

Silvio Nunes da Silva Júnior

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: O DESVELAR DE TÁTICAS DENTRO DE UMA
PERSPECTIVA DIALÓGICA DE LINGUAGEM**

Florianópolis

2019



Silvio Nunes da Silva Júnior

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: O DESVELAR DE TÁTICAS DENTRO DE UMA
PERSPECTIVA DIALÓGICA DE LINGUAGEM**

Trabalho Conclusão do Curso de Especialização em Linguagens e Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina, pólo de Blumenau, como requisito para a obtenção do Especialista em Linguagens e Educação a Distância.

Orientadora: Profa. Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos, Dra.

Tutora: Profa. Marina Siqueira Drey, Msc.

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva Júnior, Silvio Nunes da
As tecnologias digitais e o livro didático de língua portuguesa: o desvelar de táticas dentro de uma perspectiva dialógica de linguagem / Silvio Nunes da Silva Júnior ; orientador, Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos, 2019.
— 69p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina, Polo de Blumenau, Curso de Linguagens e Educação a Distância, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

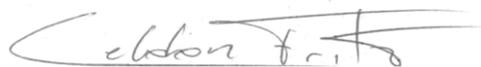
1.Linguagem. 3. Tecnologias. 4. Alunos . 5. Professores. I. Vasconcelos, Silvia Ines Coneglian Carrilho de . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Linguagens e Educação a Distância. III. Título.

Silvio Nunes da Silva Júnior

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: O DESVELAR DE TÁTICAS DENTRO DE UMA PERSPECTIVA
DIALÓGICA DE LINGUAGEM**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Especialista em Linguagens e Educação a Distância e aprovado em sua forma final pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 17 de maio de 2019.



Prof. Celdon Fritzen, Dr.

Coordenador do Curso

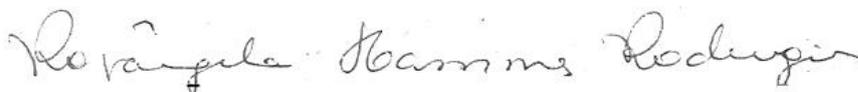
Banca Examinadora:



Prof^ª. Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos, Dr^ª.

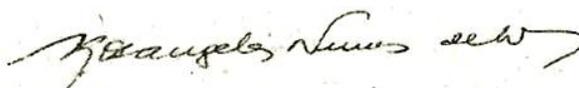
Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina



Prof^ª. Rosângela Nunes de Lima, Dr^ª.

Universidade Estadual de Alagoas

Dedico este trabalho os meus pais: Luciane e Sílvia, os quais nunca mediram esforços para lutar pelo meu sucesso acadêmico e profissional e que sempre reiteram a importância do estudo e do trabalho para a dignificação do homem.

AGRADECIMENTOS

Em todos os trabalhos acadêmicos de minha autoria, o momento da escrita dos agradecimentos é bastante singular. Na minha mente surgem diferentes imagens que, quando somadas, representam a realização de estar concluindo mais um ciclo com o apoio de pessoas sem as quais seria muito mais difícil ter a autonomia de chegar até aqui.

Agradeço, então,

a meu Deus, por ter me dado a oportunidade de viver cada dia, pelos momentos de felicidade, bem como os de tristeza que me mostram que a vida é um vai-e-vem contínuo e que precisamos sempre zelar pelo respeito ao próximo para construir uma trajetória de sucesso.

a minha querida mãe e professora, Luciane, por ser o meu maior exemplo de dignidade, honestidade, respeito e força e por nunca ter deixado de ser MÃE diante dos tantos ofícios que precisa dar conta.

a meu estimado pai, Sílvio, por sempre acreditar que eu posso ir mais longe e nunca impor dificuldades quando preciso de ajuda.

a minha irmã, Lívia, por existir e não me deixar sozinho.

a minha orientadora, Silvia Vasconcelos, por aceitar orientar este trabalho.

a Rita Zozzoli, minha orientadora de mestrado e, atualmente, de doutorado, por ter me apresentado a teoria dialógica da linguagem de maneira leve e descontraída, mostrando, com suas conversas e seus textos, como o pensamento bakhtiniano pode contribuir para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

a Eliane Bezerra, minha orientadora da graduação, por ter me dado a autonomia que me acompanha em todas as etapas da minha formação acadêmica.

as professoras Rosângela Hammes e Rosangela Lima, pelas contribuições.

ao Grupo de Pesquisa Ensino e aprendizagem de línguas (CNPq/UFAL), nas pessoas das Profas. Rita Zozzoli e Rita Souto, pelos diálogos construídos nas reuniões, os quais vêm somando para a minha formação como professor de língua portuguesa e linguista aplicado.

aos amigos, colegas e familiares que compartilham entre si a torcida sincera que me impulsiona para seguir lutando.

Finalizando este momento com exímia felicidade, só me resta dizer: “Não tenho nada a pedir, só agradecer”.

Muito obrigado!

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

RESUMO

Dentro da perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada, este Trabalho Final de Conclusão de Curso de Especialização em Linguagens e Ensino a Distância tem o objetivo de desenvolver, a partir de uma concepção dialógica de linguagem e ensino, táticas para a articulação dos recursos digitais com atividades didáticas propostas por um livro didático de língua portuguesa para o ensino médio. Para tanto, recorre-se à noção de dialogismo, proposta pelo chamado círculo de Bakhtin, frisando os conceitos de discursividade, responsividade e gêneros do discurso; aos estudos que discutem sobre as tecnologias educacionais na pós-modernidade; e à historicidade social, em que se inclui a noção de tática, encaminhada sob a ótica de De Certeau. No contexto de uma pesquisa qualitativa/interpretativista e de natureza documental, são oferecidos encaminhamentos táticos para que o professor possa desenvolver atitudes que visem à formação reflexiva de seus alunos, isso por meio de questões retiradas do livro didático “Língua Portuguesa 1”, de Ramos (2013), pelas quais desvelaram-se possibilidades de utilização das tecnologias digitais para um contato mais efetivo do aluno com o objeto de ensino. Com base na análise geral do livro e da unidade escolhida – Linguagem e sentidos –, as táticas sugeridas nesta pesquisa exploram diferentes recursos tecnológicos, bem como diversas ferramentas de elaboração de atividades acadêmicas, como o Power Point e o Prezi, e outras que são raramente utilizadas para fins educativos, a exemplo do Youtube, do Whatsapp e do Instagram. As principais constatações apontam que a observação sensível do professor de língua portuguesa, acompanhada pela relação harmônica entre teoria e prática de ensino, pode contribuir em grande escala para a mobilização de habilidades tecnológicas no trabalho com a língua portuguesa em sala de aula, visto que essa se torna uma forma de desenvolver progressivamente a formação tática dos sujeitos que atribuem sentido à educação básica brasileira.

Palavras-chave: Linguagem. Tecnologias. Alunos. Professores.

ABSTRACT

Within the transdisciplinary perspective of Applied Linguistics, this Final Course of Specialization in Languages and Distance Teaching aims to develop a digital programming language of teaching and tactics for the articulation of digital resources with didactic activities. Proposals for a book Portuguese to high school. To do so, to portray the notion of dialogism, proposed by the so-called Bakhtin circle, fry the concepts of discursiveness, responsiveness and discourse genres; in studies that discuss educational technologies in postmodernity; and to social historicity, which includes the notion of tactics subordinated from De Certeau's point of view. Without context of a qualitative / interpretative research and of documentary nature, they are granted to tacticians so that the teacher can develop attitudes that aim at the reflexive formation of their students, through the theme taken from the didactic book "Língua Portuguesa 1", by Ramos (2013), which revealed the possibilities of using digital technologies for a more effective contact of the student with the object of teaching. Based on the general analysis of the book and the chosen unit - Language and Senses - as the suggested techniques for the research of technological resources, as well as the various tools of elaboration of academic activities, such as Power Point and Prezi, For educational purposes, an example of Youtube, do WhatsApp and do the Instagram. The main findings point to a sensitive observation of the Portuguese language teacher, the relation between harmonic theory and teaching practice, can contribute to a large scale for a mobilization of technological skills without working with a Portuguese language in the classroom, seen that this form of progressive development is a form of formation of the students that give sense to the Brazilian basic education.

Keywords: Language. Technologies. Students. Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro/objeto da pesquisa	46
Figura 2 – Texto inicial do capítulo “As palavras e as coisas”	52
Figura 3 – Iniciação do tópico “Semântica: os modos de criar sentido”	53
Figura 4 – Poema	56
Figura 5 – Atividade de leitura	58
Figura 6 – Questões de interpretação de texto.....	59
Figura 7 – Texto e interpretação.....	60
Figura 8 – Atividade de leitura de tira e interpretação.....	61
Figura 9 – Atividade de leitura de tira e interpretação.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 DIALOGISMO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	17
2.1 DIALOGISMO E DISCURSIVIDADE.....	18
2.2 COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA	22
2.3 GÊNEROS DO DISCURSO	24
3 TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E A NOÇÃO DE TÁTICA.....	28
3.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO	29
3.2 A FORMAÇÃO DO SUJEITO TÁTICO PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS.....	33
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	38
4.1 PESQUISA QUALITATIVA EM LINGUÍSTICA APLICADA.....	39
4.1.1 Pesquisa documental	43
4.1.2 Objeto de pesquisa: o livro didático de língua portuguesa para o ensino médio	45
5 DISCUSSÃO E ANÁLISE.....	48
5.1 BREVE ANÁLISE DO LIVRO	49
5.2 ANÁLISE DA UNIDADE E POSSÍVEIS TÁTICAS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS	51
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	67

1 INTRODUÇÃO

No cenário científico da Educação e da Linguística Aplicada são constantes os debates sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas de educação básica. Tais discussões são salutares diante da conjuntura educacional atual que exige uma aproximação cada vez mais estreita entre universidade e escola básica, o que, com o passar dos anos, foi se distanciando. No campo da Educação, o distanciamento se deu pela quantidade de estudos teóricos e/ou focalizados na questão política que deixou de lado as investigações sobre os diferentes processos educativos. Na Linguística, a distância foi estabelecida pelos estudos que tratam de questões relacionadas à estrutura da língua, sem se importarem com as possibilidades de implicar de algum modo com o processo de ensino e aprendizagem. Cabe aos campos de pesquisa como os que foram citados no início desta discussão, pensar nessas distâncias e criarem meios para que ela seja desestabilizada enquanto há tempo.

No curso de especialização em “Linguagens e Educação a Distância”, no que se refere ao módulo 2, as reflexões sobre gêneros do discurso dentro da perspectiva dialógica da linguagem instigaram diversos momentos de pesquisa acerca das contribuições da teoria mencionada para o ensino de língua portuguesa, principalmente quando se pensa no diálogo social que pode existir em sala de aula quando o professor compreende a linguagem e o ensino como questões totalmente vinculadas às práticas sociais dos sujeitos. Neste trabalho, compreende-se que a inscrição do ensino e aprendizagem em uma vertente de pensamento dialógica e, também, discursiva, é uma atitude tática.

Michel de Certeau (2014), em “A invenção do cotidiano 1: artes do fazer”, propõe uma reflexão interessante sobre estratégias e táticas na sociedade. O autor define estratégia como o que é delimitado/estabelecido pelas vozes de poder e tática seria uma prática subversiva pela qual os sujeitos, com suas práticas reflexivas, criam meios para desobedecer conscientemente o que foi posto pelos atores sociais com maior poder na sociedade. Nesse contexto, De Certeau (2014) destaca que vivemos em uma sociedade de formigas, pois muitos dos sujeitos se contentam com as estratégias, carregadas de ideologias que privilegiam os “mais fortes” e minimizam os “mais fracos”, acarretando em uma submissão das massas às racionalidades niveladoras. Na educação escolar brasileira, essas racionalidades se apresentam constantemente através, principalmente, dos dados quantitativos que medem a qualidade da educação básica, depositando no professor a maior parcela de culpa pelos baixos índices, e escondendo-os quando esses índices são bons. Elas se apresentam, ainda, por alguns livros

didáticos, sem contextualização sociocultural, que acabam, numa perspectiva tradicionalista, ditando regras para o professor seguir, quando na verdade o livro didático precisa ser visto como um recurso auxiliar e sugestivo a ser utilizado pelo professor quando necessário.

Depreende-se que esse cenário precisa ser, mesmo que em pequenos passos, revertido, e a pesquisa, sem sombra de dúvidas, se torna um meio pertinente para começar a se refletir sobre as possibilidades de caminhar em busca de um ensino e aprendizagem reflexivo que atribua ao aluno o papel ativo que ele precisa para desenvolver satisfatoriamente as tarefas escolares em sala de aula e fora dela. Em uma era marcada pelo uso emergente das tecnologias, vê-se que é necessário que o ensino e aprendizagem se utilize dos recursos tecnológicos para se apresentar de modo mais atrativo e, por consequência, dinâmico, visto que muitas das queixas dos alunos estão direcionadas à falta de atratividade do ensino de língua portuguesa que, em algumas situações, é focalizado na transmissão de normas/regras da gramática normativa.

Pensando sob esse viés e incluída dentro da Linguística Aplicada, em sua importante relação com a teoria dialógica da linguagem, esta pesquisa qualitativa/interpretativista, de cunho documental, propõe uma reflexão sobre como as tecnologias digitais podem ser aproveitadas nas práticas de ensino e aprendizagem mediadas por um livro didático de língua portuguesa do ensino médio. O trabalho está estruturado em 6 (seis) seções: na primeira, estão colocadas as considerações iniciais; na segunda, apresenta-se uma discussão sobre dialogismo e ensino de língua portuguesa; na terceira, articulam-se vozes sobre tecnologias digitais no ensino e a noção de tática; na quarta, expõem-se os procedimentos metodológicos da pesquisa; na quinta, analisa-se o livro didático de língua portuguesa e se elaboram encaminhamentos táticos para a mobilização de conhecimentos com o auxílio das tecnologias digitais; e, finalmente, na sexta, colocam-se as considerações finais do trabalho.

2 DIALOGISMO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O chamado círculo de Bakhtin, ou círculo bakhtiniano, caracteriza-se por um grupo de estudiosos, pertencentes à Filosofia da Linguagem, os quais, com os seus escritos, fundaram a teoria hoje denominada por Teoria Dialógica da Linguagem. Em termos de princípio, as obras desses estudiosos, a saber: Bakhtin, Volochinov, Medvedev etc. eram direcionadas ao público da teoria e análise literária, mais especificamente, da análise de obras literárias de diferentes autores que vinham publicando diferentes textos naquela época, como Dostoiévski entre outros. Sobre o chamado círculo, Sobral (2009, p. 61) compreende que este:

designa não somente o autor de obras, literárias ou não, mas também o autor de enunciados, o que se justifica se pensarmos que, embora reconhecendo a especificidade dos discursos aos quais se costuma atribuir um autor, o Círculo considera os atos de discurso parte do conjunto dos atos humanos em geral – e todo agente de um ato humano é, nesse sentido, “autor” de seus atos.

As observações da teoria dialógica da linguagem foram tamanhas a ponto de atraírem pesquisadores de diversas áreas, os quais tinham (e têm) em comum a concepção de que os discursos produzidos pelos sujeitos da linguagem carregam uma infinidade de raízes sócio-históricas que advêm das práticas discursivas de *outrem*. Nesse sentido, encontram-se contribuições dessa teoria em trabalhos de áreas como: a Filosofia, a Sociologia, a História e outras ciências humanas e sociais aplicadas.

