aula (GRÁFICO 4), embora uma pequena porcentagem acredite que tal ferramenta não tem efeito sobre a relação entre os alunos. Tal resultado mostra que, além de desenvolver a autonomia – ou seja, permitir que o aluno organize o próprio momento de estudar, inclusive para fazer pesquisas *on-line* no horário e no local que quiser –, permite a facilidade de compreensão e de interação entre o seu grupo de estudo e, também, devido à flexibilidade – que vai além da sala de aula –, uma aproximação maior entre os estudantes.

Gráfico 4 - Melhora na relação entre colegas



Fonte: Dados da pesquisa.

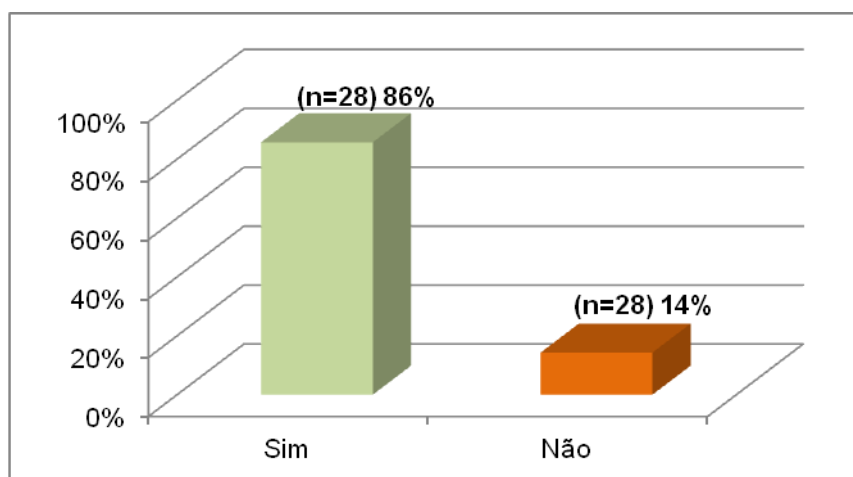
Tal aproximação entre os alunos, mediada pela tecnologia, é interessante, porque permite que o professor deixe de lado um pouco a rigidez imposta pela sala de aula e assuma o papel de mediador intelectual e emocional dos alunos e, também, seja detentor de um tempo maior para esclarecer as dúvidas. Importante destacarmos que, nessa mediação, os laços afetivos entre os próprios alunos são mais fortalecidos, porque estão em contato permanente.

Contudo, há aqueles que não acreditam que a relação entre os colegas da turma melhorou. Para justificarem tal afirmativa, alegam que, apesar de o professor ter explicado a finalidade do grupo, havia muitas conversas paralelas. Além disso, alguns colegas queriam esclarecimentos de forma imediata e havia

algumas perguntas repetidas, pois houve alunos que não leram o histórico de conversas do grupo e acabaram perguntando a mesma coisa que outros colegas já tinham perguntado.

Uma grande quantidade de alunos faz uso de algum equipamento ou aplicativo de tecnologia de informação e comunicação (GRÁFICO 5). Dentre eles podemos destacar o *WhatsApp*, o *Facebook* e o *Instagram*.

Gráfico 5 - Uso de equipamento ou aplicativo de TIC



Fonte: Dados da pesquisa.

A porcentagem acima confirma uma tendência, que é corroborada pela pesquisa TIC Kids *Online*, divulgada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), a qual consideramos necessário trazer à baila neste ponto de nossa análise, em vista dos expressivos números obtidos, que nos ajudam a entender os resultados que temos.

A 7ª edição da pesquisa TIC Educação, divulgada no *site* Cetic.br,²⁹ foi realizada entre os meses de agosto e dezembro de 2016, contemplando 1.106 escolas públicas e privadas, com turmas do 5º ou 9º anos do Ensino Fundamental e/ou 2º ano do Ensino Médio localizadas em áreas urbanas. Foram entrevistados 935 diretores, 922 coordenadores pedagógicos, 1.854 professores de Língua Portuguesa e Matemática ou multidisciplinares e 11.069 alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio. Esse

²⁹ Disponível em: <<http://cetic.br/noticia/cetic-br-pesquisa-o-uso-de-celular-por-alunos-para-a-realizacao-de-atividades-escolares/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

levantamento, realizado anualmente desde 2010, objetiva investigar o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas e privadas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, localizadas em áreas urbanas.

O estudo mostra que cresceu a frequência de acessos entre as crianças e adolescentes que usam a internet. O levantamento indicou que 80% da população brasileira entre 9 e 17 anos utiliza a rede. Destes, o número dos que se conectam mais de uma vez por dia subiu de 21%, em 2014, para 66%, em 2015.

O aumento da quantidade de jovens que acessam a rede mais de uma vez por dia foi mais expressivo na faixa de 15 a 17 anos (de 17% para 77%) e entre os jovens das classes A e B (de 21% para 75%). Nos recortes apresentados, houve menor variação entre as crianças e adolescentes das classes D e E, passou de 25% para 49%.

Para elaboração da referida pesquisa, fizeram-se 6,1 mil entrevistas presenciais com crianças e adolescentes e 3 mil com pais ou responsáveis, em 350 municípios, de novembro de 2015 a junho de 2016. A autoria do trabalho é do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br).

Ainda de acordo com essa pesquisa, usam a internet 23,7 milhões de crianças e adolescentes. O número de jovens desconectados é alto, 5,9 milhões, sendo que, destes, 3,4 milhões jamais tiveram contato com a rede. As maiores taxas de uso entre os 9 e 17 anos são registradas no Sul (90%) e no Sudeste (88%) do Brasil. No Norte, o índice cai para 56% e, no Nordeste, para 71%. No Centro-Oeste, o percentual é de 85%.

A falta de disponibilidade de acesso na residência foi o principal obstáculo apontado pelos jovens. De acordo a pesquisa, 75% dos que não usam a rede (15% do total) citam a falta do serviço no local onde vivem como razão para a falta de acesso. Do total de crianças e adolescentes na zona rural, 30% sofrem com esse problema. Na região Norte, o acesso nas residências está indisponível para 31% dos jovens, mesmo percentual entre os que vivem com até um salário-mínimo.

O telefone celular continua sendo o principal meio usado pelos menores de 18 anos para se conectarem, sendo utilizado por 83% deles (82% na pesquisa anterior). O computador de mesa perdeu relevância, era usado por 56% dos jovens e agora faz parte do dia a dia de apenas 38%. O *tablet* era utilizado por 32% e, hoje, por 21%.

