



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

ALCILENE RODRIGUES DA SILVA

AMBIENTES DIGITAIS E ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA COM *WEBGINCANA*

CAJAZEIRAS - PB

2021

ALCILENE RODRIGUES DA SILVA

**AMBIENTES DIGITAIS E ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA COM *WEBGINCANA***

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à coordenação de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais

CAJAZEIRAS - PB

2021

S586a Silva, Alcilene Rodrigues da.
Ambientes digitais e ensino de gramática: uma seqüência didática com
WEBGINCANA /Alcilene Rodrigues da Silva. - Cajazeiras, 2021.
47f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa)
UFCG/CFP, 2021.

1. Ensino de gramática. 2. Educação básica. 3. Tecnologia na
educação. 4. Webgincana de gramática. 5. Sequência didática. I. Lima
Arrais, Maria Nazareth de. II. Universidade Federal de Campina Grande.
III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

BS/CFP/UFCG

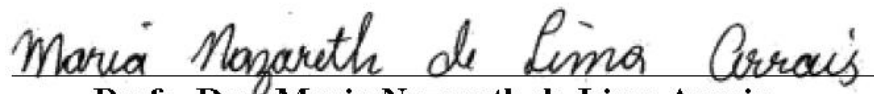
CDU – 81'36

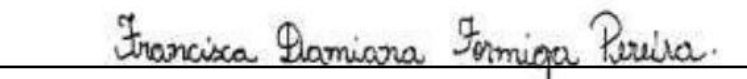
ALCILENE RODRIGUES DA SILVA

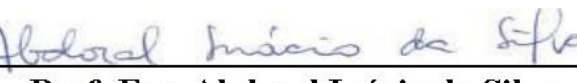
**AMBIENTES DIGITAIS E ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA COM *WEBGINCANA***

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Aprovado em: 04/10/2021


Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais
(UAL/CFP/UFCG -(Orientadora)


Prof.^a Ma. Francisca Damiana Formiga Pereira
(PPGL/UERN – Examinador 1)


Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva
(UAL/CFP/UFCGL– Examinador 2)

“O trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário a procura e vive”.

(PAULO FREIRE, 2014, p. 67)

Dedico este trabalho em especial à minha mãe Maria Auceli da Silva e ao meu pai Jonas Rodrigues da Silva, que contribuíram com muito esforço para que eu pudesse trilhar minha jornada acadêmica. Às minhas tias Maria Célia Vieira da Silva e Maria Salete da Silva, pelo exemplo de nunca desistir da vida acadêmica, à minha família pelo apoio que me proporcionou chegar nesse momento único, foi por eles que eu cheguei até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida que Ele me concedeu e por me proporcionar perseverança durante toda a minha caminhada.

A toda minha família, principalmente meus pais Maria Auceli da Silva e Jonas Rodrigues da Silva, pelo apoio e incentivo que serviram de alicerce para as minhas realizações. Sem vocês, eu não chegaria aonde cheguei.

Às minhas irmãs Ayane Rodrigues da Silva e Naiane Rodrigues da Silva, pela amizade e atenção dedicadas quando sempre precisei. Vocês são minha motivação.

Ao meu namorado Ronier pela sua paciência, amor e amizade. Com você, aprendi o significado da palavra companheirismo.

À minha professora orientadora Maria Nazareth de Lima Arrais, pelas valiosas contribuições dadas durante toda minha vivência acadêmica. Obrigada por ter me passado tanto conhecimento, eu aprendi muito com a senhora.

À profa. Erlane Aguiar Feitosa de Freitas pela atenção, cuidado e esmero com que se dispõe a nos atender. Muito obrigada!

A todos os meus amigos do curso de graduação, em especial Artur, Tacio, Eliziana e Cristiane, pelos conselhos, pelas conversas e toda ajuda nas atividades acadêmicas. Vocês contribuíram muito para a minha jornada na universidade.

Também quero agradecer à Universidade Federal de Campina Grande - Centro de Formação de Professores, e todo seu corpo docente que demonstrou estar comprometido com a qualidade e excelência do ensino.