A Linguística Aplicada, como campo mestiço, crítico, indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e transdisciplinar (LEFFA, 2006), vem trazendo variadas possibilidades de estudo acerca dos fenômenos linguístico-discursivos que se manifestam nos usos da linguagem em diferentes contextos, como, por exemplo, a sala de aula de línguas maternas e estrangeiras. Em uma das mais conhecidas vertentes da Linguística Aplicada no Brasil, efetua-se uma importante articulação entre o citado campo com a teoria dialógica da linguagem, visto que em ambas as abordagens a linguagem é tida como uma prática social e, de acordo com Hanks (2008), tem fortes influências das relações de poder. Estudos como os de Zozzoli (1997, 1999, 2002, 2006, 2014), Rojo (2008, 2010) e Rohling e Rodrigues (2014, 2015) exploram as noções decorrentes da ampla conceituação de dialogismo, relacionando-as com as práticas de ensino e aprendizagem, bem como com as de formação de professores de língua portuguesa. Por esta razão, tal articulação é prezada por este estudo.

Diante destes esclarecimentos preliminares, intenta-se, com esta seção, estabelecer uma discussão acerca de temas como: discursividade, compreensão responsiva ativa e gêneros do discurso, estando todas incluídas no conceito de dialogismo. Para tanto, serão utilizadas, principalmente, as considerações de Bakhtin (2003) e Volochinov (2017), não deixando de complementar a explanação com diferentes vozes que dão continuidade às concepções desses autores com olhares vinculados às práticas de sala de aula. Inicialmente, apresenta-se uma discussão sobre dialogismo e discursividade, seguindo com uma reflexão sobre compreensão responsiva ativa e, por fim, uma breve abordagem sobre a noção de gênero do discurso no ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

2.1 DIALOGISMO E DISCURSIVIDADE

Nas diferentes atividades de linguagem concebidas nas práticas sociais, as ideologias dos sujeitos dialogam entre si gerando movimentos de alteridade. Para Bakhtin (2003, p. 314-315),

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. [Elas] introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade.

Os enunciados produzidos pelos sujeitos não se limitam a meras estruturas sintáticas e fraseológicas. A estrutura linguística não detém obrigatoriamente a relação semântica que é necessária para a constituição do enunciado. Assim, como destaca Bakhtin (2003), os elementos valorativos e responsivos são flexíveis a ponto de se fragmentarem por meio dos contatos que os sujeitos da linguagem têm com os outros. Dessa forma, estabelece-se o movimento de alteridade discursiva. Com base nesse pressuposto, objetiva-se, neste tópico de discussão, refletir sobre a noção de discursividade, imbricada no plano do dialogismo e permeada pelas forças referentes ao conceito de alteridade, também proposto pela teoria dialógica da linguagem.

Na atualidade, para se pensar em prática discursiva é de exímia necessidade considerar as particularidades contextuais das quais vêm os discursos de seus produtores. Nesse sentido, Bakhtin (2003) e os demais teóricos do chamado círculo não defendem uma hierarquização de poder social em relação aos discursos, mas deixam clara a pertinência de

qualquer que seja o discurso para a constituição do sujeito da linguagem, pois é nessa espécie de diálogo social que se concebe a relação entre a vida e a arte.

Padilha (2011), ao tratar de discursividade, assinala que para uma compreensão mais efetiva do que se entende por interação e, por consequência, por diálogo social, é preciso que olhares sejam direcionados à concepção de interação verbal, assim como as demais reflexões possíveis a partir desta. No campo da axiologia da linguagem (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926), a interação dos sujeitos não se limita ao discurso verbal e se manifesta em outros diferentes suportes. No entanto, é na articulação com a verbalidade da língua/linguagem que a relação de sentido se estabelece. Dessa maneira, a noção de interação verbal se enquadra na objetividade mencionada por Volochinov (2017). Tal objetividade é flexível e propícia para novas fragmentações que possam existir. A interação verbal, nesse contexto, atua como uma zona de encontro de diferentes suportes para a construção semântica dos eventos de linguagem, os quais se caracterizam por atualizações das relações entre sujeitos históricos e sociais (PADILHA, 2011). Sobre essas relações, Faraco (2009) complementa assinalando que:

Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques. O mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonância; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir (2003, p. 84).

Em se tratando das vozes sociais, pode parecer, em primeiro plano, que a teoria dialógica da linguagem depreende que todo o contato que o sujeito tem através da linguagem interfere de modo positivo em sua constituição historicamente situada. Reitera-se que a absorção das vozes sociais pelos sujeitos pode ser estabelecida de diferentes formas e isso muitas vezes se torna explícito nas práticas sociais. É possível que o sujeito fragmente as suas construções valorativas previamente determinadas, permaneça com um mesmo posicionamento e tome a posição do outro como pressuposto crítico para defender o seu ponto de vista etc.

Assim, as atividades de linguagem dos sujeitos nas práticas sociais são, como destaca Faraco (2009), propícias a movimentos discursivos estimulados pelos diálogos mediados pelas habilidades subjetivas que são particulares e naturais de cada falante/ouvinte. Volochinov (2017, p. 19) entende que “[...] a língua liga o homem à natureza, pois a

subjetividade da linguagem é o meio de objetivar as impressões sensoriais, sendo que a faculdade individual de representação é inseparável da língua”. Nessa perspectiva, existe uma relação direta entre uma faculdade individual e o mundo exterior, visto que o contato do sujeito com os discursos dos outros possibilita que a consciência interna dele trabalhe axiologicamente em busca de uma produção responsiva¹ através do que foi lido e/ou ouvido.

Volochinov (2017, p. 24), parafraseando Potebniá, esclarece brevemente a possível aproximação entre pensamento e linguagem.

- a) O pensamento, atividade interior e subjetiva, torna-se exterior e sensível na palavra que, por meio da escuta, retorna como objeto para o falante;
- b) A fala (rietch) só existe por meio da compreensão (ponimánie), pois o pensamento pessoal modifica-se na compreensão pelo outro e por meio dela torna-se consciente da sua diferença. A língua, de fato, desenvolve-se na sociedade justamente porque o homem compreende a si próprio apenas depois da experiência da compreensão de suas palavras por outras pessoas;
- c) A linguagem é um elo entre o mundo dos objetos cognitivos e o sujeito cognoscente. A palavra forma-se da percepção subjetiva e tem sua marca não a partir do próprio objeto, mas do reflexo desse objeto no espírito. Como o sentimento e a realidade do homem dependem da representação, e a representação depende da linguagem, então toda a relação do homem com o objeto exterior constitui-se na linguagem.

Numa sociedade marcada por acontecimentos emergentes que na grande maioria das vezes não são acompanhados por todos os sujeitos que executam suas ações pessoais, profissionais e acadêmicas, seria improvável que a constituição do sujeito não fosse submetida a influências externas. Não obstante, é da mesma forma improvável que o sujeito não acione o seu pensamento para identificar o que pode ou não fragmentar as suas marcas valorativas e subjetivas.

Dessa maneira, acredita-se que linguagem e pensamento são termos que se acompanham no contínuo processo de constituição dos sujeitos na/da linguagem. Esse processo ocorre individualmente em/para cada sujeito, uma vez que a experiência do *eu* está limitada a ele e aos seus interlocutores em diferentes situações de vivência. Sobre a individualidade que reside na experiência própria e no lugar situado do sujeito da linguagem, Bakhtin (2003) propõe uma reflexão sobre exotopia.

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em

¹ Noção que será discutida mais à frente.

qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...] o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. [...] Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2003 [1922-1924], p. 21).

É comum nas primeiras leituras de obras do chamado círculo, como *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003), por exemplo, que se compreenda que as situações de contato com os discursos dos outros sejam absorvidas da mesma maneira por diferentes sujeitos. Entretanto, a reflexão de Bakhtin (2003) sobre o caráter exotópico do discurso é pertinente para que seja observada a interiorização do discurso para a consequente discursividade do sujeito, considerando que “Cada um de nós ocupa um lugar e um tempo únicos na vida, uma existência que é concebida não como um estado passivo, mas ativamente, como um acontecimento” (CLARK e HOLQUIST, 1998, p. 90).

Para uma compreensão inicial sobre a prática de produção discursiva, ou de discursividade dialógica, a retomada das discussões sobre as noções que contribuem para uma planificação da necessária reflexão acerca da constituição do sujeito da linguagem é favorável, pois coloca o leitor no papel de mediador, o qual toma como base o dialogismo e o articula com os fenômenos linguístico-discursivos que ocorrem em variadas situações da vivência humana.

A discursividade do sujeito da linguagem é possibilitada por um conjunto que se inicia na intenção discursiva do locutor, passa pelo seu encontro com outras vozes e possivelmente se finda com a absorção do discurso trazido pelo outro no movimento interlocutório estabelecido nas práticas sociais. Como já mencionado, este estudo focaliza nas práticas discursivas que ocorrem no contexto da sala de aula, tendo o intuito de enveredar pelas entrelinhas do livro didático em busca de subsídios para o estabelecimento efetivo do diálogo social.

Por ter dado início ao debate sobre dialogismo e discursividade do sujeito, esta reflexão abre espaço para um breve aprofundamento acerca de como ocorre o processo de interação. Nesse sentido, o objetivo é trazer considerações sobre a noção de compreensão responsiva ativa, sugerida por Bakhtin (2003), a qual vem sendo explorada por diversos

estudos vinculados às relações entre a teoria dialógica da linguagem e o plano do ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

2.2 COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA

Bakhtin (2003), em sua discussão densa sobre as questões inseridas na extensa área de debate que é a da interação verbal, destaca que todo enunciado é prenhe de uma resposta. Padilha (2011) complementa que todo locutor espera uma réplica ativa, imediata ou não, do/s outro/s participante/s do processo interacional. Essa compreensão não carece necessariamente vir por meio de uma aceitação ao discurso proferido pelo locutor. Bakhtin (2003) diz que a réplica ativa do interlocutor do discurso pode ser “uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução [...]” (p. 272). O que o locutor jamais espera obter como resposta é uma atividade passiva que dobre a sua produção discursiva precedente, funcionando como uma atividade reprodutiva do sujeito.

Ao considerar duas práticas: a de compreender e a de agir na atividade de linguagem, Bakhtin (2003) diz que existem duas noções que se inserem em um plano mais abrangente. Dessa forma, a noção de compreensão responsiva ativa e a de atitude responsiva ativa compõem a arena da responsividade. Conforme Zozzoli (2012, p. 264), na sua leitura da noção de compreensão responsiva ativa em diferentes obras pertencentes ao chamado círculo de Bakhtin, numa articulação direta com a prática de sala de aula,

A noção de compreensão responsiva ativa requer, em termos de ações de sala de aula, um trabalho com a leitura do texto que abra espaço para o diálogo no lugar de um questionário com perguntas prontas, o que significa a necessidade de se estabelecer uma interação, que, embora sempre assimétrica, proporcione ao aluno o lugar de enunciação, integrando diversos conhecimentos de mundo, como, por exemplo, entre os conhecimentos da cultura letrada e os de grupos culturais não letrados aos quais possam pertencer os alunos em alguns casos.

Nesse contexto, para se pensar num processo de ensino e aprendizagem capaz de dar conta das tantas particularidades inseridas nas práticas interacionais entre os sujeitos da linguagem, é preciso que o espaço da sala de aula seja entendido como um todo povoado de vozes sociais, e que tais vozes possam ser aproveitadas em busca de atividades de ensino focalizadas no aprimoramento das habilidades orais e escritas dos alunos. Comunga-se com a concepção de que a atividade docente precisa ser mediada pela relação dialógica de responsividade diante do considerável número de pesquisas que vêm apontando as possíveis

contribuições da observação do professor para com a compreensão e a atitude de resposta do aluno no tocante à determinada abordagem de sala de aula.

Nessa perspectiva, a relação dialógica estabelecida na atividade de linguagem carrega consigo uma diversidade de significações, o que, sobretudo, só pode ser observado por meio da concepção de que o enunciado é pleno e a sua realização é um ato individual e subjetivo do sujeito. Nas palavras de Bakhtin (2003), “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso)”. Assim, voltando à exemplificação referente à prática escolar, entende-se que esses graus de responsividade depositam no ensino de língua portuguesa a possibilidade de identificar se o objeto de ensino implica de alguma forma no contínuo processo de aprendizagem. A noção de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) contribui tanto para atividades de uso da linguagem no contexto da sala de aula, como para momentos específicos de práticas avaliativas, sejam elas direcionadas à produção discursiva oral, escrita, ou até mesmo à gramática normativa da língua portuguesa.

É no processo de compreensão responsiva ativa que “o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Dessa maneira, percebe-se que, no seio de uma concepção dialógica de linguagem inserida em qualquer que seja o contexto social de atuação dos sujeitos, todos estes possuem um papel ativo e têm a possibilidade de produzir o que Bakhtin (2001) denomina por pensamento participativo. Numa ilustração sobre o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, decorre-se de uma tradição de ensino centrado em exercícios de análise de estruturas linguísticas nos quais os alunos eram apenas levados a responder a questionamentos estáticos e desconexos em abordagens quase sempre norteadas pelo estudo gramatical. Com a produção de textos escritos não era diferente.

Os exercícios avaliativos e respectivas correções eram desenvolvidos sem nenhuma preocupação em levar o aluno a refletir sobre a sua prática linguístico-discursiva. Um exemplo bastante recorrente de uma avaliação de produção de texto estruturalista é o de que numa determinada produção o aluno escreve a frase “Foi compra uma caneta” e, na prática avaliativa, o professor apenas insere a consoante “r” após a vogal “a” para informar implicitamente que o verbo comprar apresenta uma inadequação² de conjugação. A compreensão do aluno não poderia ser ativamente responsiva, pois ele iria apenas reproduzir o que o professor colocou no seu texto durante a correção. Em uma avaliação dialógica,

² Não opta, neste trabalho, por nomenclaturas como erro, defeito etc. Prefere-se utilizar o termo “inadequação”, proposto por Zozzoli (1985), visto que uma inadequação pode deixar de existir quando é percebida e, ao mesmo tempo, adequada no contexto de produção discursiva.

mesmo que não seja face-a-face com o aluno produtor do texto, o professor pode circular o termo e solicitar uma nova leitura, estimulando, desse modo, o aluno a adequar o verbo à situação informacional na qual o enunciado se insere. Esse tipo de prática compactua com o que Ruiz (2001) denomina por correção textual-interativa, a qual vincula-se com a articulação do linguístico com o discursivo numa mesma atividade didática de ensino da língua materna.

Diante disso, corrobora-se com Bakhtin (2003, p. 21) quando ele considera que “Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e formar uma só pessoa”. O diálogo que existe na interação entre os sujeitos é importante para que o papel de cada um tenha significação na vida social e que um possa implicar de alguma maneira na constituição do outro. A reflexão sobre a compreensão responsiva ativa do sujeito é pertinente para que se possa observar como a prática escolar é multifacetada e abrangente a ponto de ser investigada de diferentes formas. Dando continuidade à problematização sobre a interação verbal, o próximo espaço de discussão se agrega às reflexões sobre gêneros do discurso.