Desse modo, ficou em 31% o percentual de crianças e adolescentes que acessam a rede somente pelo celular. O número chega a 41% entre os que vivem em áreas rurais e 53% nos que residem na região Norte. Dos adolescentes entre 15 e 17 anos, 39% utilizam a internet apenas pelo telefone.

Uma das motivações para o acesso, segundo 73% dos meninos e 84% das meninas, é para fazer trabalhos escolares. O envio de mensagens instantâneas foi declarado por 77% do público feminino e 78% do masculino. Uma parcela grande de jovens de ambos os sexos (78%) disse que utiliza as redes sociais.

Em contrapartida, a pesquisa TIC Educação (2016) mostra que, apesar da incorporação básica de equipamentos TIC nas escolas em áreas urbanas, a velocidade de conexão ainda é um desafio.

A pesquisa ainda mostra que o uso desse tipo de dispositivo em atividades escolares foi citado por 52% dos estudantes de escolas com turmas do 5º ao 9º anos do Ensino Fundamental, localizadas em áreas urbanas. Esse percentual atingiu 74% entre os alunos do Ensino Médio.

Passados vinte anos de implementação do ProInfo – programa criado pelo Governo Federal para promover o uso pedagógico de TICs na rede pública de Ensino Fundamental e Médio –, ainda há desafios a vencer quanto ao acesso a equipamentos TIC e à conexão à internet. A existência de algum tipo de computador (de mesa, portátil ou *tablet*) está universalizada nas escolas públicas de áreas urbanas, sendo que 95% delas possuem, pelo menos, um desses computadores com acesso à internet. No entanto, 45% das escolas públicas ainda não ultrapassaram 4Mbps de velocidade de conexão à internet, enquanto 33% delas possuem velocidades de até 2Mbps.

A pesquisa ainda mostrou que os laboratórios de informática estão presentes em 81% das escolas públicas, embora, segundo os diretores destas, em apenas 59% esse espaço estivesse em uso em 2016. Some-se a isso o fato de que somente 31% dos professores das escolas públicas incluídas na

pesquisa afirmaram usar computadores no laboratório para desenvolver atividades com os estudantes. Alexandre Barbosa, gerente do Cetic.br., afirma:

Apesar de sermos um dos primeiros países na América Latina a termos uma política de TIC na educação, a plena adoção de computadores e da Internet nas rotinas de ensino e aprendizagem ainda é limitada, seja por deficiências na infraestrutura de TIC, seja por limitações na capacitação do professor (CETIC.BR, 2016).

A pesquisa ainda aponta que 91% dos professores utilizaram a internet pelo telefone celular para uso pessoal (em 2011, eram apenas 15%). Além disso, 49% dos professores usuários de internet disseram utilizar o celular em atividades com os alunos, um crescimento de 10 pontos percentuais em relação ao ano anterior (39%).

Como vemos nos dados da pesquisa TIC Educação 2016, apesar do avanço no uso do celular como ferramenta pedagógica, apenas 31% dos alunos afirmaram usar a internet pelo celular na escola, sendo 30% entre os estudantes de escolas públicas e 36% nas instituições privadas. As restrições ao acesso dos discentes à rede Wi-Fi da escola estão entre os fatores que explicam a pouca utilização do equipamento no âmbito escolar: enquanto 92% das escolas tinham rede Wi-Fi, 61% dos diretores delas afirmaram que a utilização dessa conexão é proibida aos alunos.

Ainda segundo a pesquisa, 40% dos professores de escolas públicas usuários de internet declararam utilizar o computador em sala de aula para atividades com os estudantes, sendo que somente 26% afirmaram conectar-se à internet quando realizam essas atividades. Nas escolas particulares, esses percentuais chegam a 58% e 54%, respectivamente.

Alexandre Barbosa, gerente do Cetic.br., ressalta:

Apesar dos avanços registrados na conexão à Internet que chega às escolas, ainda existem muitos espaços educativos em que não há acesso ou esse acesso é limitado. É fundamental, portanto, a ampliação do uso da Internet nos espaços pedagógicos mais utilizados por professores e alunos, como as salas de aula, bibliotecas e salas de estudo (CETIC.BR, 2016).

A pesquisa TIC Educação 2016 também traz indicativos da percepção de professores, coordenadores pedagógicos e diretores quanto ao uso das tecnologias nas práticas pedagógicas.

Para 94% dos professores, as TICs permitiram acesso a materiais didáticos diversificados ou de qualidade melhor, e grande parte dos docentes concordou que a adoção de novos métodos de ensino (85%) e o cumprimento de tarefas administrativas com maior facilidade (82%) é um resultado do uso das TICs.

Segundo 36% dos diretores e 35% dos coordenadores pedagógicos, ambos de escolas particulares, o desenvolvimento de novas práticas de ensino fundamentadas no uso do computador e da internet é a ação principal para a integração das TICs na escola. Nas escolas públicas, o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas também é relevante, mas o destaque maior é para as ações na área da infraestrutura. Para 32% dos diretores e 22% dos coordenadores pedagógicos, aumentar o número de computadores por aluno deve ser a ação prioritária.

Em vista das informações da pesquisa TIC Educação 2016 aqui expostas, conjugadas aos dados que obtivemos em nossa pesquisa, na etapa dos questionários, acreditamos que há ainda um grande abismo entre o que se idealiza para o ensino com utilização de TICs em sala de aula e o que de fato se materializa na realidade dos docentes e discentes.

Tal fato é corroborado pelo professor José da Silva. Segundo ele, os alunos ainda não enxergam essas tecnologias como forma facilitadora de aprendizagem, visto que, muitas vezes, utilizam o aplicativo para divulgar vídeos e outras informações que não estão relacionadas aos conteúdos que são trabalhados na sala de aula. Ele explica que, em contrapartida, tal ferramenta tecnológica evita o uso de papel. “Na rede pública, as verbas para compra de materiais geralmente é escassa. Com isso, usar o aplicativo reduz custos”, relata.