A todos estes meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O auxílio das tecnologias na educação é de grande valia para que possamos tornar as aulas de língua portuguesa mais atraentes e interativas para nossos discentes, principalmente no que diz respeito aos estudos gramaticais que é o nosso foco. Pensando nisso, esta pesquisa apresenta como objetivo propor um trabalho com a gramática da língua portuguesa por meio de uma *webgincana* em sala de aula da Educação Básica. Para atingi-lo, discorremos sobre o estudo da gramática da língua portuguesa na Educação Básica em diálogo com os documentos norteadores do ensino; discutimos sobre o uso das tecnologias aplicadas à educação; e elaboramos uma Sequência Didática com o trabalho da gramática da língua portuguesa por meio de uma *webgincana* aplicável à Educação Básica. Para isso, nos baseamos nos estudos sobre língua, linguagem e gramática de Travaglia (2009) e Antunes (2007); sobre a prática das tecnologias da informação e comunicação e seu uso na educação básica, para Braga (2013), Silva (2003), Mercado (1999) e Fardo (2013). E para apoiar a elaboração da Sequência Didática, nos baseamos nas orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O caminho metodológico percorrido foi o da pesquisa bibliográfica, qualitativa e aplicada. Como resultado, temos uma proposta de Sequência Didática que orienta o trabalho com a análise linguística na educação básica.

Palavras chaves: Gramática. *Webgincana*. Sequência didática.

ABSTRACT

The help of technologies in education is of great value so that we can make the Portuguese language classes more attractive and interactive for our students, especially with regard to the grammatical studies that is our focus. Thinking about it, this research aims at propose a work with Portuguese grammar through a *web gymkhana* in the Basic Education classroom. To achieve it, we discuss the study of Portuguese grammar in Basic Education in dialogue with the teaching guiding documents; we discussed the use of technologies applied to education, and we elaborated a Didactic Sequence with the work of Portuguese grammar through a *web gymkhana* applicable to Basic Education. For this, we have based ourselves on language and grammar studies by Travaglia (2009) and Antunes (2007); on the practice of information and communication technologies and their use in Basic Education by Braga (2013), Silva (2003), Mercado (1999) and Fardo (2013). To support the elaboration of the Didactic Sequence, we have based ourselves on the guidelines by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). The methodological path taken was that of bibliographical, qualitative and applied research. As a result, we have a proposal for a Didactic Sequence that guides the work with linguistic analysis in Basic Education.

Keywords: Grammar. Web Gymkhana. Didatic Sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Esquema da sequência didática.....	36
Quadro 1	- Classificações das orações subordinadas adverbiais.....	38
Quadro 2	- <i>Webgincana</i> das orações subordinadas adverbiais.....	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CFP	- Centro de Formação de Professores
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação
PROINFO	- Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SACI	- Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SD	- Sequência Didática
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	- Tecnologia da Informação e Comunicação
TICs	- Tecnologias da Informação e Comunicação
UAL	- Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	- Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.2 Metodologia	13
2 O ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	15
2.1 As concepções de língua, linguagem e gramática.....	15
2.2 A gramática na escola	19
3 NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	24
3.1 Algumas considerações sobre as tecnologias na educação	24
3.2 Orientações legais sobre as tecnologias na educação	28
4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA <i>WEBGINCANA</i> DE GRAMÁTICA.....	32
4.1 Orientações teóricas	32
4.1.1 Sobre a <i>webgincana</i>	32
4.1.2 Sobre a Sequência Didática	34
4.1.3 A <i>webgincana</i>	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

Devido à produção de conhecimento, as tecnologias de informação e comunicação estão ocupando cada vez mais o espaço educacional. Nesse sentido, constitui um desafio para o profissional de ensino, uma vez que exige do professor uma instrução continuada para operar de maneira sensata e talentosa com as novas perspectivas para o letramento digital (BARBOSA *et al.*, 2014).