2.3 GÊNEROS DO DISCURSO

Para iniciar esta discussão sobre gêneros do discurso, cabe trazer a observação mais completa que Bakhtin (2003, p. 261-262) faz dessa relação dialógica.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* e enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (grifos do autor).

A linguagem, caracterizada como fenômeno concreto, social e inserido numa dinamicidade no tocante ao seu uso social, é estabelecida a partir de diversos modos que estão

interligados com os contextos de produção discursiva. Acredita-se que os gêneros do discurso não são construções categóricas em que se inserem as práticas discursivas dos sujeitos da linguagem, pois, como já foi mencionado, ela é dinâmica. Os gêneros, nesse sentido, são categorias que se flexionam a depender da prática social na qual eles são realizados. Eles povoam atividades não-escolares e escolares, formais e não-formais, a depender do espaço e do tempo.

Os recursos componentes dos gêneros do discurso propiciam que suas identificações sejam possíveis em qualquer que seja a atividade de linguagem. Em termos de ensino e aprendizagem, percebe-se que a noção de gênero do discurso oferece possibilidades de elaboração de atividades didáticas que remetam o aluno a conhecer mais naturalmente, a partir de suas situações socioculturais, os tipos de enunciados que povoam as práticas de linguagem. Ao serem iniciadas as pesquisas teóricas e práticas a respeito dos gêneros envolvendo o ensino de línguas, Marcuschi (2008) mencionou a possível explosão que estava por vir no que concerne às muitas investigações a serem estabelecidas, principalmente no campo da Linguística Textual e da Educação, uma vez que as abordagens inseridas na relação entre linguagem e ensino são inacabáveis.

Compreendendo o aluno como um sujeito dialógico e, com base nas posições-sujeito que ele ocupa nas práticas sociais, um “ser de resposta” (MEDEIROS, 2006, p. 1), o trabalho pedagógico com os gêneros do discurso atribui espaço para a construção de conhecimentos linguístico-discursivos no ensino de língua portuguesa, ou de línguas estrangeiras, sem que essas ações de sala de aula se tornem exaustivas e/ou monótonas devido à multiplicidade desses gêneros na sociedade. Tais gêneros do discurso estão disponíveis para serem refletidos na escola a depender do planejamento pedagógico, sendo este totalmente vinculado ao processo contínuo de formação do professor.

Ainda sobre os gêneros, é importante pensar, também, no seu funcionamento, tendo em conta as relações entre os eventos de linguagem e os contextos em que eles se manifestam, além dos veículos e tipos de mídia. Acerca desse assunto, Zozzoli (2015, p. 24) destaca que:

as articulações entre tipos de mídia, veículo e de ambiente e de gênero utilizados são elementos a serem considerados, quando se trata de discutir a diversidade e a mobilidade dos gêneros do discurso relacionadas às práticas sociais. Essas articulações poderiam, talvez, ser incluídas numa dimensão discursiva ainda pouco abordada em análises.

A pesquisadora reflete sobre os gêneros do discurso sob uma perspectiva mais expansiva quando comparada às discussões colocadas até este momento. A amplitude do gênero do discurso, em muitos veículos que ultrapassam os limites do oral e do escrito no papel, acarreta em artefatos de reflexão acerca dos fenômenos da linguagem em sala de aula de maneira mais globalizante e completa, ou seja, de modo em que se tenham em mente os múltiplos veículos que permitem a identificação desses gêneros - tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003) – em outros contextos, clareia-se a densidade social que o citado tema comporta.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Com base nas palavras de Bakhtin, que, na dinâmica da teoria dialógica de linguagem, é o principal condutor dos estudos sobre gêneros do discurso, retomam-se as considerações de Adam e Heidmann (2004, p. 62 *apud* ZOZZOLI, 2015), autores que constituíram a noção de genericidade, frisando que tal noção representa a função discursiva e sócio-cognitiva dos gêneros nas diferentes atividades, de ensino ou não. Esses autores dizem que da mesma forma que um discurso se infere num texto, a identificação do discurso como prática comunicativa (e dentro de um gênero do discurso) propicia um efeito de genericidade, pois isso possibilita que aspectos sócio-cognitivos sejam reconhecidos em uma dada sequência linguística na prática de linguagem do sujeito falante.

Nessa perspectiva, na articulação entre o conceito de genericidade com a concepção de sujeito dialógico para Bakhtin (2003), a qual não se encontra presa à natureza biológica e empírica, com ênfase na constituição social, histórica e concreta desse sujeito nas atividades sociais, entende-se que a genericidade enxerga que o sujeito ocupa um papel ativo e preparado para observar o funcionamento do discurso em determinada prática linguístico-discursiva, sendo, por essa razão, responsivo ativo.

Os gêneros do discurso, contudo, norteiam as atividades de linguagem em sua totalidade, mediando as práticas interacionais dos sujeitos na sociedade. Atualmente, as realizações dos gêneros que se agregam ao meio digital e contribuem para a ampliação dos estudos sobre os chamados “gêneros digitais”. Entretanto, existem outras relações dialógicas que podem ser consideradas para uma observação mais concreta da linguagem como prática social, o que serve como um convite para novas investigações que possam explorar as demais

faces da teoria dialógica da linguagem, na perspectiva da Linguística Aplicada ou na Análise do Discurso, por exemplo.

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E A NOÇÃO DE TÁTICA

Reflexões sobre as tecnologias digitais nas práticas de ensino e aprendizagem carecem ser constantes diante do cenário emergente em que vive a sociedade que, de acordo com Hall (2003), é pós-moderna. Diversos pontos específicos têm chamado a atenção e estimulado variados debates acompanhados de abordagens teóricas e metodológicas na tentativa de estabelecer práticas escolares intimamente vinculadas ao uso efetivo e reflexivo das tecnologias digitais em diferentes abordagens de sala de aula, como, por exemplo, as que são efetuadas no plano do ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Conforme assinala Dias (2012, p. 95), “na contemporaneidade, as novas tecnologias de informação e comunicação – TICS – têm exigido práticas letradas que requerem um deslocamento das práticas canônicas realizadas pelos protagonistas do cenário das escolas de ensino médio, os professores e os alunos”. Por essa razão, eixos como o de ensino e de formação de professores são importantes para o debate científico, pois é necessária uma ênfase para a construção teórica e prática de conhecimento satisfatório para o alcance de resultados positivos. Nessa perspectiva, acredita-se que para pensar e agir no contexto de uma formação de professores e, por consequência, no ensino, de modo a adotar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas auxiliares no processo de aprendizagem dos alunos, é preciso assumir a postura de sujeito tático.

De Certeau (2014), na sua reflexão sobre a sociedade de formigas, na qual as massas se submetem às forças das racionalidades niveladoras, acrescenta que existe uma distância objetiva e subjetiva entre os conceitos de estratégias e táticas. O sujeito tático, segundo o mesmo autor, é aquele que não se contenta com o que lhe é posto e ousa em ir além, isto é, pesquisa, elabora suas próprias ações de forma contextualizada e é capaz de causar algum tipo de impacto que favoreça determinado grupo. Numa articulação com o uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, observa-se que a colocação do professor na posição de sujeito tático pode contribuir em grande escala para a efetuação de práticas de ensino que se adéquem aos avanços da sociedade contemporânea.

Com base nisso, esta seção busca estabelecer uma discussão acerca das tecnologias digitais no ensino e a noção de tática do sujeito. Para tanto, o debate é iniciado com alguns apontamentos sobre as tecnologias digitais na sociedade pós-moderna, seguindo com uma apresentação de algumas pesquisas que destacam implicações desse tema para o ensino de modo geral; após isso, tem-se esclarecimentos acerca da noção de tática em articulação com

resultados de pesquisas sobre ensino e formação de professores na grande arena de vozes que é hoje a Linguística Aplicada.

3.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Há quem não acredite que a sociedade atual vivencie uma pós-modernidade. No entanto, com a emergência das tecnologias, o desenvolvimento do capital e a constante busca dos sujeitos pelo conhecimento levam ao entendimento de que o que é vivenciado hoje não se compara com décadas atrás, quando as tecnologias não haviam se expandido, a participação das classes mais baixas no capital era mascarada e a procura por qualificação e conhecimento era limitada a uma camada social mais favorecida financeiramente. Hall (2003), com um olhar para a identidade do sujeito pós-moderno, entende que as rápidas transformações sociais colocam a identidade do sujeito num constante processo de descentralização, ou seja, de fragmentação no que diz respeito aos movimentos subjetivos que ocorrem na vivência de cada um. Tais movimentos podem contribuir para o firmamento, o aprimoramento e a alteração de um ponto de vista sobre determinado assunto e, em se tratando de tecnologias digitais, esses movimentos são ainda mais frequentes quando se pensa no contato prematuro dos sujeitos ainda na infância com diferentes recursos de fácil acesso, como o *smartphone*, o celular e o computador.

Nazareno et al (2007, p. 13) informam que:

A distribuição mundial dos recursos para o desenvolvimento da Sociedade da Informação reflete a mesma disparidade observada na distribuição de renda e riquezas entre os países. Atualmente, os países desenvolvidos detêm cerca de 16% da população mundial e 80% do rendimento mundial. Os dados do relatório de 2004 da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento – UNCTAD – revelam que esse cenário de desigualdade se repete, ainda que de forma atenuada, no segmento das TIC: em 2003, os países desenvolvidos possuíam aproximadamente 396 milhões de usuários de Internet do total mundial de 657 milhões, o que correspondia a 60% (Tabela 2.1). De modo oposto, a África, América Latina e Caribe eram responsáveis por apenas 2,5% dos internautas.

O avanço das tecnologias, assim como Nazareno et al (2007) apontam, carregou consigo um considerável percentual de pessoas interessadas em se inserir no contexto da comunicação instantânea, da agilidade em processos que não se limitam mais ao papel impresso e da construção de conhecimento por meio de informações obtidas nos mais

variados suportes encontrados no amplo campo das tecnologias. É evidente que os sujeitos pós-modernos são mais astutos e cientes de seus papéis do que os de uma realidade não muito distante que pode ser observada em discussões sobre a situação da sociedade na década de 1990, especialmente no que se refere ao uso das tecnologias. Setores como a saúde e a administração foram os mais beneficiados pelo avanço do mercado tecnológico diante das possibilidades interacionais e organizacionais que o acompanham. Dessa maneira, é possível que se pense, sim, em pós-modernidade, uma vez que o funcionamento das práticas sociais não é mais o mesmo que se encontrava na época em que se definia uma modernidade.

Assim, acreditando na vivência dos sujeitos numa pós-modernidade, Hall (2003, p. 38-39) fundamenta a sua concepção na noção de identidade, uma vez que, para esse autor, a maior prova de que se vivencia uma pós-modernidade é o rápido processo de fragmentação das questões identitárias.

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre a sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não são reconhecidas, na vida adulta.

Tomada essa reflexão, depreende-se que as tecnologias implicam com grande ênfase nos processos incompletos de constituição identitária do sujeito por representarem veículos de transmissão de informações diversificadas que nem sempre possuem uma contextualização direta com a vida social. O sujeito pós-moderno, por ter a sua identidade sempre em construção, fragmentada e, retomando os termos de Bakhtin (2003), transformada por movimentos de alteridade, encontra nas tecnologias os meios para compreender o mundo de diversas formas, e essa compreensão depende exclusivamente das ideologias presentes na sua formação até determinado momento da vida.

Assim, a reflexão sobre tecnologias digitais não se limita às possibilidades de uso dos recursos tecnológicos nos setores que compõem a sociedade. É preciso, sobretudo, pensar na formação do sujeito que se submete aos avanços da sociedade e se apropria das tecnologias para facilitar o desenvolvimento de suas práticas sociais. A subjetividade do sujeito, sendo, nas palavras de Hall (2003), a mercê de descentralizações, precisa ser aprimorada de modo coerente, mesmo na rapidez que permeia a construção informacional, visto que a construção

de conhecimento se insere numa perspectiva ainda mais interna, considerando elementos cognitivos, espaço-temporais etc.

Diante destes breves apontamentos expostos no intuito de iniciar o debate sobre as tecnologias digitais nas práticas de sala de aula, observa-se que a educação vem sendo um setor bastante influenciado pelo mercado tecnológico. No entanto, o avanço mais explícito está vinculado aos órgãos gestores e não, como deveria, à sala de aula, seja de língua portuguesa ou não. Nesse sentido, os olhares que serão colocados de agora em diante girarão em torno da importância do uso reflexivo das tecnologias nas práticas de ensino e aprendizagem.

De acordo com Almeida (2008, p.33), as TIC³ (Tecnologias de Informação e Comunicação) são “constituídas, denominadas, indicadas como uma nova arquitetura social relacionada aos desafios da globalização. O seu uso e domínio são apontados como uma necessidade dos atores sociais da contemporaneidade”. Na escola contemporânea, na qual é requerida do professor uma postura reflexiva que contribua para a formação crítica de alunos em situações de aprendizagem, as práticas de ensino mediadas pelos usos das tecnologias digitais podem implicar nas concepções dos alunos a respeito de escola, ensino e aprendizagem.

Conforme apontam Veraszto et al (2008, p. 78-79):

[...] tecnologia é um conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos (artefatos, sistemas, processos e ambientes) criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos.

O conhecimento tecnológico é o conhecimento de como fazer, saber fazer e improvisar soluções, e não apenas um conhecimento generalizado embasado cientificamente.

[...] engloba tanto seu aspecto cultural, que inclui metas, valores e códigos éticos, assim como possui um aspecto organizacional, que abrange a economia e as atividades industriais, profissionais, além dos usuários e dos consumidores (PACEY, 1983 apud LAYTON, 1988). A tecnologia não é uma mercadoria que se compra e se vende, é um saber que se adquire pela educação teórica e prática, e, principalmente, pela pesquisa tecnológica (VARGAS, 2001). [...] Sendo assim, possibilita a reconstrução constante do espaço das relações humanas.

A explosão das tecnologias digitais na sociedade contemporânea contribuiu para que a escola fosse vista mais enfaticamente como contexto social interdependente de aspectos culturais. As vivências dos sujeitos com as tecnologias implicam com grande enfoque nas

³ Durante a discussão será utilizada a denominação “tecnologias digitais”.

práticas escolares, o que pode ser observado em simples atividades, como, por exemplo, quando o professor solicita ao aluno uma pesquisa sobre o tema “água” e, instantaneamente, o aluno se aproxima e pergunta se a fonte encontrada em uma rápida pesquisa corresponde ao que o professor havia solicitado. De modo mais específico e planejado, é possível que o professor aproveite o contato dos alunos com as tecnologias digitais e crie espaços de discussão e troca de informações durante uma aula de língua portuguesa ou de outro componente curricular.

Almeida (2000, p. 12) afirma que:

As vertiginosas evoluções socioculturais e tecnológicas do mundo atual geram incessantes mudanças nas organizações e no pensamento humano e revelam um novo universo no cotidiano das pessoas. Isso exige independência, criatividade e autocrítica na obtenção e na seleção de informações, assim como na construção do conhecimento.