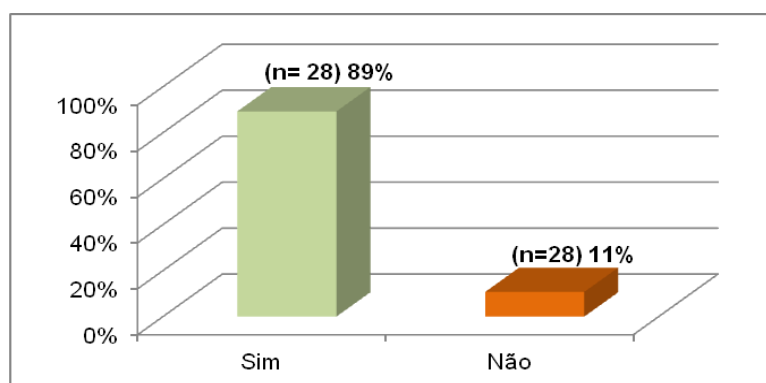
Para o docente, a tecnologia é essencial dentro da escola. Ele alerta para o fato de que é preciso que a escola tenha essa preocupação de inserir a tecnologia na formação dos alunos e, principalmente, capacitar os profissionais da educação para que eles possam acompanhar os avanços tecnológicos. “É importante que o professor saiba usar as tecnologias na escola para aproveitar tudo de útil que ela nos permite em favor da educação e, também, aproveitar todos os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula”, afirma.

De acordo com o professor, o aplicativo contribui para melhorar o desempenho acadêmico e a participação dos alunos na disciplina de Língua

Portuguesa. “Trata-se de uma ferramenta facilitadora. Uma ponte a qual aproxima professor e aluno, evitando o distanciamento, pois as aulas tornam-se mais dinâmicas”, explica.

No que diz respeito às contribuições das TICs ao ensino de Língua Portuguesa, objeto deste trabalho, vejamos o Gráfico 6:

Gráfico 6 - *Posts*, imagens e textos contribuem para domínio do conteúdo da Língua Portuguesa



Fonte: Dados da pesquisa.

A grande maioria dos pesquisados acredita que os *posts*, imagens e textos trabalhados por meio do *WhatsApp* contribuem para o domínio do conteúdo que é ministrado na disciplina de Língua Portuguesa, conforme podemos ver no gráfico acima. Isso ocorre, provavelmente, porque, segundo os adolescentes pesquisados, a criação do grupo facilitou os estudos de temas da Língua Portuguesa que vários alunos não entendiam muito bem apenas com as explicações do professor na sala. Ademais, ajudou no esclarecimento de dúvidas, sem que eles tivessem que esperar uma semana até a próxima aula, além de ter aumentado a comunicação com o professor. Em contrapartida, 11% afirmaram que *posts*, imagens e textos enviados por meio do *WhatsApp* **não** contribuem para o domínio do conteúdo. Tal fato pode estar relacionado à falta de contextualização de algumas postagens, além do ensino de gramática centrado na normatividade (conforme expusemos anteriormente), o uso de um texto como pretexto para alguma correção por parte do professor e o não aprimoramento de práticas docentes relacionadas à interpretação de texto nas aulas de Língua Portuguesa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola do século XXI não pode e nem deve ficar distante das novas demandas sociais e digitais presentes na nossa sociedade. Pensando nisso, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar o uso do *WhatsApp* como procedimento de ensino da Língua Portuguesa na sala de aula e fora dela. Ademais, buscamos compreender como está centrado o olhar docente em termos de uso do aplicativo, bem como a maneira como o educador percebe o engajamento ou não dos discentes. Posteriormente, propusemos uma reflexão sobre o normativismo linguístico, do ponto de vista de suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa.

A investigação, realizada em uma escola pública de Belo Horizonte, proporcionou resultados promissores, levando-nos a constatar algumas possibilidades reais de uso do grupo do *WhatsApp* para potencializar o ensino da Língua Portuguesa, no sentido de torná-lo ferramenta aliada da ação docente, quando tal grupo é utilizado com intencionalidade pedagógica e se transforma, de fato, em extensão da sala de aula.

No ensino de Língua Portuguesa, tal potencialidade foi constatada na medida em que o aprendizado da língua foi facilitado com a ampla participação dos alunos e do professor da turma, os quais empreenderam um volume muito alto de interações e compartilhamento de informações relacionadas ao conteúdo da disciplina.

No entanto, necessário observarmos que, na maioria dos *posts*, faltou tratamento crítico e reflexivo das fontes digitais utilizadas nas discussões. Tal fato pode ser comprovado a partir das respostas dos alunos ao questionário sobre o que é privilegiado no ensino da língua materna. A gramática tradicional aparece no topo da lista. Detalhe: o ensino muitas vezes é feito sem preocupação com as questões de texto e discurso, contrariando, inclusive, os documentos oficiais da educação, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Ao analisarmos os *posts* realizados no grupo de *WhatsApp* do 3º ano pesquisado, percebemos que há uma ausência muito grande de atividades que envolvem produção e compreensão de textos, o que poderia ser de grande valia para auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa.

Verificamos que, no ensino de Língua Portuguesa, é dada grande importância para os elementos de identificação e de classificação de categorias gramaticais, quanto às relações e funções que estas estabelecem. Ou seja, trata-se um ensino descritivo, no qual a maior parte das aulas se resume em exercícios de metalinguagem. Isso quer dizer que, ano após ano, o ensino retoma os mesmos tópicos gramaticais de sempre, pois as atividades propostas por conteúdos continuam sendo: determinar classificações de palavras, suas flexões e análise sintática; termos regentes da oração, período simples e período composto; processo de formação de palavras e regras de ortografia.

Dessa forma, notamos que há maior preocupação no ensino descritivo da gramática, que é citar regras que formam frases e fazer com que o aluno venha a reconhecer o nome de cada elemento que as constrói, e não fazer o estudante perceber o verdadeiro sentido que determinado elemento tem nessa frase e as inúmeras possibilidades que ele possa ter em um texto. Não se analisam os efeitos que esses elementos provocam tanto em textos orais quanto em textos escritos.

Diante de tais práticas, acreditamos que a gramática, por si só, não tem nenhum valor, a não ser que ela, de alguma forma, esteja inserida em algum léxico, e, para que isso aconteça, é necessário que haja comunicação e interação, situações que determinem a que regra se aplica.