Para Barbosa *et al.* (2014), para exercer a atividade de professor, não se fazem necessários apenas conhecimentos específicos acerca do conteúdo, atualmente somente essa competência não é eficaz, tendo em vista a amplitude de áreas de conhecimento. As possibilidades são inúmeras, porém alguns fatores são vistos como barreiras que dificultam a inclusão de ferramentas digitais se efetivarem no âmbito escolar, privando os estudantes de aprender o que pode ser oferecido a eles.

Aproveitando esses recursos, os professores têm em mãos ferramentas que lhes possibilitem aulas mais dinâmicas, certamente. É pensando assim, que acreditamos que as aulas de língua portuguesa, por exemplo, ganharam uma aliada: as tecnologias de informação e comunicação.

Além disso, considerando o contexto atual, em que o surgimento da Covid-19¹ afetou o modo de se relacionar em todos os âmbitos da sociedade, o trabalho na escola, especificamente em sala de aula, tornou-se um desafio cada vez maior e para que a qualidade do ensino permanecesse no mesmo nível. Com a consequente determinação de aulas remotas pelos órgãos responsáveis, muito e de forma rápida, está-se exigindo do professor no que respeita um conhecimento mais alargado sobre as tecnologias digitais.

Ao lado disso, destacamos o esforço continuado para que o ensino de língua portuguesa ultrapasse as linhas decorativas. Mas, mesmo assim, ainda nos deparamos com essa realidade. O momento atual é, portanto, de mais luta para que as aulas alcancem um patamar cujo ensino da língua gere mudanças reais e que nossos aprendizes se tornem cidadãos cada vez mais críticos, participativos, e atuantes política e socialmente.

Diante do exposto, entendemos que o auxílio das tecnologias na educação é de grande valia para que possamos tornar as aulas de língua portuguesa mais atraentes e interativas para nossos discentes, principalmente no que diz respeito aos estudos gramaticais que é o nosso

¹ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Diante de um vírus tão transmissível foram tomadas várias decisões a respeito de como a educação ia ser atingida diante da pandemia. E uma das medidas urgentes foi a implantação de um ensino remoto. Com isso, houve uma reorganização no calendário escolar, o cumprimento na carga horária mínima de aula, e programar um retorno sem prejuízo após esse período emergencial.

foco. Foi pensando nesses pontos que agregamos ao universo da competência gramatical a possibilidade de usar a *webgincana* na sala de aula da Educação Básica.

Para unir esses dois campos de estudo, o objetivo geral que norteia esta investigação é: propor um trabalho com a gramática da língua portuguesa por meio de uma *webgincana* em sala de aula da Educação Básica. E como objetivos específicos, elencamos: discutir sobre o estudo da gramática da língua portuguesa na Educação Básica em diálogo com os documentos norteadores do ensino; discutir sobre o uso das tecnologias aplicadas à educação; e elaborar uma Sequência Didática (SD) com o trabalho da gramática da língua portuguesa por meio de uma *webgincana* aplicável à Educação Básica.

Para isso, nos baseamos nos estudos sobre língua, linguagem e gramática de Travaglia (2009) e Antunes (2007); sobre a prática das tecnologias da informação e comunicação e seu uso na educação básica, para Braga (2013), Silva (2003), Mercado (1999) e Fardo (2013). E para apoiar na elaboração da SD, nos baseamos nas orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

E, para orientar o caminho a percorrer durante a investigação, seguimos a pesquisa bibliográfica, cuja fonte de pesquisa se encontra em livros e artigos físicos, bem em materiais *webgráficos*. Ao lado da pesquisa, a abordagem é a qualitativa, uma vez que nosso objeto de estudo está focado numa compreensão e interpretação de informações. Também destacamos esta pesquisa como aplicada, pois estamos construindo reflexões teóricas voltadas para uma prática.

Nesse sentido, a pesquisa se justifica porque, de um lado traz uma proposta do trabalho com a gramática por meio do uso das tecnologias, o que é relevante, pois diante de todo avanço tecnológico e da situação de emergência sanitária em razão da Covid-19, em todos os ambientes da sociedade, se faz necessário que as escolas e professores procurem aprender a aplicação das ferramentas digitais no âmbito escolar de forma mais eficaz.