A escola, como um contexto bastante visado pela necessária construção de conhecimento, abarca um amontoado de ideologias que perpassam as identidades de muitos sujeitos, principalmente dos professores que dedicam a maior parte do tempo para a atuação em diversas salas de aula e, por isso, não têm tempo de buscar qualificação suficiente para a adoção das tecnologias digitais em suas práticas de ensino. Tal desprezo, que não é de responsabilidade somente do docente, acarreta na construção de crenças de que a tecnologia atrapalha a prática pedagógica de modo a facilitar a dispersão dos alunos nas atividades de ensino e de que se o professor começar a mediar a sua prática com a tecnologia vai acabar perdendo a sua importância na sala de aula, pois os alunos demonstram mais interesse no recurso tecnológico do que mesmo na abordagem feita pelo professor.

Atualmente, torna-se necessário remar contra essas crenças no intuito de mostrar aos docentes que o uso reflexivo das tecnologias implica positivamente tanto na aprendizagem dos alunos como na atividade docente. Na visão de Sancho e Hernández (2006, p. 20 e 21):

[...] tende-se a se pensar que as tecnologias digitais de informação e comunicação fazem surgir novos paradigmas ou perspectivas educacionais e ajuda a explicar por que praticamente todas as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem podem argumentar que encontra no computador um aliado de valor inestimável.

Na discussão de Sancho e Hernández (2006), observa-se que já se tinha a ideia de que as tecnologias poderiam contribuir de alguma forma nas práticas efetuadas em sala de aula com o uso do computador. Acompanhando os avanços, a última década vem oferecendo

aos sujeitos novos e mais acessíveis subsídios para a inserção da criança, do jovem, do adulto e do idoso na cultura digital. Nessa perspectiva, mediante aos avanços dados pelas tecnologias digitais e a realidade compartilhada no campo do ensino e aprendizagem, depreende-se que para que o professor assuma o seu papel de sujeito reflexivo, e que, por isso, possa articular as tecnologias digitais com os objetos de ensino, seria importante que ele ocupasse assumidamente a característica de sujeito tático, ou seja, pronto para ir além do que é disposto pelas hierarquias sociais e estabelecer práticas de sala de aula que possam contribuir para a formação humana e intelectual dos aprendizes.

Com base nisso, o próximo tópico abriga uma discussão sobre a noção de tática em comparação com a de estratégia, bem como alguns apontamentos acerca de como o pensamento contemporâneo de De Certeau (2014) vem sendo trabalhado em pesquisas sobre ensino e aprendizagem e formação de professores na Linguística Aplicada.

3.2 A FORMAÇÃO DO SUJEITO TÁTICO PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS

A postura ativa do sujeito é algo que implicitamente vem sendo cobrado pelas diferentes atividades sociais. O diálogo social (BAKHTIN, 2003) estabelecido entre os sujeitos favorece a compreensão de que as habilidades de ler e escrever, ou seja, de interagir, garantem os subsídios mais importantes para que se busque conhecimento, no intuito de construir, na medida em que os dias passam, uma formação crítica e capaz de atuar para a transformação social.

Bourdieu (1994), na sua discussão sobre as práticas institucionais nas universidades, entende que a sociedade está repleta de disposições ditadoras que permeiam a atuação das pessoas. Por muitas vezes, o sujeito acaba banindo suas próprias atitudes críticas para seguir o que está pré-determinado. Numa sociedade fragmentada (HALL, 2003) e marcada pela rapidez, assumir uma postura passiva significa se contentar com regras determinadas pelas relações de poder, as quais quase sempre não compactuam com determinadas realidades sociais. Obviamente, não é possível que o sujeito ativo tome como base as experiências momentâneas para agir nas atividades sociais. É preciso, sobretudo, que as vivências passadas sejam retomadas como aprendizado para que o sujeito reflita acerca do que fazer e do como fazer. Martins (1987, p. 40), ao explicar a noção de *habitus*, apresentada na obra de Bourdieu, diz que o *habitus* atua:

enquanto produto da história, orienta as práticas individuais e coletivas. Ele tende a assegurar a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada indivíduo sob a forma de esquema de pensamento, percepção e ação, contribui para garantir a conformidade das práticas e de sua constância através do tempo.

O papel do outro nas ações dos sujeitos é mencionado pelo autor ao tratar de práticas individuais e coletivas. A prática social é coerente, objetiva e, ao mesmo tempo, líquida. Em outras palavras, o que configura uma prática social é o movimento que o sujeito constitui no decorrer de suas atividades sociais subjetivas. A subjetividade do sujeito mostra, dessa forma, que não se pode submeter a questões previamente estabelecidas, porque cada experiência é única e realizada por diferentes sujeitos, em que se compartilham variadas vivências e formas de compreender a vida social.

Nessa perspectiva, retoma-se, no subtópico a seguir, a noção de tática, pensada e discutida por De Certeau (2014) num contraponto com o que o autor chama de estratégia. Pensar na formação de um sujeito que critica e age a partir do que lhe é colocado em determinada prática social é defender a ideia da construção de um sujeito tático. Tal colocação é necessária para este estudo que entende a responsabilidade social da prática pedagógica do professor e no compromisso desse sujeito com a construção sólida e efetiva de conhecimento intelectual e humano.

De Certeau (2014) é considerado, atualmente, como um crítico que estabeleceu, na sua obra inicial, intitulada “A invenção do cotidiano I: artes de fazer”, um debate que se agrega a diversas perspectivas de estudo nas ciências humanas e sociais. A teoria do consumo cultural costuma ser o ponto de encontro do sujeito leitor com a sociedade contemporânea que apresenta diversas especificidades e exigem uma postura ativa do sujeito nas suas diferentes atividades sociais. Nessa perspectiva, para defender a sua principal ideia: a de conceber uma sociedade na qual as pessoas possam ocupar os seus papéis sem se submeterem às forças do que ele denomina por racionalidades niveladoras, De Certeau (2014) aponta algumas dicotomias que acabam se articulando de modo bastante direto com a atuação do professor na atual conjuntura educacional, tais como: estratégias e táticas, dominantes e dominados, fortes e fracos etc. Interessa a esta discussão a primeira dicotomia – estratégias e táticas – a qual, aqui, será brevemente esmiuçada.

Os debates sobre a formação do sujeito crítico se tornaram mais constantes após as primeiras reflexões sobre a tendência progressista de educação. Este empreendimento, trazido por autores renomados, como, por exemplo, Libâneo (1993), apresenta a necessidade de a escola estimular a formação de sujeitos que não detenham apenas uma postura passiva e

reprodutora de informações passadas pelo professor, o qual, em um período não muito distante, era caracterizado como detentor de todo o conhecimento e dono da única voz ativa na sala de aula. De Certeau (2014), com uma visão mais ampla e vinculada às diferentes práticas sociais que não se limitam à escola, depreende que, diante das problematizações levantadas pela pesquisa acadêmica, os sujeitos que representam alguma força de poder social começaram a calcular estratégias que de certa forma mascaram uma determinação anterior com certas atitudes, sendo que os interesses permanecem os mesmos que os antecedentes. Em outros termos, o sujeito, dominante e forte⁴, que elabora a estratégia “postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (DE CERTEAU, 2014, p. 46).

Por outro lado, a noção de tática extrapola os limites do que se entende por estratégias e atribui ao sujeito marginalizado à posição de sujeito reflexivo que elabora, por si só, atitudes desviacionistas que geram efeitos imprevisíveis. Pereira e Sarti (2010) destacam que, em muitas práticas sociais, utilizar táticas significa estar em contraponto com as estratégias das representações de poder social, mesmo que elas correspondam a um cálculo de relações de forças empreendido por um sujeito que detém conhecimento e lidera uma determinada rede de vigilância⁵ (DE CERTEAU, 2014). Nas palavras do autor, tática é:

a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha.

Assim, o sujeito compreende a sua realidade social, incluindo aspectos culturais, políticos, econômicos e humanos, e, por consequência, tem o conhecimento necessário para criar táticas que possam assegurar atitudes mais seguras e eficazes para as suas diversas atividades. Cabe ressaltar que a tática nem sempre resultará em algo grandioso. Ela pode causar de um simples impacto até uma grande implicação num dado contexto de vivência social.

O seguimento da camada marginalizada da sociedade às estratégias impostas pelos sujeitos que comandam determinada prática social e a atitude crítica do sujeito tático retomam a noção de compreensão responsiva ativa explorada na seção anterior. Quando a reprodução

⁴ O sujeito que elabora a estratégia é aquele que De Certeau (2014) também denomina por dominante (na dicotomia dominantes x dominados) e forte (na dicotomia fortes x fracos).

⁵ Redes/forças dominantes de determinado contexto de consumo cultural.

da prática de linguagem ocorre no processo interacional, a compreensão do sujeito se enquadra numa passividade inapta a ações ativas; já quando o sujeito responde ativamente ao seu locutor no diálogo social, ele apresenta uma postura tática de modo que defende com os seus próprios subsídios o seu lugar social, no qual estão incluídos os seus principais interesses de atuação em determinada prática.

Para Duran (2012, p. 45),

A distinção entre os dois conceitos reside principalmente no tipo de operação que se pode efetuar. As estratégias postulam um “lugar”, um “próprio”, “um lugar do poder e do querer próprio”, de onde se podem “gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças – os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa etc.” (1994, p.99). Em síntese, as estratégias são capazes de produzir e impor. Já as táticas só permitem utilizar, manipular e alterar algo.

As diferenças entre estratégias e táticas apontam para a necessidade de o professor e outros profissionais que lidam com diferentes sujeitos observarem a sua atuação profissional como algo apto a diversas mudanças em busca de constantes aprimoramentos. Para a prática de sala de aula, mais especificamente, no ensino de língua portuguesa, que é foco deste estudo, as atitudes táticas do professor podem contribuir em grande escala para a articulação entre dialogismo e ensino de línguas que já se vem defendendo em outros momentos de discussão. Pesquisas como a de Santos (2007) e a de Praxedes (2018) sugerem a importante mobilização da teoria cerceaniana com os debates sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa das séries iniciais até a universidade.

A pesquisa de Santos (2007) demonstra como a noção de tática pode influenciar o processo de produção de textos na universidade. A pesquisadora, a partir de suas experiências como professora de produção textual no curso de Letras de uma universidade pública, alerta para a importância de atividades dialógicas de reescrita nas quais os alunos possam refletir sobre as possíveis melhorias para as suas produções futuras. Assim, tanto a professora-pesquisadora quanto os alunos da licenciatura que colaboraram com a pesquisa puderam constituir as suas próprias táticas em situações de aprimoramento da prática de escrita acadêmica.

Já Praxedes (2018), com olhares direcionados para as atividades de avaliação no ensino de língua portuguesa da educação básica por professores em formação inicial, compreende que a avaliação da aprendizagem escolar precisa partir das necessidades globais da turma, visto que, sabendo que a vida é dialógica por natureza (BAKHTIN, 2003), é

necessário que se sonde os meios pelos quais o conhecimento do aluno possa ser demonstrado, para que sejam fragmentadas as crenças de muitos alunos acerca de avaliações estruturais que acabam sendo efetuadas nas salas de aula de língua portuguesa na esfera pública e na iniciativa privada.

Diante das considerações apresentadas, percebe-se que para uma atuação docente que mobilize conhecimentos sobre a teoria dialógica da linguagem e as tecnologias educacionais no ensino de língua portuguesa, torna-se urgente que os professores tenham atitudes táticas, pois ninguém melhor que eles para articular os saberes dos discentes com as obrigatoriedades do currículo escolar. É preciso, portanto, que o professor seja o primeiro sujeito reflexivo, uma vez que, com essa postura, ele poderá compreender a importância de formar cidadãos capazes de transformar realidades.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com Moita Lopes (2003), a Linguística Aplicada é um campo de pesquisa quase totalmente qualitativo. O lugar do linguista aplicado na pesquisa que desenvolve é diferente do papel assumido por pesquisadores que tomam como base os pressupostos positivistas. O pesquisador não-neutro da Linguística Aplicada tem a possibilidade de interpretar seus dados por meio de diferentes articulações teóricas e metodológicas, atuando como um “confeccionador de colchas ou um improvisador no jazz. Esse confeccionador costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 19). É importante que o pesquisador defina o seu interesse de investigação e, a partir daí, comece a buscar os subsídios necessários para o desenvolvimento do estudo, seja ele em nível de graduação ou pós-graduação.

A pesquisa em Linguística Aplicada, desse modo, não equivale a um local de mobilização de vozes aleatórias. É preciso que os diálogos desenvolvidos nas pesquisas estejam numa contínua harmonia na tentativa de efetivar pesquisas que possam servir como pressuposto de transformação social. Dentro da perspectiva qualitativa, intentada com as práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e pertencente à perspectiva da Linguística Aplicada, esta pesquisa procura efetuar atividades reflexivas de observação de atividades de um livro didático de língua portuguesa, destacando caminhos satisfatórios para uma ligação direta com os recursos oferecidos pelas tecnologias digitais. Nesse sentido, buscam-se subsídios na vertente documental da pesquisa qualitativa, a qual, por meio de diferentes documentos, estimula a prática de interpretação subjetiva do pesquisador a ponto de levá-lo a contribuir para o desenvolvimento de práticas (de linguagem) em diferentes contextos sociais de vivência.

Diante do construto teórico explanado nas seções anteriores, esta seção tem o objetivo de explorar as discussões sobre pesquisa qualitativa de vertente documental no campo da Linguística Aplicada, bem como o de especificar o objeto que será analisado na seção seguinte. Inicialmente, apresenta-se um diálogo entre as características da abordagem qualitativa de pesquisa com as considerações sobre a transdisciplinaridade da Linguística Aplicada, seguindo com apontamentos acerca da pesquisa documental e finalizando com uma breve reflexão sobre o objeto de pesquisa e os procedimentos de análise que serão seguidos no presente estudo.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Corroborando com Bortoni-Ricardo (2008), parte-se do princípio de que a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativista e preza pelo desenvolvimento de investigações reais e éticas por parte do pesquisador. Rohling (2014, p. 48-49) destaca que o pesquisador qualitativo se insere num:

lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar de não-álibi em que ele não pode não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos implicados na pesquisa (responsabilidade moral).

Diante disso, Rohling (2014) lembra que mesmo não atuando com total neutralidade no transcorrer da pesquisa, o linguista aplicado não deixa de desenvolver as suas atividades pensando na ética com seus sujeitos colaboradores. Tal característica da pesquisa qualitativa de Linguística Aplicada possibilita “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). Depreende-se, dessa forma, que o envolvimento do pesquisador com os sujeitos e os contextos de pesquisa traz uma roupagem melhor para a pesquisa, uma vez que os dados coletados são ainda mais fiáveis.

Ao tratar da realidade social dos sujeitos de pesquisa, Hughes (1980, p. 109) entende que:

Quando o teórico aborda a realidade social, encontra o campo antecipadamente ocupado pelo que pode ser chamado de autointerpretação da sociedade. A sociedade humana não é meramente um fato, ou um acontecimento do mundo exterior, a ser estudado por um observador como um fenômeno natural... É um pequeno mundo integral, um cosmos, iluminado de significado a partir de seu interior pelos seres humanos que incessantemente o criam e conduzem como forma e condição da sua autorrealização.

O pesquisador, ao se inserir em seu contexto de coleta de dados, atua como um articulador de realidades sociais, ou seja, ele compara aquele contexto com os demais e, por meio disso, possa identificar a unicidade e conseqüente relevância da sua própria pesquisa.