Outra iniciativa importante é que, por meio do *WhatsApp*, o aluno pode gravar sons, imagens e vídeos e todos esses recursos servem para “registro”. Isso permite que o discente preste atenção ao professor, enquanto ele fala e escreve, em vez de se repartir a atenção entre o que o professor diz e o que os alunos copiam nos cadernos. O mesmo vale para as explicações importantes, que podem ser gravadas como sons ou como filmes. Imagine-se o quanto é mais interessante para o aluno “assistir a ele” ou mesmo “ouvi-lo” na hora de estudar do que apenas conferir anotações, nem sempre fiéis, feitas nos cadernos.

É importante observarmos que, para se obterem tais conclusões, foram realizadas observações deste pesquisador nas aulas e no grupo de *WhatsApp* do 3º ano, além de questionários respondidos pelo professor de Língua Portuguesa e pelos alunos, contendo questões relacionadas com a sua prática

de ensino-aprendizagem, abordagens e métodos utilizados durante a realização das aulas. Em seguida, comparamos e analisamos as respostas obtidas por professor e alunos, com o intuito de analisarmos a abordagem utilizada pelo professor no ensino de gramática. Apesar de prevalecer um ensino normativista, os discentes não desconheciam o preconceito linguístico implícito em algumas postagens do grupo. Tanto que, ao serem solicitados a assistir a dois vídeos sobre o tema, a maioria posicionou-se a favor de uma prática voltada ao ensino de questões relacionadas ao texto e ao discurso.

A maioria dos alunos, como também o professor da turma, afirmaram que a participação nos grupos do *WhatsApp* facilitou a promoção do ensino e da aprendizagem de conteúdos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa.

Destacamos, também, que as práticas multiletradas fora da sala de aula tiveram maior frequência e maior produção do que as que acontecem cotidianamente, dentro do ambiente tradicional de aprendizagem. Tal fato ocorre porque, das 24 horas de um dia, apenas quatro horas os alunos passam na escola, e a conexão interativa no *WhatsApp* vai além desse tempo. Dessa forma, é possível afirmarmos que a interatividade nesse aplicativo acontece a todo momento do dia, visto que há ubiquidade, no que tange à versatilidade e à rapidez com que as respostas e orientações eram postadas para sanar dúvidas e questionamentos; associamos a isso o fato de se poder estudar e aprender os assuntos e conteúdos da disciplina em qualquer hora e lugar, o que levou os sujeitos da pesquisa a desenvolverem um aprendizado construído de forma coletiva e colaborativa.

Mas nem tudo deu certo. Houve limitações e dificuldades que, de certa forma, podem comprometer o objetivo de transformar o aplicativo em parte extensiva e complementar da sala de aula. Problemas de ordem financeira e técnica podem excluir alunos que não dispõem de *smartphones*, nem de planos de internet em seus celulares ou mesmo internet em suas residências, dificultando o uso e, principalmente, o acesso dos alunos às ferramentas e aos recursos digitais disponíveis.

Outro fator que destacamos é o estreitamento de laços, que promoveu melhora considerável na relação professor-aluno, pois, segundo os próprios envolvidos na pesquisa, o respeito e a consideração entre alunos e professor aumentaram, na medida em que passaram a se conhecer melhor por meio dos

grupos do *WhatsApp*. Diminuiu-se a distância entre eles, proporcionando-se aulas “menos chatas”, além do fato de os alunos sentirem o professor muito mais presente e atuante, dentro e fora da sala de aula.

A criação conjunta das regras de participação no grupo foi ponto-chave para que este pudesse funcionar com finalidade pedagógica, pois seria muito difícil manter a ordem e o foco e, conseqüentemente, atingir os objetivos da pesquisa, caso a maioria dos alunos descumprisse tais regras.

Positivamente, cada vez que essas regras eram quebradas, os próprios alunos reprimiam o transgressor, alertando para a finalidade do grupo e lembrando que era preciso cumprir as normas estabelecidas coletivamente. Essa postura de disciplina e cooperação acabava refletida em sala de aula, quando o professor passou a notar mudanças de atitudes, que se materializaram na diminuição dos casos de indisciplina durante as aulas de Língua Portuguesa.

Podemos afirmar, portanto, que foram alcançados os objetivos propostos nesta pesquisa, possibilitando-nos concluir que, de fato, os grupos do aplicativo *WhatsApp* podem efetivamente ser utilizados de forma pedagógica, a ponto de servirem como extensão da sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa. Dessa forma, é preciso enfrentar o desafio de ensinar a língua a partir de mensagens, utilizando o *WhatsApp* como ferramenta pedagógica. Trata-se de uma iniciativa que pode ser difícil para alguns professores, mas é estimulante para os alunos que já utilizam este aplicativo, e esperamos que este estudo ajude a facilitar esse processo.

Por fim, é importante ressaltar que em nenhum momento o objetivo desta pesquisa foi criticar o trabalho realizado pelo professor José da Silva, mas analisar como o docente utiliza o *WhatsApp* como um procedimento de ensino da Língua Portuguesa na sala de aula e fora dela. Dessa forma, acreditamos que tal estudo pode contribuir para que os docentes que utilizam o aplicativo na sala de aula possam reconstruir e ressignificar suas práticas de ensino, por meio da relativização dos seus saberes, do questionamento e da reflexão constante sobre sua prática, num processo contínuo de formação.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, J. A. P.; AUTH, M. A. Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 7, n. 1, p. 15-27, 2001.
- ARAÚJO, P. C. A.; SANTOS, J. M. C. T. As tecnologias digitais e o Ensino Médio: reflexões sobre os desafios e possibilidades na aprendizagem escolar. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (Org.). **Ensino Médio: profissão docente, currículo e novas tecnologias**. Curitiba: CRV, 2013.
- ARAÚJO, P. C.; BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B. O aplicativo de comunicação *WhatsApp* como estratégia no ensino de filosofia. **Revista Temática**, ano XI, n. 02, fev. 2015. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/22939>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- AYRES, M. **A conversação em tempos de WhatsApp**. Grupo de pesquisa em interação, tecnologias digitais e sociedade. Set. 2014.
- BAGNO, M. Entrevista para o blog Stella Bortoni. Disponível em: <<http://www.stellabortoni.com.br/index.php/entrevistas/1414-maaios-bagoo-fala-sobai-paiiooiiito-lioguistiio-78894042>>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, A. F. (Coord.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013** [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, 2007.
- BAZZO, W. A. Refletindo acerca da ciência, tecnologia e sociedade: enfocando o ensino médio. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44, p. 147-165, 2007.
- BENTO, R. M. L. A formação de professores e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na escola. Disponível em: <http://unijpa.edu.br/media/files/54/54_222.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- BEZERRA, B. G.; PIMENTEL, R. L. Normativismo linguístico em redes sociais digitais: uma análise da *fanpage* Língua Portuguesa no Facebook. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 55, n. 3, p. 731-755, set./dez. 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, inc., 1982.