Por outro lado, intenta dinamizar o estudo da gramática, área dos estudos linguísticos que é vista com certa resistência pelos alunos de forma a promover um estudo que apela às habilidades cotidianas dos alunos fora da escola, tornando a reflexão sobre a língua mais agradável.

Para realizar uma leitura guiada, este trabalho divide-se em quatro capítulos. Neste primeiro capítulo que nomeamos de *Introdução*, apresentamos as motivações que levaram a escrita deste trabalho, bem como a temática, problematização, objetivos, a identificação da teoria que serve de base para a proposta de estudo da gramática por meio de uma *webgincana*, a metodologia e a justificativa da pesquisa.

No segundo capítulo *O ensino de gramática na educação básica*, discutimos as concepções de língua, linguagem e gramática e sobre o ensino de gramática na escola. No decorrer da discussão, conceituamos cada concepção apresentada e explicamos os tipos de gramática existentes. Ainda dentro deste capítulo, orientamos como deve ser o ensino de gramática na escola sob a ótica de autores de renome na área.

No terceiro capítulo intitulado *Novas tecnologias na educação*, iniciamos a discussão com os conceitos de tecnologias e novas tecnologias e como estes podem melhorar o ensino na sala de aula. Também colocamos em pauta a formação do professor como relevante para que esse processo se efetive e como a inclusão digital está acontecendo dentro das escolas, quais programas e projetos estão desenvolvendo na escola, durante essa era digital.

No quarto e último capítulo nomeado de *Sequência didática: uma Webgincana de gramática*, fazemos uma breve discussão sobre SD, gamificação para elaborar a proposta de uma *webgincana* que trabalhe a gramática em sala de aula da educação básica.

1.2 Metodologia

Esta é uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Bibliográfica porque a pesquisa é baseada em fontes teóricas, por exemplo, artigos, monografias, teses etc., e apresenta o objetivo de explicar as situações descritas na pesquisa e seu fundamento teórico que fará parte de seu referencial da pesquisa. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 131):

Após a escolha do tema, o pesquisador deve iniciar amplo levantamento das fontes teóricas (relatórios de pesquisa, livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses), com o objetivo de elaborar a contextualização da pesquisa e seu embasamento teórico, o qual fará parte do referencial da pesquisa na forma de uma revisão bibliográfica (ou da literatura), buscando identificar o “estado da arte” ou o alcance dessas fontes.

E essa revisão bibliográfica à qual se referem os autores fica no limite das reflexões e atualizações, garantindo a designação e pesquisa bibliográfica. Esses estudos podem mostrar até que ponto determinado tema foi estudado e quais conclusões foram alcançadas.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa em que é notável uma relação direta entre o mundo real e o sujeito, ou seja, o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não

pode ser traduzido por números. É quando é apresentado um caráter interpretativo no que se refere aos estudos realizados.

Temos então, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a seguinte explicação:

A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto.

Significa dizer que a abordagem qualitativa não apresenta o propósito de quantificar dados, mas sim de descrever mostrando com detalhes o maior número de elementos que compõem a pesquisa. Essa abordagem preocupa-se mais com o processo de construção do trabalho apresentado.

De natureza aplicada, a pesquisa apresenta uma proposta metodológica para futuramente ser colocada em prática por docentes que estejam a fim de aumentar seu leque de projetos em relação ao ensino à aprendizagem. Nessa direção, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51) a “pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”

Como o produto dos estudos teóricos, elaboramos uma SD. No material, em um primeiro momento apresenta os conteúdos a serem trabalhados no decorrer da SD, que é oração subordinada adverbial numa proposta de *webgincana*. Em um segundo momento, buscamos evidenciar os conhecimentos prévios para uma melhor abordagem na construção das atividades e missões que compõem uma *webgincana*. No terceiro momento, foram realizadas as descrições de regras e a forma de avaliação segundo uma *webgincana*, para que todos saibam como funciona cada etapa. Em um quarto momento, é exibido os recursos e artifícios a serem utilizados na resolução dos desafios propostos na *webgincana*. Por fim, são apresentadas as questões que podem ser tomadas como exemplos para construção de outras *webgincanas*.