Essa necessidade é originária da observação feita pelos sociólogos nas pesquisas que vinham sendo desenvolvidas com base no paradigma positivista criado por Augusto Comte, autor que “propôs que as ciências sociais e humanas deveriam usar os mesmos métodos e os mesmos princípios epistemológicos que guiam as pesquisas em ciências exatas” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 31). As ciências exatas, desde esse período, embasavam-se na perspectiva descritiva, isto é, detida na análise de dados numéricos e/ou percentuais, sem qualquer preocupação com os contextos sociais de onde vêm esses dados.

Como ilustração da distância que acaba existindo entre a pesquisa positivista e a pesquisa interpretativista, tem-se as características das pesquisas em Linguística e em Linguística Aplicada. As pesquisas inseridas no chamado núcleo duro da Linguística, em linhas como a Sociolinguística e a Sintaxe Gerativa, por exemplo, afastam-se da Linguística Aplicada devido à ênfase dada às ocorrências linguísticas (quantidade) em dados falados e/ou escritos. Por outro lado, o caráter qualitativo da Linguística Aplicada a leva para outra direção e, por essa razão, vem sendo alvo de muitas críticas, principalmente no que se refere à ética do pesquisador. De acordo com De Grande (2011, p.25), as pesquisas em Linguística Aplicada,

que adotam o paradigma qualitativo-interpretativista, se beneficiam com a reflexão crítica sobre o próprio fazer investigativo, sobre os métodos adotados, sobre as influências do próprio pesquisador no contexto pesquisado e sobre como seus resultados são divulgados e utilizados. Afinal, se concordamos, a partir da metodologia qualitativa-interpretativista, que o pesquisador não é neutro, nem o fazer ciência é algo descolado de fatores sociais, de crenças e formas de conceber o mundo socialmente construídas, temos, como pesquisadores em LA, que assumir o compromisso com os sujeitos participantes de nossas pesquisas, refletir sobre os resultados que divulgamos e sobre o texto em que os divulgamos, pois nem o fazer ciência nem a linguagem são neutros e descomprometidos.

Na reflexão acima que remete à relação entre pesquisa científica e práticas sociais, observa-se que a Linguística Aplicada tem se tornado um campo bastante próximo das realidades sociais dos sujeitos. Moita Lopes (2006) destaca quatro aspectos que se apresentam em investigações imbricadas no plano da Linguística Aplicada Contemporânea, sendo um deles “a imprescindibilidade de uma LA mestiça, que corresponde, na verdade, à mesma reestruturação interdisciplinar que está ocorrendo em outros campos do conhecimento, de modo a poder dialogar com o mundo contemporâneo” (p. 31). Nessa linha de pensamento, especialmente pelo caráter interpretativista que a constitui, a Linguística Aplicada toma, numa dada vertente, a teoria dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003), uma vez que o dialogismo

propicia um estudo mais aprofundado do sujeito da linguagem a partir da relação entre a consciência psíquica e o mundo exterior. Considerando que o dialogismo é uma corrente filosófica, percebe-se que a vertente dialógica da Linguística Aplicada serve como um exemplo pertinente de articulação de um campo até então incluído na Linguística com outras áreas.

Mesmo que grande parte das pesquisas de Linguística Aplicada seja efetuada em salas de aula de línguas maternas e/ou estrangeiras, essa não é uma característica fixa desse campo de pesquisa⁶. Entretanto, em termos de ensino e aprendizagem de línguas, a investigação se faz mais íntima mediante a extensa complexidade que permeia cada contexto escolar que, por característica, abriga diferentes ideologias, valores e diretrizes. Isso alerta logo de início ao pesquisador sobre as diversas maneiras de pensar sobre a pesquisa propriamente dita, isto é, o faz ser cada vez mais sensível e pronto para estudar cada particularidade que possa surgir, em busca de revelar o que se encontra “dentro da ‘caixa preta’ no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que nela participam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

Para dar conta do ofício de pesquisador de Linguística Aplicada, é importante que seja delimitada uma vertente de pesquisa, na perspectiva qualitativa, o que trará para o estudo mais clareza e até mesmo um possível ineditismo quando se pensa na tríade teoria, metodologia e análise. Mattos (2011) diz que é com base na dialética entre pesquisador e sujeito-objeto que o processo de pesquisa se inicia. Rees (2009, p. 258), sobre a mesma questão, pontua que:

A pesquisa qualitativa, ao afirmar que a realidade é dinâmica e construída, postula a impossibilidade da objetividade. A subjetividade é considerada um fator integral de qualquer pesquisa humana. Ao observar de forma participativa, a dualidade cartesiana de “observador” e “observado” é rompida. O investigador se torna parte do ambiente que está sendo investigado. Como a subjetividade faz parte dos trabalhos qualitativos, é preciso refletir sobre sua representação, ao permitir que as vozes, tanto do pesquisador/observador quanto dos participantes/observados, sejam ouvidas. Dessa maneira, pode-se afirmar que o pesquisador é impossibilitado de aprisionar a experiência vivida no relatório de pesquisa. Na verdade, ao escrever os textos da pesquisa (anotações de campo, diários, relatórios, artigos, teses), o pesquisador está inserido em um ato de interpretação e de criação.

⁶ Nos dias atuais, os linguistas aplicados não se detêm apenas em estudar o contexto escolar como âmbito de aprimoramento das manifestações de linguagem. Consideram, também, as práticas de linguagem desenvolvidas em outros contextos referentes a outros setores, uma vez que não necessariamente precisa ser na educação.

A coleta de dados em Linguística Aplicada também apresenta uma singularidade: ela é totalmente processual. Por crer que tudo se estabelece durante um processo de inserção num contexto e análise constante dele, é inviável que sejam formuladas hipóteses de pesquisa. Ao invés dessa prática considerada comum em algumas linhas de pesquisa, focaliza-se, em Linguística Aplicada, nos objetivos e em perguntas de pesquisa, ressaltando, além disso, que os resultados obtidos com a pesquisa não precisam ser todos positivos, justamente porque, mesmo na subjetividade, a ética permeia todo o conjunto.

De modo não planejado previamente, a pesquisa qualitativa defende a necessidade de o pesquisador operar como um observador crítico que interpreta e estabelece zonas de diálogo reflexivo com os leitores que terão contato com o trabalho. Assim, ser linguista aplicado é ser, sem dúvidas, um interpretador ativo de realidades.

Uma razão importante para que se reflita sobre o desenvolvimento de uma interpretação é mostrar a maneira como a personalidade do pesquisador, ou a sua identidade na situação, se entrelaça com seu objeto de investigação. Raramente, exceto em situações altamente controladas ou consensualmente definidas, a pesquisa pode ser uma forma simples de manter registros e resumir (PESHKIN, 2000, p. 12).

A reflexão de Peshkin (2000) se torna interessante para este debate, pois o autor lembra-se da aproximação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Atualmente, as pesquisas de Linguística Aplicada, como a de Silva Júnior (2019), por exemplo, apresentam nas suas entrelinhas o envolvimento do pesquisador com o objeto de pesquisa. O estudo qualitativo, numa perspectiva bastante ampla, carrega essa característica devido à necessidade de o pesquisador ter um vínculo afetivo com o que pretende estudar. Tal aproximação entre sujeito da linguagem e objeto de pesquisa propicia o desenvolvimento de uma pesquisa mais ética, comprometida, completa e capaz de contribuir para a explanação da área da qual faz parte.

A pesquisa em Linguística Aplicada, além de adotar os pressupostos da abordagem qualitativa das ciências humanas, também destaca a importância da denominação de vertentes de pesquisa que especificam de modo mais detalhado a finalidade da investigação sobre os fenômenos linguístico-discursivos. Neste trabalho, a pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada dialoga com a vertente de pesquisa documental, uma vez que se propõe analisar atividades de uso da linguagem em um livro didático de língua portuguesa. Nessa linha de

pensamento, o próximo espaço de discussão tem o objetivo de trazer considerações sobre a vertente de pesquisa documental.

4.1.1 Pesquisa documental

A pesquisa em Linguística Aplicada não se limita, em termos de ensino e aprendizagem, às práticas efetuadas nas salas de aula de língua materna ou estrangeira. É possível que sejam investigados, além dos processos de interação entre sujeitos, os documentos e/ou materiais didáticos que permeiam a prática do professor e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, denomina-se por pesquisa documental aquela que atribui espaço para práticas interpretativas de pesquisa a partir de diferentes documentos, como, neste caso, o livro didático de língua portuguesa.

Evangelista (2012, p. 61) explica que:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discussões; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico.

Dentro da perspectiva dialógica de linguagem anteriormente explanada, vê-se que a pesquisa documental acaba contribuindo para o desenvolvimento de fragmentações valorativas nas formações dos sujeitos-pesquisadores. As discussões propiciadas pela pesquisa interpretativa a partir de documentos têm a finalidade de estimular, por meio da leitura crítica, novos modos de compreender o contexto social no qual esse documento possui importância, uma vez que ela possibilita o “resgate histórico e a contextualização das políticas públicas do presente com as transformações que ocorrem ao longo da história” (RODRIGUEZ, 2004, p. 19-20).

Em diferentes casos, a pesquisa acadêmica deixa de considerar as questões histórico-sociais que norteiam os contextos de vivência dos sujeitos da linguagem. A pesquisa documental, nesse sentido, “vale-se de matérias que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa”. (GIL, 2002, p. 45). Desse modo, a pesquisa documental não se encerra após o processo interpretativo representado pela pesquisa propriamente dita. O diferencial de uma pesquisa de abordagem qualitativa e, não obstante, inserida no campo da Linguística Aplicada, é de que o estudo de alguma forma tem a pretensão de sugerir mudanças, problematizar o documento

etc., para que este seja concebido como um estudo realmente preocupado com as atividades sociais de uso da linguagem, como a sala de aula.

Considerando que as ações dos sujeitos em determinada prática social estão associadas aos documentos que regem as políticas públicas, a pesquisa documental também carrega a denominação de pesquisa de fonte primária. Nessa linha de pensamento, Evangelista (2012, p. 53) diz que a pesquisa documental é de suma relevância no campo da educação. Um dos motivos que influenciam essa afirmação é o de que:

As fontes primárias trazem as marcas da sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história. É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz; significa dizer captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos.

Diante disso, é inviável que se pense que a pesquisa documental deixa de lado a atuação do sujeito na prática social e focaliza apenas no material escrito. A pesquisa documental se tornou um viés pelo qual o pesquisador analisa determinado fenômeno e compartilha as questões observadas com os sujeitos que embasam as suas ações profissionais nesses documentos.

Nesta pesquisa sobre o uso reflexivo de um material didático, tem-se a preocupação em apontar alternativas e encaminhamentos para professores de língua portuguesa que, por diferentes questões, não vêm assumindo posturas táticas em relação ao livro didático de língua portuguesa, o qual, por meio de suas atividades didáticas, pode ser articulado com práticas dialógicas auxiliadas pelas tecnologias digitais, como, por exemplo, o computador e o *smartphone*.

Na atual conjuntura educacional, marcada pela fragmentação mencionada por Hall (2003) no capítulo anterior, a pesquisa documental permite que materiais sejam criteriosamente investigados de modo a observar os avanços dados por determinado contexto por meio dos documentos. Na educação escolar, como ilustração, pode-se ver que os textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) apresentam alguns distanciamentos que são decorrentes dos avanços dos estudos educacionais voltados ao ensino e aprendizagem, seja de língua portuguesa ou de outros componentes do currículo da educação básica.

Tidas as reflexões sobre pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada e pesquisa documental, o estudo segue, no próximo ponto de discussão, para uma breve abordagem sobre

o objeto que servirá como base para a análise dos dados que será colocada na próxima seção do trabalho.

4.1.2 Objeto de pesquisa: o livro didático de língua portuguesa para o ensino médio

Para Moreira (2006, p. 26), o livro didático se caracteriza por:

um produto cultural; um depositário de conteúdos escolares e transmissor de conhecimentos e saberes de uma época; um instrumento de comunicação com função pedagógica que apresenta/informa os conteúdos de forma organizada, seletiva, simplificada/clara e seqüenciada; uma ferramenta de trabalho no processo de ensino-aprendizagem; um instrumento ao mesmo tempo didático, pois auxilia o professor no desenvolvimento de sua tarefa docente, decisivo no cotidiano da sala de aula, uma vez que alivia a carga de tarefa do professor, e cujo objetivo educacional é a aprendizagem do aluno; um referencial de aproximação entre professores e alunos; um “professor coletivo”, o condutor da aula, de caráter universalizador, com divulgação universal de conhecimentos e de valores. Em síntese, o LD integra a cultura, a tradição escolar brasileira.

Dentro da perspectiva dialógica que está se seguindo neste trabalho, acredita-se que o livro didático não funciona como um transmissor de conhecimentos, visto que nem todo tipo de conhecimento intelectual se adéqua às situações de aprendizagem dos alunos. Um ponto que merece destaque nesta abordagem é o de que o livro didático, em muitos casos, é considerado um instrumento ditador de regras, quando na verdade o real objetivo é o de auxiliar as práticas de ensino efetuadas pelo professor.

Corroborar-se com Moreira (2006) quando é frisado que o livro didático é um produto cultural. No entanto, ele só efetua esse papel quando o sujeito que o utiliza sabe articulá-lo com os aspectos culturais dos quais os alunos fazem parte. Nesse sentido, o livro didático começa a atuar como produto cultural por ser uma zona de encontro entre diferentes culturas, possibilitando um melhor debruçar da atividade didática numa significativa mobilização de conhecimento com os objetos de ensino que carecem de ser explorados na sala de aula de educação básica.

Em escolas de esfera pública e privada do Brasil, a escolha do livro didático dos componentes curriculares se dá por uma análise, geralmente prévia, feita pelos professores. Um dos pontos que mais chamam atenção nos discursos desses docentes é o nível avançado de muitos livros em relação ao que eles observam no que os alunos, principalmente de ensino médio, aprenderam até determinado momento. Desta feita, muitos livros com um material

bom não são escolhidos pela inexistência da compreensão dos professores sobre a sua real finalidade: a de auxiliar.

O critério adotado para a escolha do livro didático que norteará a análise deste trabalho foi o de que o livro precisaria apresentar uma concepção de linguagem como um fenômeno social, ou seja, que dialogasse com o aparato teórico que se está defendendo. Assim, optou-se por tomar como base o livro didático “Língua Portuguesa 1” (RAMOS⁷, 2013), coleção Ser Protagonista, das Edições SM, o qual pode ser visto na imagem a seguir:

Figura 1: Capa do livro/objeto da pesquisa.