BORGES, K. As variações da língua portuguesa no âmbito do aplicativo *WhatsApp*. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/educationproceedings/clafpl2016/032.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <http://pde.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=122:tecnologias-dainforma-ciclo-avano&catid=27:educa-superior>. Acesso em: 14 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm>. Acesso em: 09 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação**, de 18 de fevereiro de 2002. Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

CARNEIRO, V. L. As avaliações estandarizadas e o papel do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na etapa final da educação básica. **Revista Exitus**, v. 2, n. 1, p. 217-230, 2016.

CASTRO, M. H. G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: SCHWARTZMAN, S. M. C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CAZARIN, E. A. **Princípios gerais para uma metodologia do ensino de Língua Portuguesa**. Ijuí: Unijuí, 1995.

CETIC.BR. Cetic.br pesquisa o uso de celular por alunos para a realização de atividades escolares. 2016. Disponível em: <<http://cetic.br/noticia/cetic-br-pesquisa-o-uso-de-celular-por-alunos-para-a-realizacao-de-atividades-escolares/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CHURCH, K.; OLIVEIRA, R. **What's up with WhatsApp?** Comparing mobile instant messaging behaviors with traditional sms. Mobile HCI 2013 – Collaboration and Communication. Munich, Germany, p. 352-361. Disponível em: <http://www.ic.unicamp.br/~oliveira/doc/MHCI2013_Whatsup-with-WhatsApp.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

COELHO, P. M. C. R. **O tratamento da variação linguística no livro didático de português**. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e Letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

CULP, K. McM. *et al.* A Retrospective on Twenty Years of Education Technology Policy. US. Department of Education, Office of Educational Technology. **Journal of Educational Computing Research**, 2003. v. 32, n. 3, p. 1-28.

CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade** 2. ed. Rio de Janeiro: Walk, 2012.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R. H. R. São Paulo: Parábola, 2012.

DOLZ, B.; SCHNEUWLY, D. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita**: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de R. Rojo e G. L. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 70, p. 63-79, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

FABRO, J.; MARTINS, S. A. O ensino médio em blocos de disciplinas semestrais no estado do Paraná e sua convergência com a política educacional neoliberal. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, n. 17, 2017.

FELICIANO, L. A. S. O uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 18., 24-30 jun. 2016, São Luís, Maranhão. Disponível em: <http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766_ARQUIVO_ArtigoAGB.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

FIGUEIREDO, J. G. S.; ALMEIDA, F. S.; OLIVEIRA, J. M. Heterogeneidade linguística x ensino da língua portuguesa. In: CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL), 17., João Pessoa - Paraíba, Brasil, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FUZA, Â. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, B. D. A pluridimensionalidade do léxico em práticas de ensino de português. **Entremeios**: Revista de Estudos do Discurso, v. 15, jul.- dez./2017 Disponível em: <<http://www.entremeios.inf.br>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

GUIMARÃES, G.; MAGALHÃES, L. K. C.; BARRETO, R. G. Textos multimidiáticos na escola. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6325--Res.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

HALL, G.E. Ethnographers and ethnographic data, an iceberg of the first order for the research manager. Trabalho apresentado na reunião da AERA, Toronto, 1978.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy asocial practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). **Situated Literacies**: Reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

HORA, M. S. A variação linguística na internet: as aventuras e desventuras da linguagem virtual no cotidiano escolar. **Artigonal**, 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**. 2015. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**. 2016. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria INEP nº 109**, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

JUNQUEIRA, R.; MARTINS, D.; LACERDA, C. B. Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento?**: Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Cifiel/IEL/Unicamp, 2005.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 297-318, 2006.

LEAL, M. A. F. O ensino do português na escola atual: análise de alguns fenômenos de mudança. In: DELL’ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. A. M. (Org.). **Reflexões sobre a Língua Portuguesa**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1997.

LEITE, L. S. Formando profissionais reflexivos na sala de aula do século XXI. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (Org.). **Educação a distância**: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: AVERCAMP, 2009.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada** [online], v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=s0103-18132010000200009&lng=pt&nrm=iso&tling=pt>. Acesso em: 20 out. 2017.

LEMKE, J. L. Travels in hypermodality. **Visual Communication**, out. 2002.

LÉVY, P. **O Que é Virtual?**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 101, p. 186-190, 2013.

LIMA, S. M.; ANDRADE, M. A.; STAMATTO, M. I. S. Ensino médio no Brasil: A formação docente desde 1990. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 581-595, 2017.

LOURENÇATO, L. C.; SCHMIDT, M. A. A Aprendizagem Histórica e os Jovens nos Documentos Orientadores do Programa Ensino Médio Inovador. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 2015. **Anais...**, p. 368-383.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. V., 2003. p. 11-24. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep145/pesq.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

LUFT, Celso. **Língua e liberdade: uma nova concepção de língua materna e seu ensino**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

MACIEL, J. W. G. **Internetês: variação linguística ou modismo computacional?** Grupo de estudo sobre hipertexto, arquivos eletrônicos e tecnologia educacional, Ago. 2008.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATOS E SILVA, R.V. **“O português são dois...”**: novas fronteiras, velhos problemas. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2004.

MERIJE, W. **Mobimento: educação e comunicação mobile**. São Paulo: Petrópolis, 2012.

MESCKA, P. M.; ROCHA, T. O ensino de gramática: uma radiografia. **Vivências**, v. 9, n. 16, p. 182-192, maio 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Temas Sociais).

MITRULIS, E. Ensaio de inovação no ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 217-244, 2002.

MODESTO, A. T. T. **Processos interacionais na Internet: análise da conversação digital**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012.

MOODLE. Multimídia. Disponível em:
<<http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/mod/glossary/view.php?id=2780>>.
Acesso em: 10 jan. 2018.

MORAIS, D. K. P. C. **Multiletramentos na escola**: o uso do celular e do *WhatsApp* nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras e Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.

MORALES, P.; VALLEJO, P. M. **Relação professor-aluno**. Rio de Janeiro: Loyola, 2001.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14. ed. São Paulo: Papyrus, 2008. p. 11-66.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev e atual. Campinas: Papyrus, 2013.