2 O ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, discutimos argumentos de autores importantes no debate sobre gramática. Abordamos conceitos de língua e linguagem de acordo com Saussure (1970), as concepções de língua, linguagem e gramática de acordo com Travaglia (2009) e Antunes (2007). E finalizando o capítulo, destacamos contribuições da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o ensino de gramática na educação básica.

2.1 As concepções de língua, linguagem e gramática

Antes de iniciarmos com as concepções de gramática, é importante pontuar a ideia de que todos nós nos comunicamos, o que torna esse ato (comunicação) um evento comum a todos os seres humanos. O meio que permite essa comunicação devemos ao uso da língua e da linguagem, e é por meio delas que nos é permitido expressar nossas ideias, sentimentos, opiniões *etc.*

Saussure exhibe a seguinte ideia de língua:

A língua é um sistema de signos que exprimem idéias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc., etc. ela é apenas o principal desses sistemas (SAUSSURE, 1970, p. 24).

Nesta perspectiva, a língua é apresentada como um conjunto de símbolos com o objetivo de expressar conceitos e concepções. E para concretizarmos a língua, é possível representá-la por meio da escrita, sinais, alfabeto seja ele de qualquer cultura, rituais simbólicos etc. É possível notar que a língua ultrapassa quaisquer fronteiras expostas a ela, é um meio que possibilita a todas as culturas expressar seus ideais, crenças e opiniões.

Daí se vê a importância de se trabalhar com o ensino de língua, especificamente a língua portuguesa que é nossa realidade. De acordo com Travaglia (2009), o ensino de língua materna apresenta quatro objetivos, o primeiro diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa, que é a capacidade do aprendiz utilizar a língua para se comunicar nas mais diversas situações de comunicação; o segundo objetivo seria levar ao aprendiz a competência de dominar as normas cultas e a variedade escrita da língua; o terceiro é levar o aprendiz a adquirir conhecimento da língua com uma instituição linguística da instituição social (forma e função); e o quarto objetivo está ligado ao campo das atividades

metalinguísticas em consonância com o ensino da teoria gramatical e que propõe ao aluno aprender para além da pura atividade comunicativa e normas, mas sugere o ensino de pensar e raciocinar o uso da língua. Este objetivo está para o desenvolvimento de habilidades de observação e argumentação, e que é necessário para outras áreas dos estudos, além da linguagem.

A linguagem, por sua vez, seguindo a visão descrita por Saussure, é uma representação que sofre modificações, por exemplo, com o surgimento de novas expressões e palavras. “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, 1970, p. 16). Saussure ainda ressalta que as transformações sofridas pela linguagem só são possíveis pelo uso constante da língua através de seus falantes como um meio de comunicação. “Articular palavras não se exerce senão com ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade; não é, então, ilusório dizer que é a língua que faz a unidade da linguagem” (SAUSSURE, 1970, p. 18).

Travaglia (2009) coloca como um assunto importante a concepção de linguagem e apresenta três cenários diferentes para se entendê-la. A primeira concepção enxerga a linguagem como uma expressão do pensamento, ou seja, a expressão se constrói no interior da mente, e sendo sua manifestação apenas uma tradução, uma ação monológica e individual, que não é afetado pelas circunstâncias que formam o meio social em que a enunciação acontece. A segunda concepção enxerga a linguagem como um instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação, aqui a linguagem é vista como um código, um conjunto de regras capazes de transmitir informações, mensagens de um emissor e um receptor, esse código deve ser conhecido pelos falantes para que a comunicação se efetive como um ato social. A terceira concepção enxerga a linguagem como forma ou processo de interação. Neste ponto a linguagem se apresenta como um lugar de interação humana, de interação comunicativa, os usuários da língua interagem enquanto sujeitos ocupando lugares sociais.

Sendo assim, deduzimos que a linguagem provém da língua e não podemos fundir seus significados, pois a linguagem possui um caráter social e individualizado por cada usuário que faz seu uso, e a língua vai ao encontro a um caráter mais convencional e adquirido. A gramática, por sua vez, pode ser vista como um conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua, como uma perspectiva de estudo, pode ser uma disciplina escolar ou até definida como um livro, conceituar gramática é uma tarefa que exige muito conhecimento e aqui vamos tentar apresentar algumas concepções já estudadas por vários autores, especialmente por Travaglia (2009).