Fonte: <https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/didaticos/portugues/ensino-medio/ser-protagonista-lingua-portuguesa-1-ano-ensino-medio-1-ano-42749485>

Retomando o objetivo geral deste estudo: o de desenvolver táticas para possíveis práticas de ensino de língua portuguesa mediadas pelas tecnologias digitais, deve-se

⁷ O livro contempla alguns colaboradores, no entanto, a ficha catalográfica mostra apenas nome e sobrenome de Rogério de Araújo Ramos.

considerar que o corpo deste trabalho não comporta uma análise, acompanhada pela construção de encaminhamentos para o ensino, muito densa a ponto de comportar todas as atividades de um livro didático de língua portuguesa que, por sinal, possui uma extensão significativa de laudas. Por essa razão, na próxima seção será tomada como base apenas uma atividade, a qual será inicialmente analisada por meio dos pressupostos teóricos adotados na pesquisa, para que, em seguida, possa-se pontuar as possíveis táticas para o uso reflexivo das tecnologias educacionais nas práticas de ensino.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE

Neste espaço do trabalho, será analisada uma atividade didática encontrada no livro “Língua Portuguesa 1” (RAMOS, 2013), coleção Ser Protagonista, das Edições SM. O livro se destaca pela importante articulação que faz do estudo da linguagem, numa perspectiva bastante global, com os textos literários e não-literários. Pode-se observar que o material dialoga com a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017) por em diversos momentos estimular o pensamento crítico dos alunos acerca de diferentes fenômenos. Parte-se, então, do pressuposto de que:

A grande diferença entre o livro didático e os outros materiais didáticos, em especial os que se valem da imagem, como o filme, o vídeo, a foto e outros, está no fato de ele ser, antes de tudo, um legítimo produto da tecnologia da escrita. Por isso mesmo, é possível ter-se, por meio dele, um acesso efetivo à cultura letrada (RANJEL, 2006, p. 13).

Na sua estrutura física, o livro didático de língua portuguesa pode parecer um material totalmente restrito à prática de escrita. No entanto, é preciso que se considere a possibilidade de exploração das habilidades linguístico-discursivas (nas quais se incluem oralidade e multimodalidade) dos alunos a partir de tal material didático. Como o nome do material carrega o termo “didático”, deve-se tomar como base a noção de atividade didática, no intuito de a compreensão acerca do papel social do livro didático fique mais clara. De acordo com Matêncio (2001, p. 107), “a atividade didática é considerada como operação complexa, englobando ao mesmo tempo várias unidades didáticas e têm como objetivo justamente realizar a seqüência para identificar a atividade”, já a tarefa ou o exercício são práticas mais breves e funcionam como componentes das atividades didáticas, acompanhando os objetivos, as avaliações e as reflexões sobre o que se efetua pelo professor.

Desse modo, uma atividade didática não se limita a apenas uma aula de língua portuguesa. A atividade didática pode ganhar um espaço bastante proveitoso por englobar um conjunto de etapas para a explanação significativa de determinado objeto de ensino. Numa abordagem sobre as orações subordinadas, por exemplo, a atividade didática irá contar com diferentes práticas, a saber: leitura de textos; identificação de orações que se inserem nas variadas categorias a partir da leitura e da análise de atividades de linguagem; comparação das orações para observar as diferenças das substantivas para as adverbiais, dentre outras. Assim, toda essa seqüência compõe uma atividade didática vinculada ao ensino de língua portuguesa.

Tomado o objeto de pesquisa deste trabalho, no próximo tópico de discussão será desenvolvida uma breve análise sobre os conceitos gerais que permeiam o livro escolhido, e, em seguida, uma análise da unidade escolhida acompanhada com possíveis táticas para o uso das tecnologias no ensino de língua portuguesa a partir do livro didático.

5.1 BREVE ANÁLISE DO LIVRO

Na apresentação do livro “Língua Portuguesa 1” é iniciado um diálogo com alunos e professores explicando o avanço emergente das tecnologias e como a educação tem um papel fundamental no processo de adaptação dos sujeitos com as tantas novidades que surgem diariamente na vida social (RAMOS, 2013, p. 3). O livro questiona os leitores, com base na citada problematização, da seguinte maneira:

- Como lidar com os conteúdos (vinculados às tecnologias, nas quais a própria língua escrita está inserida) de forma crítica, indo além da superficialidade?
- Como transformar tanta informação em conhecimentos que contribuam para a formação de cidadãos éticos e autônomos, em vez de simples consumidores das novidades do momento?

De Certeau (2014), quando explora a dicotomia de estratégias e táticas, compreende que se vive na sociedade do consumo-espetáculo, na qual os sujeitos estão cada vez mais adaptados em seguir o caminho mais fácil e, por consequência, seguem as estratégias dispostas pelas vozes dominantes. Ramos (2013) apresenta uma visão pertinente sobre a prática escolar em seus questionamentos aos leitores de modo a levar, principalmente o professor, a refletir sobre o seu papel na formação de alunos que não se adaptem em reproduzir questões prontas, mas que questionem e criem meios que realmente contribuam para uma possível transformação na sua localidade, examinando a prática social e desenvolvendo atos criativos (DE CERTEAU, 2014).

Ao apresentar essa discussão, Ramos (2013) mostra uma visão ampla do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, pois não se prende à estrutura do material didático para definir o que realmente caracteriza a prática escolar. O livro didático mostra um conhecimento significativo sobre a linguagem de modo que inclui nesse amplo conceito questões de língua e literatura, mesmo que de modo distinto, o que pode ser observado na estrutura do livro. Sobre essa questão, Yasuda e Teixeira (2007, p. 174) dizem que:

As obras clássicas da literatura brasileira, portuguesa e universal têm recebido das editoras um tratamento que as didatiza, isto é, por serem obras que não foram concebidas visando a um público específico, como o escolar, são então preparadas para atender às exigências didáticas. Recebem introduções que as contextualizam historicamente, sofrem adaptações que as reduzem ou modificam sua redação original.

Os debates sobre língua, literatura e ensino não são novos e requerem olhares cada vez mais constantes. Em diversas tentativas de aproximação entre língua e literatura no ensino de língua portuguesa, algo que fica evidenciado é a ênfase dada à língua em comparação com a literatura, o que Larrosa (2003) denomina por pedagogização da literatura, quando esta acaba servindo como objeto de estudo da língua, mais especificamente, da sua estrutura. Dessa maneira, torna-se desafiador efetuar articulações entre língua e literatura em que ambas tenham o mesmo grau de pertinência.

O livro de Ramos (2013) apresenta uma relação constante entre texto e ensino. Nesse sentido, vê-se que o material segue os pressupostos trazidos pelos principais documentos oficiais que alertam para a necessidade que os objetos de ensino da língua portuguesa sejam explorados a partir dos diferentes gêneros que circulam pelas principais esferas de comunicação humana. Pode-se confirmar tal afirmação quando é destacado que a linguagem tem múltiplas dimensões, como: cultural, ideológica, política etc., aproximando o livro da perspectiva dialógica da linguagem seguida por este estudo.

Quando se destacam as dimensões tomadas pela linguagem, o livro didático leva o professor a perceber a importância de se pensar na linguagem como um fenômeno concreto e estabelecido por variados sujeitos responsivos ativos. A teoria dialógica da linguagem emprega a prática pedagógica num lugar de constante observação sobre as necessidades do outro, uma vez que o interlocutor do discurso tem um papel fundamental para o amplo processo de interação que não se limita ao texto verbal, adensando em outros planos que em outras ramificações teóricas não são destacados.

O livro traz uma relevante apresentação sobre o certo ou errado na língua, mostrando que a adequação linguística se dá durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não deve ser resumido em práticas de determinação do que está certo ou errado segundo a gramática prescritiva.

Ramos (2013) aponta que a norma culta é apenas uma variedade da língua de maior prestígio social, assim como destacam autores como Bagno (2013) e Bortoni-Ricardo (2004), levando em consideração o importante aproveitamento da diversidade linguística para as práticas efetuadas na sala de aula de língua portuguesa.

Desse modo, a autoria do livro escolhido para a análise destaca implícita e explicitamente os pontos elencados na fundamentação teórica deste trabalho, visto que se deixa clara a discursividade que norteia as práticas de linguagem humana, bem como a constituição do sujeito responsivo ativo, os gêneros do discurso, as tecnologias e as críticas sobre a sociedade que dialogam com as reflexões de De Certeau (2014).

5.2 ANÁLISE DA UNIDADE E POSSÍVEIS TÁTICAS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS

A Unidade 10 do livro “Língua Portuguesa 1” (RAMOS, 2013) é intitulada por “Linguagem e Sentidos”. Diante do apanhado teórico que já vem sendo desenvolvido neste estudo sobre discursividade, responsividade, gêneros do discurso e tecnologias, percebe-se que a observação de como o livro didático vem tratando as relações de sentido é relevante, uma vez que, com base nela, pode-se identificar como Ramos (2013), a partir da ampla noção de linguagem colocada na apresentação do livro, articula seus saberes teóricos com as sugestões de prática pedagógica no ensino de língua portuguesa.

A abordagem sobre “Linguagem e sentidos” é iniciada com o capítulo “As palavras e as coisas⁸”. Na teoria dialógica, a palavra, ou qualquer outra construção morfossintática das línguas, tornam-se enunciados quando produzem sentido nas relações que um locutor tem com o seu interlocutor.

Nesse sentido, ao tratar da palavra e das coisas, o livro quer remeter ao multifacetado campo que é a linguagem humana, no qual a palavra por si só não comporta as particularidades necessárias para a produção de sentido que é requerida do aluno no período em que se dedica à reflexão sobre as atividades didáticas imbricadas no livro didático de língua portuguesa para o ensino médio. Nas palavras do autor:

Figura 2 – Texto inicial do capítulo “As palavras e as coisas”

⁸ Também possui este título um livro de Michel Foucault: filósofo, historiador, teórico social, filólogo, crítico literário e professor da cátedra História dos Sistemas do Pensamento, no Collège de France, de 1970 até 1984 (ano da sua morte).

As palavras e as coisas

A maneira como as palavras se relacionam com a realidade a que se referem é complexa e variável. É fácil perceber isso quando pensamos, por exemplo, que uma mesma palavra pode expressar muitos sentidos ou que termos diferentes podem indicar um mesmo objeto ou fenômeno. E a forma como as palavras se relacionam entre si também é flexível. Neste capítulo, você aprenderá mais sobre a significação das palavras e a maneira como os falantes lhes atribuem sentidos.

Fonte: Ramos (2013, p. 242)

Pode-se observar que são consideradas as realizações que ocorrem na linguagem humana das simples interações informais até as situações interacionais mais formais de uso da língua portuguesa como língua materna. Nessa perspectiva, Ramos (2013) deixa claro que não é a pretensão do livro trazer um conjunto de regras acerca da língua que devem ser seguidas por todos os falantes que a utilizam. É necessário que se tenha em mente as bases constitutivas da interação verbal, como orienta Volochinov (2017), para que, a observação do material didático, seja possível depreender as particularidades que atribuem ao livro em tela a adjetivação de responsivo ativo, visto que, como se pode perceber numa observação inicial, é anunciada a preocupação em contribuir para a formação de sujeitos críticos.

Vale reiterar, conforme as reflexões de Silva Júnior (2018), que o livro didático se apresenta em sala de aula como um recurso auxiliar, pelo qual as atividades nele colocadas podem ser reduzidas, expandidas etc. Para tanto, é preciso que o professor saiba desenvolver essa atividade de redução e expansão.

Dessa maneira, “o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia ele reescreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro” (LAJOLO, 1996, p. 12). Como, utilizando os termos de Bakhtin (2003), interlocutor dos discursos que compõem o livro didático, o professor carece de operar na atividade docente de modo a constituir novas significações a respeito do que faz no trabalho pedagógico norteado pelo livro ou qualquer outro material didático, focalizado nas práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Dentro do capítulo “As palavras e as coisas” constam os seguintes tópicos: Semântica: os modos de criar sentido; Como a língua dá significado ao mundo?; Sinônimos,

hipônimos e hiperônimos; Antônimos; Homônimos e parônimos; Sentido denotativo, sentido conotativo e polissemia.

Assim, a detenção na questão da significação fica evidenciada pelos tópicos comportados no capítulo já referenciado. Entretanto, para que se tome efetivamente uma posição acerca do capítulo da obra de Ramos (2013), cabe-se uma discussão mais aprofundada sobre o que contém em cada capítulo. Será seguida, dessa maneira, a ordem espaço-temporal determinada pelo livro.

O estudo semântico é importante para as práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no nível médio, pois os alunos, por meio dele, podem compreender melhor as particularidades da linguagem no tocante ao sentido que o sujeito dialógico atribui aos diferentes fenômenos da vida social. Ramos (2013), dando continuidade à sua reflexão sobre “As palavras e as coisas”, inicia a abordagem sobre Semântica por meio de uma tirinha e duas questões subjetivas, a saber:

Figura 3 – Iniciação do tópico “Semântica: os modos de criar sentido”.

➤ Semântica: os modos de criar sentido

- Leia a tira a seguir.



WALKER, Gregory; WALKER, Mort. *Recruta Zero*.

1. O sentido da palavra *circulação* é o mesmo na fala da secretária e do general? E o sentido da expressão “circulação interrompida” quando dita por cada um? Explique.
2. Que elementos você considerou para indicar os sentidos da palavra *circulação* na tira?

Fonte: Ramos (2013, p. 242)

A primeira e a segunda questões de interpretação da tira colocada na atividade estimulam a compreensão responsiva ativa do aluno de modo que ele necessitará fazer uma leitura crítica acerca do diálogo empreendido entre as vozes que atribuem sentido ao gênero do discurso tira.

Quando o aluno busca, para responder determinada questão, subsídios na sua própria vida social, significa que o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa está caminhando satisfatoriamente para a constituição de sujeitos dialógicos e responsivos ativos. O livro de Ramos (2013) ainda questiona quais os elementos, linguísticos e extralinguísticos, os alunos utilizaram para solucionar a questão anterior (ver a segunda questão da imagem acima).

Para a exploração da análise do diálogo social estabelecido na e pela linguagem mediada pelos recursos digitais, seria possível reformular, como atitude tática (DE CERTEAU, 2014), as questões do seguinte modo:

1. O sentido da palavra *Circulação* é o mesmo na fala da secretária e do general? Analise as intenções dos dois participantes da interação e realize pesquisas online a respeito das diferentes colocações da palavra “circulação” em diversos gêneros do discurso. Após isso, compartilhe o que você encontrou no grupo de Whatsapp da sua turma.
2. Explique, a partir das buscas realizadas no meio digital, quais os elementos e/ou fontes que você considerou para indicar os sentidos da palavra *Circulação* e compartilhe os links das suas pesquisas com os seus colegas e professores, contando como você fez a respectiva seleção desses materiais.

Observa-se que o estudo da Semântica abre um grande leque para que se possa explorar a linguagem nas suas diversas modalidades, o que não se limita à oralidade e à escrita. De acordo com Soares (2002, 172),

[...] a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto [...]. Nesse mesmo sentido, a Semântica, em suas tendências mais recentes, vem associando-se à Linguística Textual, para trazer uma nova maneira de tratar a expressão e a compreensão tanto na modalidade oral quanto na escrita.

A reflexão de Soares (2002) atua como um convite para as possibilidades de mobilizar os conhecimentos que podem parecer puramente escolares, a exemplo das normas gramaticais, com problematizações oriundas da vida social. A teoria dialógica da linguagem, nessa perspectiva, emprega a prática do professor numa ótica abrangente e capaz de transformar as realidades de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, antes presas a um estudo normativo da língua, de modo a utilizar os discursos dos sujeitos dialógicos como base para o desenvolvimento de práticas focalizadas nos conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos.