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v. 1, n. 7, p. 1-19, 2017.

MOURA, D. H. *et al.* EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim**, v. 16, 2006.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Integração curricular por áreas com extinção das disciplinas no Ensino Médio: uma preocupante realidade não respaldada pela pesquisa em ensino de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 36, n. 1, jan./mar. 2014.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, 2011.

OLIVEIRA, E. D. S. *et al.* Estratégias de uso do *WhatsApp* como um ambiente virtual de aprendizagem em um curso de formação de professores e tutores. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2., 15-26 set. 2014, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos/SP. **Anais...**

OLIVEIRA, F. L. B. O currículo em movimento: o (re)desenho e a inserção do programa ensino médio inovador em uma escola pública do estado do Rio Grande do Norte. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 3, p. 1368-1369, 2016.

- OLIVEIRA, K. E. B. **Programa ensino médio inovador**: um estudo exploratório no Estado do Ceará. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, 2017.
- OLIVEIRA, M. S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal, RN: Ed. da UFRN, 2008.
- ONU – Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A. *et al.* (Org.). **A formação de professores de línguas**: Novos Olhares. Campinas: Pontes, 2013. v. 2, p. 209-230.
- PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.
- PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS A. R.; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005. (Formação do professor. EAD 18). v. 1, p. 27-79.
- PERONI, V. M.; FLORES, M. L. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, v. 37, n. 2, 2014.
- PINTO, Á. V. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, R. Textos Multimodais. 2017. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SALA DE AULA INTERATIVA. Multimídia. Disponível em: <<http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/mod/glossary/view.php?id=2780>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVA, L. V. F. Democratização do ENEM: contribuição de informações acerca do exame para alunos do ensino médio de Ourinhos e região. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNESP. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2015. p. 1-4.

SILVA, M. R. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 441-460, 2013.

SILVA, M. R.; JAKIMIU, V. C. L. From Text to Context: Programa Ensino Médio Inovador (Innovative High School Program) on the Move. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 93, p. 910-938, 2016.

SIMÕES, C. A. Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 111-125, 2012.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro; Editora global, 2003b.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

SOUZA, Â. R. A pesquisa no campo da Gestão da Educação - Algumas reflexões sobre as relações entre produção do conhecimento e a prática da gestão educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 81-94, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. Jundiaí: Paco, 2012.

TAVARES, L. H. M. C. **Reflexos do letramento familiar na produção textual infantil: dos desenhos e rabiscos aos signos alfabéticos**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Proling, UFPB, João Pessoa, 2008. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/proling/reflexos-do-letramento-familiar-na-producao-textual-infantil-dos-desenhos-e-rabiscos-aos-signos-alfabeticos/>> Acesso em: 10 out. 2017.

TECMUNDO. O que é Wi-fi. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/wi-fi/197-o-que-e-wi-fi-.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

TIC EDUCAÇÃO. 2016. Disponível em:
<<http://cetic.br/pesquisa/educacao/indicadores>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática**: ensino plural. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRUFFI, R. Reforma do Ensino Médio é um retorno piorado à década de 90. Entrevista com Daniel Cara. 09 fev. 2017. Disponível em:
<<https://www.cartacapital.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-e-um-retorno-piorado-a-decada-de-1990>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

UNESCO. Diretrizes de políticas da UNESCO para aprendizagem móvel. 2014. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

WHATSAPP. Disponível em: <<https://www.whatsapp.com>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

WIESE, A. F.; SILVA, M. J. Possibilidades e limites de uso das tecnologias digitais na escola pública de ensino fundamental. In: MOSTRA INTERNA DE TRABALHOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 8.; MOSTRA INTERNA DE TRABALHOS DE INICIAÇÃO TECNOLÓGICA E INOVAÇÃO, 1., Maringá, UNICESUMAR, 23-25 out. 2016. **Anais...**

WIKIPEDIA. Multiplataforma. Disponível em:
<<https://pt.wikipedia.org/wiki/Multiplataforma>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

WIKIPÉDIA. WhatsApp. Disponível em:
<<https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

YOUTUBE. Não seja burro #6. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ilH8jyRQNRE&t=136s>>. Acesso em: ago. 2017a.

YOUTUBE. Vídeo-resposta a “Não seja burro #6”. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=YqsF4Shvl7M>>. Acesso em: ago. 2017b.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ilma. S.r. Paulo Henrique Franco

Diretor da Escola Estadual Silviano Brandão

Eu, professor e pesquisador Christian Catão de Assis Souza, responsável principal pelo projeto de pesquisa intitulado *A LÍNGUA PORTUGUESA QUE SE ENSINA POR MEIO DO WHATSAPP: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE*, pertencente ao programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), venho convidar esta instituição, por meio de Vossa Senhoria, para participar da referida pesquisa.

A finalidade deste trabalho é analisar se é viável a utilização do "WhatsApp" como estratégia de ensino de aspectos gramaticais da Língua Portuguesa para, por meio deste diagnóstico, criar ferramentas que possam auxiliar os professores a trabalhar com este novo aplicativo na sala de aula. Ademais, pretendo compreender como está centrado o olhar docente em termos de uso do aplicativo, bem como a maneira que os educadores percebem o engajamento ou não dos discentes, verificar que estratégias podem ser tomadas para amenizar o estranhamento entre professores e alunos quanto ao uso do aplicativo e, ao final, elaborar material didático (livros, apostilas, folders ou outros) que possam servir de ferramentas para amenizar as dificuldades encontradas por professores e alunos. Tal movimento vai ao encontro dos hábitos do dia a dia dos nossos alunos, que utilizam as mais variadas tecnologias digitais móveis, principalmente no celular. Esta atitude apresenta pontos positivos para o ensino, na medida em que descortina um universo de novas possibilidades; e negativos, dadas as situações-limite na relação pedagógica professor-aluno. Ao longo de nossa formação e, principalmente, no exercício da prática docente, percebemos que a relação professor-aluno assumia grande importância no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o docente deve se constituir como facilitador ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de formar cidadãos cada vez mais criativos e críticos acerca da produção do conhecimento. Isto demanda do profissional a capacidade, não apenas de se adaptar às novidades advindas da massificação das tecnologias da comunicação e informação (TICs), mas de construir práticas inovadoras a partir delas.