Para este autor, a gramática vista como uma disciplina de estudo, é sem nenhuma dúvida a mais falada por todos, seja por professores, alunos ou por aqueles que não fazem mais parte da comunidade escolar (pais, sobretudo). Estes acreditam que a disciplina de gramática deve estar no início, no meio e no fim de todo o processo de aprendizagem. É tão grande o destaque nessa disciplina que ela mereceu uma atenção maior sendo “separada” dos estudos de redação e de literatura, como se fosse realmente possível separá-la. É perceptível que saber gramática fora de qualquer atividade de comunicação não tem serventia. Ela funciona como um agente regularizador da língua, pois se faz presente nos discursos dos falantes. Por esse motivo, é necessário que exista um pensamento plural de que a gramática seja equivalente à língua e vice e versa.

Travaglia (2009) apresenta a concepção do que é gramática e do que é ser gramatical, dá três sentidos que são aceitáveis para essas expressões. A primeira coloca a gramática como um conjunto sistemático de normas do bem falar e escrever, estabelecida pelos especialistas. A língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, deformações da língua, e por isso a variedade dita padrão deve ser seguida por todos os cidadãos falantes dessa língua. A gramática nesse sentido só trata como correto aquilo que segue o nível formal da língua.

A segunda concepção de gramática para Travaglia (2009, p. 27) está voltada para uma gramática descritiva que, nesse ponto de vista, “[...] é um sistema de noções mediante as quais se descreve os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical”.

A terceira concepção de gramática é aquela que corresponde ao fazer linguístico que o falante desenvolve dentro de alguns limites impostos pela própria dotação genética humana. Nesse sentido, saber gramática não depende de escolarização ou de qualquer processo de ensino sistematizado. Não existem livros dessa gramática, pois ela é o objeto da descrição, daí porque essa gramática é chamada de gramática internalizada. (TRAVAGLIA, 2009).

Também Antunes (2007) aborda, em seu livro *Muito além da Gramática*, cinco acepções de gramática, que são: a) das regras que definem o funcionamento de uma determinada língua. Nesta acepção, a autora quer dizer que essa gramática é aquela internalizada, em que o fala usa intuitivamente em sua própria língua; b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, a exemplo, ‘a gramática da norma culta’; c) de uma perspectiva de estudo, como: a gramática gerativa, a gramática estruturalista, a gramática funcionalista ou de uma tendência histórica de abordagem, como: a gramática

tradicional; d) de uma disciplina escolar como: “as aulas de gramática”; e) de um livro, como: “a gramática de Celso Cunha”

Até aqui, pudemos verificar que vários autores nos oferecem diversas concepções de gramática, porém neste trabalho vamos nos atentar para as concepções descritas por Travaglia (2009) e Antunes (2007) no que respeita às regras que sistematizam o uso de uma língua.

Travaglia (2009) explica que conforme os usos da gramática, os objetivos são variados e, portanto, a gramática recebe uma adjetivação equivalente. Vejamos, por exemplo, a gramática normativa que, para o autor, apresenta-se com seu foco apenas nos fatos da língua padrão, na norma culta de uma língua. Se fundamenta nos fatos da língua escrita, sem demonstrar tanta importância à modalidade oral, que é vista como igual à escrita. A gramática normativa dita regras do bem falar e escrever. Essa gramática aparece como uma espécie de lei que regula o uso da língua em sociedade. A gramática normativa é aquela que mais é citada em sala de aula e, na maioria das vezes quando os professores citam gramática, é referindo-se à normativa. Outro tipo de gramática é a descritiva que se apresenta como a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (apresenta uma abordagem sincrônica). Este tipo tem por finalidade descrever as unidades e categorias linguísticas, tipos de construções possíveis, a função desses elementos e o modo e condições de uso dos mesmos. É uma gramática que trabalha qualquer variedade da língua e apresenta seu foco na modalidade oral.