Após a breve explanação sobre o estudo da semântica, Ramos (2013) segue com considerações sobre “Como a língua dá significado ao mundo?”. O autor esclarece que existe um sistema no qual as palavras ganham sentido e que tais sentidos não são idênticos, mas variam a depender da prática de linguagem.

Percebe-se que Ramos (2013) dialoga com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem), quando no documento consta que o texto deve ser visto na escola “como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor” (BRASIL, 2006, p. 21) dentro de um contexto que trabalhe com os gêneros do discurso.

No momento em que Ramos (2013) intenta-se em discutir acerca dos significados, ele destaca e caracteriza alguns conceitos essenciais para essa compreensão, como mostra a tabela abaixo:

ASSUNTO	CONCEITO
Sinônimos	“palavras que apresentam sentidos equivalentes em determinados contextos. A relação entre dois sinônimos é chamada de sinonímia” (p. 243).
Hipônimo	“é a palavra que apresenta um significado aproximado ao de outra, mas com sentido mais restrito. Já o hiperônimo possui sentido mais amplo em relação ao hipônimo . A relação que um hipônimo estabelece com um hiperônimo é chamada de hiponímia . A relação do hiperônimo com o hipônimo denomina-se hiperonímia ” (p. 243)
Antônimos	“são palavras que apresentam sentidos opostos ou representam pontos distintos em uma gradação . A relação entre antônimos é chamada de antonímia ” (p. 244).
Homônimos	“são palavras que apresentam identidade no significante e/ou em sua representação gráfica , mas significados distintos . A relação entre homônimos é chamada de homonímia ” (p. 244).
Parônimos	“são palavras que apresentam semelhança no significante e em sua representação gráfica , mas têm significados distintos . A relação lexical entre dois parônimos é chamada de paronímia ” (p. 244).
Sentido denotativo ou	“é o sentido mais frequentemente associado a uma palavra ou enunciado” (p. 245).

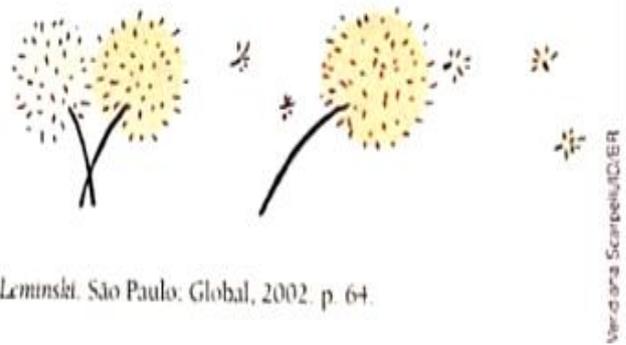
literal	
Sentido conotativo ou figurado	“é aquele menos utilizado – ocorre quando uma palavra, aplicada em determinado contexto, se afasta de seu significado mais comum” (p. 245).
Polissemia	“é a propriedade inesgotável da linguagem de produzir diferentes sentidos” (p. 245).

Ao apresentar os conceitos apresentados acima, Ramos (2013) traz alguns exemplos das realizações deles em forma de gêneros do discurso, a exemplo do poema, para que, em termos freirianos, a leitura do mundo possa proceder a leitura da palavra (FREIRE, 1989), como se pode ver na imagem a seguir:

Figura 4 – Poema

não discuto
com o destino

o que pintar
eu assino



GOES, Fred; MARTINS, Álvaro (Org.). *Melhores poemas de Paulo Leminski*. São Paulo: Global, 2002. p. 64.

Fonte: Ramos (2013, p. 245)

Diante disso, Ramos (2013) mostra que mesmo sendo necessária a colocação de conceitos puramente linguísticos no livro didático de língua portuguesa, é importante que as práticas discursivas sejam articuladas com eles, uma vez que é no uso real da linguagem que o aluno vai poder construir conhecimentos e não somente informações aleatórias limitada a uma abordagem estrutural de ensino de língua portuguesa. Sobre esse tema, Castilho (1998, p. 181) comenta que:

[...] os recortes lingüísticos devem ilustrar as variedades socioculturais da Língua Portuguesa, sem discriminações contra a fala vernácula do aluno, isto é, de sua fala familiar. A escola é o primeiro contato do cidadão com o Estado, e seria bom que ela não se assemelhasse a um “bicho estranho”, a um lugar onde se cuida de coisas fora da realidade cotidiana.

A escola de educação básica, seja de ensino fundamental ou de ensino médio, se torna estranha para o aluno quando o sobrecarrega de estruturas linguísticas procedentes de memorização e reprodução de diferentes modos, como avaliações (bimestrais, trimestrais, semestrais etc.) e trabalhos escolares compostos de sentenças descontextualizadas. O aluno fica sem entender o porquê de tantas regras.

Essa problemática assola o ensino de língua portuguesa desde quando a gramática prescritiva começou a ser um ponto primordial e praticamente unívoco para o desenvolvimento das atividades docentes, conforme aponta Antunes (2003). A mesma autora acredita que as discussões sobre o ensino de gramática amparado na leitura, na oralidade e na produção de textos⁹ trouxeram grandes contribuições para a saída do ensino de uma possível reprodução do que é efetuado há muitos anos. Dessa maneira, a aprendizagem da língua portuguesa como língua materna, como fruto do ensino reflexivo, passa a ser um fim de objetivos como:

Dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação para a autonomia e cujas características principais sejam: criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo (IMBERNÓN, 2000, p.81-82).

Diante disso, infere-se que a intenção de Ramos (2013) em apresentar exemplos de significados nos suportes que fazem parte da rotina do aluno é a de justamente desvelar o significado de escola, de sala de aula, como espaço para a constituição de variadas habilidades linguístico-discursivas.

A detenção do livro na articulação entre os objetos de ensino e a vida social facilita o desenvolvimento de possíveis táticas pelo professor de língua portuguesa, pois a principal finalidade – a de estabelecer práticas dialogais no ensino e aprendizagem – já vem sendo cumprida pelo livro didático. Após a explanação sobre os conceitos que permeiam o estudo da Semântica no ensino de língua portuguesa, Ramos (2013) abre um espaço de atividades sobre as práticas de linguagem, iniciadas com a atividade de leitura a seguir:

Figura 5 – Atividade de leitura

⁹ Para um melhor entendimento sobre a articulação entre gramática, oralidade, leitura e produção de textos, ver as pesquisas de Silva Júnior (2019) e Santos (2007), ambas dentro da perspectiva da Linguística Aplicada, de vertente dialógica, desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas.

Leia o seguinte trecho de uma reportagem.

Cem anos de Nelson Rodrigues: fonte de boas histórias para o cinema brasileiro

O autor pernambucano é conhecido pela polêmica e genialidade. As histórias criadas por ele foram transportadas para o cinema por vários realizadores no decorrer das décadas.

Apesar de sua obra estar intimamente relacionada com as paisagens cariocas, Nelson Rodrigues nasceu em Pernambuco em 23 de agosto de 1912. Ainda na infância, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde seguiu os passos do pai no jornalismo. Escreveu crônicas esportivas, reportagens, contos, romances e peças de teatro. Seus textos inspiraram muitas produções televisivas e mais de 20 longas-metragens.



O escritor, jornalista e dramaturgo Nelson Rodrigues. Fotografia de 1986.

[...]

Mesmo com a anuência do autor, finado em 1980, os especialistas concordam que toda a genialidade de Nelson Rodrigues não transparece nas adaptações cinematográficas. "Muitas vezes, o autor serviu de inspiração para diretores que buscavam apenas histórias chocantes que atráissem o público pela curiosidade", diz a jornalista Ana Acker [...].

FERNANDES, Edu. Saraiva Conteúdo, 20 out. 2012. Disponível em: <<http://www.saraivaconteudo.com.br/Materias/Post/48325>>. Acesso em: 9 nov. 2012.

Fonte: Ramos (2013, p. 246)

Quando o autor coloca o texto de Edu Fernandes no começo da atividade, expõe, logo após, algumas questões de interpretação do texto. Entretanto, acredita-se que cabe uma atividade de leitura inicial para que o aluno se envolva mais aprofundadamente com o texto para facilitar a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) dele nas respostas das questões. Diante disso, pode-se pensar em uma possível tática em forma de leitura crítica e pesquisa na prática pedagógica.

1. Acesse a sua ferramenta de pesquisa preferida e pesquise uma crônica escrita por Nelson Rodrigues e escreva um curto resumo sobre ela.
2. Utilizando a crônica pesquisada e o resumo que você escreveu, relacione-a com características do autor a partir de uma nova pesquisa, para que fique evidenciada a relação direta entre vida e obra.

A primeira vista a atividade de leitura crítica pode parecer bastante simples para alunos do ensino médio. No entanto, o contato do sujeito com a pesquisa pode favorecer um processo de aprendizagem mais eficaz, uma vez que o próprio aluno vai recorrer às tecnologias para buscar conhecimentos diversos sobre a literatura da sua língua materna, considerando que “[...] a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para

formar culturalmente” (COSSON, 2014, p. 20) o sujeito que, além de aluno, ocupa outros lugares sociais.

As questões colocadas por Ramos (2013) sobre o texto são:

Figura 6 – Questões de interpretação de texto.

- a) **A princípio, o título da reportagem parece indicar um elogio às adaptações da obra de Nelson Rodrigues feitas para o cinema. Em que parte do trecho fica evidente uma crítica negativa a tais adaptações?**
- b) **Qual é o sentido da palavra *fonte* no contexto da reportagem? Esse sentido é o mais usualmente atribuído ao termo? Explique.**
- c) **Considerando sua resposta ao item anterior, que recurso linguístico é possível identificar quanto ao uso da palavra *fonte*? Em que outras palavras ou expressões do trecho tal recurso está presente?**

Fonte: Ramos (2013, p. 246)

Nas perguntas colocadas acima, o autor busca avaliar os conhecimentos que os alunos construíram com as reflexões sobre os significados na língua, com exceção da primeira que apresenta um tom mais vinculado à noção de compreensão textual, na qual o aluno recorre ao texto para retirar determinado fragmento que serve como resposta ao questionamento encontrado no livro didático. As tecnologias, nesse sentido, podem levar o aluno a ter esclarecimentos mais claros acerca do que Edu Fernandes comenta sobre Nelson Rodrigues, sua vida e sua obra.

Assim, para fins táticos, encaminham-se as seguintes questões, com uma maior amplitude linguístico-discursiva:

1. A reportagem apresentada, da autoria de Edu Fernandes, destaca alguns pontos referentes à vida e a obra de Nelson Rodrigues. As palavras do autor giram em torno de um olhar favorável do jornalista em relação ao que destaca sobre o autor brasileiro. No entanto, Edu Fernandes formula uma crítica a respeito das adaptações cinematográficas da obra de Nelson Rodrigues. Pesquise sobre uma dessas adaptações, fundamente a crítica feita por Edu Fernandes e elabore um vídeo de até 5 minutos colocando o seu ponto de vista.
2. Existe na reportagem uma aparição da palavra *Fonte*. Identifique qual o elemento utilizado na colocação da citada palavra, elabore alguns slides para mostrar quais os

significados que essa palavra pode ter em outros textos e partilhe seus slides em Power Point¹⁰ ou em PREZI¹¹, informando o link de acesso.

As duas questões apresentadas exigem no aluno o domínio de ferramentas digitais que muitos deles estão adaptados a utilizarem de modo passivo, ou seja, como espectador. Na tática sugerida acima é possível que o aluno tome um papel ativo em relação à elaboração de materiais de ensino digitais que possam auxiliar os processos de ensino e aprendizagem de outros alunos.

Figura 7 – Texto e interpretação

2. Leia um trecho de notícia sobre uma pesquisa que estudou as transformações do samba.

[...] Vale lembrar que, a rigor, pagode é sinônimo de samba. “A característica mais marcante do pagode suingado ou pagode pop de hoje é a explicitude das letras. Além disso, o universo temático é bastante reduzido, girando quase que exclusivamente em torno da questão amorosa. O samba tradicional, ao contrário, fazia uma crônica social muito mais ampla, que abordava, por exemplo, assuntos relacionados à problemática social e à religião”, compara Dilzete [da Silva Mota, pesquisadora do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp], que foi orientada pela professora Anna Bentes.

FILHO, Manuel Alves. Do embalo do samba ao samba embalado. *Jornal da Unicamp*, Campinas, n. 387, p. 12, 3 a 9 mar. 2008.

- a) Qual é o sentido da palavra *sinônimo* nesse texto?**
b) Segundo o texto, no uso efetivo da língua, a palavra *pagode* estabelece uma relação de hiponímia ou de hiperonímia em relação à palavra *samba*? Que trechos do texto confirmam sua resposta?

Fonte: Ramos (2013, p. 246)

O texto e as questões de interpretação seguem o mesmo estilo das demais, o que vai variar, como fica explícito no decorrer desta análise, é o gênero do discurso no qual o texto está inserido. O resgate da história de um ritmo musical que tanto integra a cultura brasileira é algo pertinente para que o aluno compreenda a possibilidade de relacionar o que se aprende na escola ao que circula pela mídia social. Pensando no uso tático das tecnologias em sala de aula de língua portuguesa, depreende-se que é possível expandir os horizontes da atividade didática do seguinte modo:

¹⁰ O Power Point é um programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas, originalmente escrito para o sistema operacional Windows e portado para a plataforma Mac OS X.

¹¹ O PREZI é um software na modalidade computação em nuvem feito em HTML5 utilizado para a criação de apresentações não lineares. No lugar, tudo é criado em uma estrutura única, parecida com uma palheta de designer real.

1. A palavra *Sinônimo* é colocada logo no início do texto para aproximar os termos “pagode” e “samba”. Observe o emprego da palavra, realize uma busca online sobre as características de ambos os ritmos musicais e, por meio de um áudio de Whasapp no grupo da sua turma, exponha o seu ponto de vista sobre essa possível sinonímia.
2. Segundo o texto, no uso social da língua portuguesa, a palavra *pagode* estabelece uma relação de hiponímia ou hiperonímia em relação à palavra *samba*? Faça o download de uma música de cada ritmo e faça uma comparação.
3. Verifique com seus colegas se as características encontradas por você na internet são as mesmas encontradas por eles. Observe também se vocês acessaram fontes idênticas. Veja se alguém apresentou alguma característica especial.

Atualmente, a pesquisa vem se tornando uma importante aliada da atividade docente. Porém, muitas vezes não é considerada a relevância da habilidade de pesquisa do aluno, o que pode surtir efeitos satisfatórios, visto que por meio dela o sujeito sai da zona de conforto representada pelo contato repetitivo do caderno e o quadro, além de que pode depreender que a linguagem vai muito além da oralidade e da escrita, pois “Apesar dos vários meios de comunicação eletrônica, continuamos a viver em uma sociedade grafocêntrica, em que a leitura e a escrita são um instrumento essencial de participação” (BRITTO, 2007, p. 3).

Figura 8 – Atividade de leitura de tira e interpretação

3. Leia a tira a seguir.



BROWNIE, Chris. *Hagar, o Horrível*.

- a) A fala do inimigo de Hagar pode ser interpretada tanto em sentido literal quanto figurado. Explique essa afirmação.
- b) No contexto, que sentido seria mais coerente para a fala? A reação de Hagar condiz com esse sentido? Explique.