A presente proposta está sob a orientação da Professora Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge.

Trata-se de um estudo qualitativo, que se caracteriza como descritivo, exploratório, com foco na percepção dos professor de escola pública de Belo Horizonte, Minas Gerais, acerca do uso do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta pedagógica, bem como a utilização do mesmo pelos alunos.

Dessa forma, não se trata de um simples levantamento de dados. É necessário ressaltar que o objeto de investigação não é composto pelos sujeitos, mas sim pela situação social. E como se trata de uma observação participante, o observador "não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado" (RICHARDSON, 2010, p.261), ele põe-se na posição de participante, para ter mais condições de compreender as atitudes, os interesses, as situações sociais que são demonstradas nas práticas de letramentos, do que o observador não participante.

Nesta pesquisa-ação, as práticas de letramentos multimidiáticas desenvolvidas no projeto de letramento, permitem aos participantes "meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora" (THIOLLENT, 2005, p.10), pois tanto o pesquisador/professor participa das ações e intervêm-nas, quanto os participantes/alunos têm vez e voz nas ações realizadas diante dos espaços de produção.

Como se trata de uma observação participante, "o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados" (GIL, 2008, p. 31). Em

resumo, o pesquisador ativo – professor e observador participante desta pesquisa – e o pesquisado – aluno ativo - diante de uma ação interventiva, permite a geração de dados para a análise e interpretação do corpus da pesquisa, na intenção de que a interpretação crítica ofereça contribuições ao problema apresentado.

Outro recurso metodológico a ser empregado no trabalho de campo serão entrevistas direcionadas aos estudantes da escola pública referida neste estudo. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, será utilizado o recurso de gravação em áudio que facilitará a transcrição dos dados obtidos.

Espera-se que esse estudo contribua para a construção e divulgação de novas metodologias para essa modalidade de ensino, uma vez que, o resultado da pesquisa será disponibilizado aos professores que atuam na área de Língua Portuguesa, por meio de um site interativo, no formato de portfólio com todas as suas etapas.

A participação é voluntária e não obrigatória. Esclarecemos que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação dos alunos, professores ou funcionários. Apresentamos a garantia expressa de liberdade de o participante recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Procuraremos garantir sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os nomes dos alunos, de funcionários ou da escola não serão citados em nenhum documento produzido na pesquisa. A coleta de dados é imprescindível para análise, portanto, solicito a possibilidade de usar gravação em áudio. Entretanto, todos os registros produzidos ficarão guardados sob nossa responsabilidade e apenas poderão ser consultados por pessoas diretamente envolvidas nessa proposta.

Todos os dados obtidos em campo, por meio do caderno de campo, entrevistas, gravações de áudio e fotografias serão arquivados na sala do professor orientador desta pesquisa, Professora Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge, na Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte, MG – Brasil, por um período de cinco anos sob responsabilidade do pesquisador principal, e o seu acesso será restrito aos envolvidos na pesquisa.

A participação dessa Instituição não envolverá qualquer natureza de gastos, tanto para V.S^a. quanto para os demais envolvidos. Os gastos previstos serão custeados pelo pesquisador principal que também assume os riscos e danos que por ventura vierem a acontecer com os equipamentos e incidentes com os alunos em sua companhia, durante o processo. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Embora se saiba que qualquer projeto pode oferecer algum incômodo, tal como sentir-se constrangido com a presença de equipamento de gravação nas aulas, estarei atento, de modo a corrigir eventuais falhas, procurando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem. A intenção é criar um espaço de convívio e estudo agradável, zelando pelo respeito e pelo estímulo à participação e autonomia. Deixamos bem claro que os participantes têm direito a esclarecimentos adicionais, antes, durante e depois da pesquisa.

Ao final, apresentaremos os resultados para todos os participantes do projeto e demais interessados, em dia e local que V. S^a definir. Entregaremos à Escola uma cópia da dissertação final digitalizada.

Caso ainda deseje qualquer esclarecimento, por favor, sinta-se à vontade para nos consultar sempre que preciso. Quanto a dúvidas relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, V. S^a. poderá entrar em contato com a Comissão de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG. Todos os dados de contato do pesquisador principal, da orientadora e do COEP/UFMG, seguem ao final desse documento que ficará em seu poder.

Sentindo-se esclarecido em relação à proposta e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar esta autorização que será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012.

Na expectativa de contar com a inestimável atenção de V.S^a no atendimento desta solicitação, aproveito o ensejo para apresentar nosso elevado apreço.

Desde já agradecemos a sua valorosa colaboração.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2017.

7.866.611
Pesquisador
christiansouza@hotmail.com
(31) 99697-9405
Universidade Federal de Minas Gerais

Orientadora da pesquisa – glauciajorge@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais

AUTORIZAÇÃO

Após os esclarecimentos a respeito do projeto de pesquisa intitulado *A LÍNGUA PORTUGUESA QUE SE ENSINA POR MEIO DO WHATSAPP: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE*, declaro que a Escola Estadual Silviano Brandão está suficientemente esclarecida e que concorda em participar deste trabalho.

A aceitação dá-se nas seguintes condições:

- 1) Autorizo a coleta de dados por meio de gravação de áudio, fotografias, além do material escrito produzido nas aulas pelos alunos para fins de pesquisa.
- 2) O uso desses dados será feito com exclusivo interesse de pesquisa e ensino.
- 3) Em nenhuma hipótese será feita qualquer divulgação desses materiais que não em meio acadêmico e/ou virtual com propósitos educacionais.
- 4) Autorizo a divulgação, em periódicos especializados e em congressos científicos, dessas análises e das transcrições, desde que sejam mantidos o anonimato, da Escola, Professores e Alunos envolvidos.

Declaro, outrossim, que tenho conhecimento de que, no caso de surgirem problemas, poderei contatar o Comissão de Ética da UFMG, localizado na Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Unidade Administrativa II, sala 2005, Belo Horizonte, MG, e-mail: coep@reitoria.ufmg.br

Por ser verdade, firmo o presente,

Belo Horizonte, ____/____/2017

Paulo Henrique Franco
Diretor da Escola Estadual Silviano Brandão

COEP – UFMG Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.
Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.
E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) _____ está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa *A LÍNGUA PORTUGUESA SE ENSINA POR MEIO DO WHATSAPP: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE*. A finalidade deste trabalho é analisar se é viável a utilização do *WhatsApp* como estratégia de ensino de aspectos gramaticais da Língua Portuguesa para, por meio deste diagnóstico, criar ferramentas que possam auxiliar os professores a trabalhar com este novo aplicativo na sala de aula. Ademais, pretendo compreender como está centrado o olhar docente em termos de uso do aplicativo, bem como a maneira que os educadores percebem o engajamento ou não dos discentes, verificar que estratégias podem ser tomadas para amenizar o estranhamento entre professores e alunos quanto ao uso do aplicativo e, ao final, elaborar material didático (livros, apostilas, folders ou outros) que possam servir de ferramentas para amenizar as dificuldades encontradas por professores e alunos. Tal movimento vai ao encontro dos hábitos do dia a dia dos nossos alunos, que utilizam as mais variadas tecnologias digitais móveis, principalmente no celular. Esta atitude apresenta pontos positivos para o ensino, na medida em que descortina um universo de novas possibilidades; e negativos, dadas as situações-limite na relação pedagógica professor-aluno. Ao longo de nossa formação e, principalmente, no exercício da prática docente, percebemos que a relação professor-aluno assumia grande importância no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o docente deve se constituir como facilitador ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de formar cidadãos cada vez mais criativos e críticos acerca da produção do conhecimento. Isto demanda do profissional a capacidade, não apenas de se adaptar às novidades advindas da massificação das tecnologias da comunicação e informação (TICs), mas de construir práticas inovadoras a partir delas.

Ademais, o resultado da pesquisa será disponibilizado para a escola e publicado em um site interativo com finalidade pedagógica propiciando aos professores um banco de dados e informações que os permitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

A título de metodologia, adotaremos os seguintes procedimentos: Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, será adotada a pesquisa-ação, partindo inicialmente de observações diretas, com apontamentos sobre os principais elementos que emergirem e caracterizem o perfil do grupo. Será empregado, também, na coleta de dados, entrevistas individuais semiestruturadas, que depois de compilados, os dados serão analisados e transcritos.

A pesquisa apresenta riscos mínimos à saúde e ao bem-estar de seus participantes, porém o pesquisador estará atento e disposto a diminuir ao máximo esses riscos e desconfortos. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem no possível desconforto que o entrevistado poderá sentir em compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que ele possa se sentir incômodo em falar. Saliento, contudo, que tal trabalho contribuirá para futuras reflexões acerca do tema, podendo converter-se em ações que proporcione melhorias no ensino ofertado pelas escolas.

Para participar deste estudo o Senhor (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Senhor (a) tem assegurado o direito à indenização. O Senhor (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Senhor (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Senhor (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no gabinete da orientadora desta pesquisa, localizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e a outra será fornecida ao Senhor (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa *A LÍNGUA PORTUGUESA SE ENSINA POR MEIO DO WHATSAPP: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE*, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

() Concordo e autorizo a realização da pesquisa, com gravação de áudio, nos termos propostos.

() Discordo e desautorizo a realização da pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901

Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005

Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00

Universidade Federal de Minas Gerais

Christian Catão de Assis Souza

Endereço: Rua Passos, 625, ap. 202 – Carlos Prates

CEP: 30710-540 / Belo Horizonte – MG

Fone: (31) 99697-9405

E-mail: christiansouza@hotmail.com

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR

1. Qual seu nome?
2. Qual sua idade?
3. Há quanto tempo você utiliza o WhatsApp na sala de aula?
4. Como e por que começou a utilizá-lo?
5. Indique os pontos positivos e negativos de tal ferramenta.
6. Quais são as estratégias e propostas para que a utilização de tal ferramenta tecnológica seja correta e engaje verdadeiramente os alunos?
7. Como professor de Língua Portuguesa, que tipo de conteúdo você costuma disponibilizar para os alunos? Com qual(is) finalidade(s) faz as publicações?
8. Já há indicadores que mostram que a utilização dessa ferramenta melhorou a produtividade e a qualidade das aulas? Como mensurar isso?
9. Você considera que as atuais tecnologias (TICs) contribuem ou contribuiriam para melhorar o seu desempenho dos alunos na sua disciplina? Por quê?
10. Você considera que as atuais tecnologias (TICs) facilitam ou facilitariam o desenvolvimento das suas atividades e estudos em relação ao conteúdo da sua disciplina?
11. Na sua escola, o os professores fazem uso das (TICs) nas aulas? Quais?
12. Há mais alguma questão que não foi dita nessa entrevista que você considera importante e gostaria de falar?

ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNO

1. Qual seu nome?
2. Qual sua idade?
3. Qual sua opinião sobre o trabalho com o *WhatsApp* na sala de aula?
- 4- Aponte pontos positivos e negativos.
- 5 - As estratégias e propostas ofertadas pelo professor por meio do *WhatsApp* engajam verdadeiramente os alunos na participação das aulas?
- 6 – Explique que tipo de informação o professor compartilha e com qual objetivo o faz.
- 7 – Nas postagens realizadas pelo professor, privilegia-se aspectos gramaticais ou temas relacionados à produção e interpretação de texto?
- 8- Você considera que as atuais tecnologias (TICs) contribuem ou contribuiriam para melhorar o seu desempenho acadêmico na disciplina de Língua Portuguesa? Por quê?
- 8- Você considera que as atuais tecnologias (TICs) facilitam ou facilitariam o desenvolvimento das atividades e estudos em relação ao conteúdo da disciplina ministrada pelo professor?
- 9 - Como você avalia o ensino ministrado por meio do *WhatsApp*? Atende as suas expectativas? Por quê?
- 10 – A partir do uso de tal ferramenta, melhorou a relação estabelecida entre os colegas em sala de aula? Justifique.
- 11 - Você faz uso de algum equipamento ou aplicativo de tecnologia de informação e comunicação (TICs)? Qual? Ou quais?
- 12 – Os posts, imagens e textos realizados por meio do *WhatsApp* contribuem para o seu domínio em relação ao conteúdo que é ministrado na disciplina de Língua Portuguesa? Por quê?
- 13 – Há mais algum aspecto que não foi dito nessa entrevista que você considera importante e gostaria de falar?

ANEXO E – TERMO DE COMPROMISSO

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da resolução 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada e fará parte integrante da documentação da mesma.

Christian Catão de Assis Souza
christiansouza@hotmail.com
Pesquisador

Profª Drª Gláucia Maria dos Santos Jorge
gluciajorge@gmail.com
Orientadora