Fonte: Ramos (2013, p. 247)

Ramos (2013) volta ao gênero tira para trabalhar os conceitos que ainda não haviam sido mencionados nas questões anteriores – sentido denotativo e sentido conotativo. Algo que chama atenção é a possibilidade de trabalho com a língua coloquial e a língua marginal quando o interlocutor afirma não entender o que o locutor ordena. As questões estimulam

significativamente a subjetividade do aluno. Os recursos tecnológicos podem favorecer a amplitude da significação como objeto de ensino de língua portuguesa e aproximar o aluno das práticas de linguagem que compõem o seu contexto com a seguinte tática:

1. Considerando que a fala do inimigo de Hagar pode ser interpretada tanto em sentido denotativo/literal como conotativo/figurado, coloque a tira no seu *story* do Instagram e abra uma aba de respostas nas quais os seus seguidores possam expor as suas respostas. Compartilhe os resultados com a sua turma.

Com essa tática o aluno poderá utilizar um aplicativo que faz parte da sua rotina para a coleta de dados de uma pesquisa escolar. O processo de construção de conhecimento ganha novos rumos da maneira em que o professor empreende uma atividade que não se limita ao período em que o aluno está no contexto da sala de aula. Em experiências extraclases é possível desenvolver habilidades que nem sempre estão no alcance das práticas escolares.

Figura 9 - Atividade de leitura de tira e interpretação

4. Leia o *banner* de divulgação ao lado.
 - a) A quem o *banner* se dirige? Em que elementos do texto analisado você se baseou para responder?
 - b) O *slogan* do *banner* "Saco é um saco" explora diferentes sentidos associados à palavra *saco*. Indique-os.
 - c) O *banner* também faz uso de uma expressão cristalizada na língua, "perder as contas". Qual é o seu significado?
 - d) O que o produtor do texto busca enfatizar com a frase "A natureza continua contando"?



Fonte: Ramos (2013, p. 247)

O *banner* é um suporte discursivo que pode ser visto em diferentes lugares pelos sujeitos. Além disso, a elaboração de um *banner* não é dificultosa e se torna bastante atrativa para os alunos pela possibilidade de articular os discursos, nos variados gêneros, e as imagens. O caráter informativo colocado no *banner* da última abordagem da atividade didática analisada propicia uma resolução satisfatória das questões apresentadas. Todavia, com olhares voltados aos usos das tecnologias na sala de aula, vê-se a possibilidade de estimular as práticas criativas dos alunos. Vale ressaltar que tais práticas não atuariam como atitudes excludentes do que se pede no livro. Sugere-se, assim, o seguinte complemento:

- Tomando como exemplo a imagem encontrada no livro, crie um *banner* informativo, no *smartphone* ou no computador, o qual possa servir como atividade de contribuição para a atuação social dos seus interlocutores. Nele, articule imagens e textos de diferentes cores e formas.

As tecnologias, nessa tática, podem remeter o aluno a perceber a sua importância para o desenvolvimento das práticas sociais que estão sempre associadas ao uso social da linguagem. As reflexões colocadas neste espaço de análise e constituição de encaminhamentos didáticos não visaram em momento algum reformular atividades didáticas no intuito de destacar o que é certo e o que é errado no plano do ensino e aprendizagem. Infere-se que a pesquisa científica em Linguística Aplicada, por estar atrelada diretamente com as práticas sociais, torna-se um espaço de problematização constante sobre a linguagem e o seu ensino, visto que, na conjuntura atual, a tarefa docente carece de cada vez mais amparos seguros em busca de uma aprendizagem significativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho Final de Conclusão de Curso de Especialização em Linguagens e Ensino a Distância buscou, na relação entre as partes que o constituem, pontuar encaminhamentos teóricos e metodológicos visando o desenvolvimento de práticas que possam estimular o diálogo social (BAKHTIN, 2003) no ensino e aprendizagem de língua portuguesa por meio dos recursos digitais. Entende-se que, ao planejar e efetuar tais práticas, o professor assume a postura de sujeito tático, corroborando, dessa forma, com as discussões sobre dialogismo, sujeito, tecnologias e táticas que compõem o aparato teórico do trabalho.

Considerando que a discursividade é um fenômeno que permeia toda e qualquer atividade de linguagem do sujeito, ela está propícia a mediar todas as práticas estabelecidas no contexto da sala de aula de língua portuguesa. Além da discursividade, outras relações dialógicas, como as de responsividade e de gêneros do discurso podem contribuir para que o professor possa efetuar práticas mais atrativas e identificar no desvelar de suas atividades se os alunos estão respondendo bem ao que ele propõe.

A discussão sobre as tecnologias sob a ótica da pós-modernidade (HALL, 2003), bem como da dicotomia de estratégias e táticas (DE CERTEAU, 2014), possibilita um entendimento mais claro sobre a necessidade de sair de uma possível zona de conforto durante as práticas de ensino de língua portuguesa. Evidencia-se, além disso, que a expansividade das pesquisas sobre tecnologias e ensino demonstra que articulações entre os objetos de ensino e as tecnologias digitais podem ocorrer em sala de aula como uma complementação consciente e planejada das atividades didáticas que já são efetivadas cotidianamente.

Conforme indica Moran (1997, p. 153),

A forma como organizamos em grupo, em salas, em outros espaços: isso também é tecnologia. O giz que escreve na lousa é tecnologia de comunicação, e uma boa organização de escrita facilita – muito – a aprendizagem. A forma de falar, gesticular, de falar com os outros: isso também é tecnologia. O livro, a revista, o jornal, o gravador, o retroprojeto, a televisão, o vídeo são tecnologias importantes e muito mal utilizadas em geral.

Assim, torna-se essencial que o ensino de língua portuguesa seja um espaço para a reconfiguração de práticas de ensino que possam ser inflexíveis e desconexas, centrados na utilização de uma ou outra tecnologia somente pelo professor. Nesse modelo o aluno acabava assumindo um papel passivo no contexto de ensino de que faz parte. Este estudo viabilizou

que com simples adaptações de atividades de livros didáticos de língua portuguesa, a prática escolar pode extrapolar os limites da oralidade, da leitura, da escrita e da gramática, chegando ao ponto de criar uma ponte direta entre as atividades didáticas e a vida social dos alunos, permeada por tecnologia digital.

Outro ponto que este trabalho enfatizou foi a relevância da natureza documental da pesquisa qualitativa para estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas, os quais dialogam diretamente com a formação de professores. Os materiais didáticos por muitas vezes acabam não avançando justamente pela ausência de iniciativas de pesquisa que possam abrir os olhos dos editores sobre a necessidade de ir além do papel e adensar em planos até então inimagináveis, como o celular, o computador, o *smartphone* etc., visto que, nos dias atuais, é emergencial a importância de tornar as atividades de sala de aula mais próximas dos aspectos socioculturais imbricados nas práticas sociais de linguagem exercidas pelos alunos fora da escola.

Dessa maneira, a formação reflexiva do professor de língua portuguesa é algo que carece de um cuidado especial nos debates sobre as práticas escolares, uma vez que muitos deles acabam se tornando reprodutores de ações estáticas e inflexíveis.

De acordo com Macedo (2005, p. 35):

Reflexão significa envergar-se de novo, em outro espaço, em outro tempo, talvez em outro nível. Para isso, o que acontece no domínio da experiência, por exemplo, necessita ser mais bem observado, recortado, destacado e projetado em um outro plano. Reflexão consiste, pois, em um trabalho de reconstituição do que ocorreu no plano da ação. Além disso, trata-se de organizar o que foi destacado, de acrescentar novas perspectivas, de mudar o olhar, de se descentrar. A hipótese é que, assim, isso produzira benefícios para a ação. Então refletir é ajoelhar-se diante de uma prática, escolher coisas que julgamos significativas e reorganizá-las em outro plano, para, quem sabe, assim podermos confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuir sentido ao que foi realizado.

As considerações colocadas no processo de análise da atividade didática do livro didático assinado por Ramos (2013) não partiram apenas das observações que o pesquisador fez em determinado momento de sua formação, mas sim, da sua atuação inquieta como professor de língua portuguesa de educação básica. Ser professor reflexivo não é somente observar as possibilidades de articular os objetos de ensino com os usos das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Ser reflexivo é assumir diariamente a responsabilidade de lutar a favor de uma classe que grita por formação continuada e apresenta essa carência nas diversas práticas discursivas que norteiam as interações dentro do contexto

escolar. Além das contribuições da pesquisa para o aprimoramento das práticas pedagógicas de professores que já se encontram em serviço, cabe lembrar das implicações que este trabalho pode trazer para a formação dos futuros professores de língua portuguesa de educação básica, inseridos nos cursos de Licenciatura Plena em Letras/Português de instituições públicas e privadas do Brasil. Os olhares desses sujeitos para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa podem ser fragmentados de modo a mostrar o quanto as práticas sociais favorecem as atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula.

Finalmente, acredita-se que a pesquisa em Linguística Aplicada atua como um encaminhamento para novos estudos que possam aprofundar as discussões nela colocadas. Não distante dessa atuação, espera-se que esta investigação abra horizontes para outros pesquisadores intentados em estudar as brechas encontradas nos materiais didáticos para o uso reflexivo das tecnologias digitais na prática escolar, especialmente no ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. C. A. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), os novos contextos de ensino-aprendizagem e a identidade profissional de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 8, n. 221, jan./abr. 2008.
- ALMEIDA, M. **O computador na escola: contextualizando a formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **O freudismo**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BOURDIEU, P. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1994.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.
- BRITTO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREIA, D. A; SALEH, P. B. O. (Orgs.) **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.
- CASTILHO, A. **Gramática do português falado**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1998.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n, 2, p. 221-236, 2003.
- CLARK, K; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin (1984)**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, v. 23, n.23, p. 11-27, dez. 2011.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S (Orgs.) **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, v. 1, p. 95-122.

DURAN, M. C. G. Uma leitura do cotidiano escolar com Michel de Certeau. In: **International Studies on Law and Education**, CEMOrOc-Feusp, IJI-Univ. do Porto, p. 43-48, 2012.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L; RODRIGUES, D. S (Org.) **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012, p. 52-71.

FARACO, C. **Linguagem e Diálogo: As idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Tradução T. T. da Silva; G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HANKS, W. F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. Tradução de Anna Christina Bentes, Renato C. Rezende e Marco Antônio R. Machado. São Paulo: Cortez, 2008.

HUGHES, J. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

LARROSA, J. Pedagogia y fariseísmo: sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 289-298, abril ,2003.

LEFFA, V. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da complexidade. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 1993.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, C. B. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. **Educação e Sociedade**, n.27, set. 1987.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MATTOS, C. L. G. Estudos Etnográficos em Educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C. L. G; CASTRO, P. A (Org.). **Etnografia e Educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 19-42.

MEDEIROS, C. M.. O sujeito bakhtiniano: um ser de resposta. **Revista Eletrônica da FAS**, v. 1, p. 1-7, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAN, J. M. Relatos de experiências: como utilizar a Internet na educação. **Ci. Inf.** v. 26, n. 2, Brasília, DF, May/Aug., 1997.

MOREIRA, K. H. **Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de história na região Sudeste**: 1980 a 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras. UNESP-Araraquara, 2006.

NAZARENO, C; BOCCHINO, E. V; MENDES, F. L; PAZ FILHO, J. S. **Tecnologia da informação e sociedade**: o panorama brasileiro. Brasília: Centro Nacional de Documentação e Informação, 2007.

PADILHA, S. J. Relendo Bakhtin: autoria, escrita e discursividade. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.18, n.23, p.91-102, jan./jun., 2011.

PEREIRA, M; SARTI, F. M. A leitura entre táticas e estratégias: consumo cultural e práticas epistolares. **História da Educação (UFPEL)**, v. 14, p. 195-218, 2010.

PESHKIN, A. The nature of interpretation in qualitative research. **Educational Researcher**, v. 29, n. 9, p. 5-10, 2000.

PRAXEDES, A. L. S. **As ações avaliativas no Pibid/Letras - Português**: um componente pedagógico tático na construção do conhecimento. Monografia (Graduação em Letras - Língua Portuguesa), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2018.

RAMOS, R. A. **Língua Portuguesa: 1.** Coleção Ser Protagonista. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

RANGEL, E. O. **A escolha do livro didático de português: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale, 2006.

REES, D. K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. **Signótica**, v. 20, n. 2, 253-274, 2009.

RODRÍGUEZ, M. V. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. **Caderno de Cultura**, n.7, maio/2004.

ROHLING, N. As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em linguística aplicada. **L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, p. 44-60, 2014.

ROHLING, N; RODRIGUES, R. H. Concepções de linguagem discursivizadas por licenciandos em um curso de graduação em letras na educação a distância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 54, p. 267-301, 2015.

ROHLING, N; RODRIGUES, R. H. O discurso sobre o professor mediador: uma reflexão sobre produções discursivas de licenciandos na Educação a Distância. **Desenredo**, v. 10, p. 410-432, 2014.

ROJO, R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. **Perspectiva (UFSC)**, v. 28, p. 433-465, 2010.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

SANCHO, J. M; HERNÁNDEZ, F (Org.) **Tecnologias para transformar a Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, L. F. **Produção de textos na universidade:** em busca de atitudes ativas e táticas. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2007.

SILVA JÚNIOR, S. N. **Produção oral sistematizada em atividades didáticas de língua portuguesa:** um trabalho colaborativo no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2019.

SILVA JÚNIOR, S. N. Letramento e ensino de língua portuguesa: táticas para a articulação de saberes teóricos e práticos em sala de aula. **MEMENTO - Revista de Linguagem, Cultura e Discurso**, v. 9, n. 2, julho-dezembro, 2018.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M (Org.) **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B (Org.) **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

VERASZTO, E. V; SILVA, D; MIRANDA, N. A; SIMON, F. O. Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito. **PRISMA.COM**, n. 7, p. 60-85, 2008.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e EkaterinaVólkovaAmérico. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOCHINOV, V; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

YASUDA, A. M; TEIXEIRA, M. J. “A circulação do paradidático no cotidiano escolar” In: CHIAPPINI, L (Org.) **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2007.

ZOZZOLI, R. M. D. Gênero, genericidade e ensino. In: ZOZZOLI, R; SOUTO MAIOR, R (Org.). **Questões contemporâneas sobre/na sala de aula**. Maceió: EDUFAL, 2015.

ZOZZOLI, R. M. D. Conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo “táticas” para desobedecer a propostas prontas. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 14, n. 1, p. 40-50, 2014.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 253-269, 2012.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada: Temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 54-84.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D (Org.) **Ler e produzir: Discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor**. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 13-32.

ZOZZOLI, R. M. D. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca de autonomia. **Trab. Ling. Apl**, Campinas, (33): 7-21, Jan./Jun, 1999.

ZOZZOLI, R. M. D. A constituição de uma gramática do aluno em leitura e produção de texto: em busca de autonomia. In: **XV Jornada de Estudos Lingüísticos do GELNE**, p. 1-20, 1997.

ZOZZOLI, R. M. D. **Le partitif chez les lusophones adultes: analyse d’erreurs et propositions méthodologiques**. Tese (Doutorado em Linguística e Ensino do Francês), Besançon, França: Faculté des Lettres et Sciences Humaines da Université de Franche-Comté – Besançon, 1985.