A gramática internalizada se apresenta como uma competência linguística internalizada do falante que domina um conjunto de regras que lhe permitem o uso normal da língua. Essa gramática, para o autor, é o objeto de estudo das duas gramáticas citadas anteriormente.

Travaglia (2009) também explica sobre a gramática implícita que apresenta como a gramática de competência internalizada do falante, que inclui os elementos de todos os níveis da constituição e funcionamento da língua, tais como: elementos fonológicos, sintáticos, semânticos etc. e que estão implícitos, porque o falante não tem consciência dela.

A gramática reflexiva é outro tipo abordado pelo autor. Esse tipo de gramática está mais ligado ao processo de observação e reflexão do que mesmo aos resultados. Esta gramática busca detectar, levantar unidades, regras e princípios, de como se constitui o funcionamento da língua, ou seja, tenta entender os mecanismos internos e externos da língua.

A gramática contrastiva ou preferencial se apresenta como uma gramática que descreve duas línguas ao mesmo tempo. No ensino de língua materna, podemos notar a gramática contrastiva no momento em que queremos mostrar as diferenças e semelhanças de

variedades da mesma língua, como: dialetos regionais, língua oral e escrita, registro formal e coloquial.

Outro tipo trazido por Travaglia (2009) é a gramática geral. Esta podemos chamar de gramática das possibilidades, uma vez que compara o maior número de línguas a fim de reconhecer todos os fatos linguísticos realizáveis e as condições que se realizarão, sem se preocupar com o que já foi de fato realizado.

A gramática universal se apresenta como uma gramática de base comparativa que procura descrever e classificar todos os fatos observados e realizados universalmente em todas as línguas.

Além dessas, o autor destaca a gramática histórica que apresenta como aquela que estuda todas as fases evolutivas de uma língua, desde sua origem até o seu momento atual. A noção de gramática histórica cada vez mais faz parte do ensino de língua portuguesa no ensino médio, tratando de assuntos como a origem da língua portuguesa no latim vulgar, suas fases, elemento de evolução etc.

A última concepção de gramática trazida Travaglia (2009) é a da gramática comparada que estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, procurando fatos em comuns. Esses estudos sobre a gramática comparativa tiveram início no final do século XIX e início do século XX e foram responsáveis por descobrir parentescos entre línguas tidas como distantes umas das outras, a exemplo do latim e do sânscrito.

A discussão sobre gramática continuará, pois, no tópico seguinte, vamos debater acerca do ensino de gramática nas escolas, como ocorre esse ensino e quais os propósitos a serem atingidos pelo professor.

2.2 A gramática na escola

Iniciamos este tópico pontuando para a ideia de que, no que respeita à gramática, temos o propósito de que o aluno tenha conhecimento dos usos dos recursos linguísticos para que, com isso, adquiram a competência gramatical de sua língua. No entanto, entender uma língua não significa adicionar várias palavras ao vocabulário ou decorar um conjunto de regras. Compreender uma língua requer reflexão sobre o ato da linguagem, e essa reflexão exige formulação de hipóteses e verificação para sabermos se estão de acordo ou se precisam ser melhoradas para um bom funcionamento da língua. Nesse sentido, “quando nos envolvemos em uma situação de interação há sempre reflexão (explícita ou não e neste caso

automática) sobre a língua, pois temos que fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e para entender o outro” (TRAVAGLIA, 2009, p 107).

É certo que ainda hoje algumas escolas seguem a abordagem prescritiva do ensino de gramática, o que significa julgar certos usos como certos e outros como errados. Uma explicação para isso vem do fato de o ensino ainda seguir corrente a tradição literária e clássica que durante anos era considerada umas formas corretas do bem falar e escrever.

É importante destacar que a ausência do trabalho com a produção e compreensão não leva ao ponto principal que o ensino de língua prega, que é o de o aluno adquirir a competência comunicativa e que as atividades de metalinguagem, ou seja, os estudos sobre a teoria de gramática, como identificação, classificação, funções de elementos linguísticos que caracterizam um ensino prescritivo que não traz benefício no sentido de aprimorar as competências comunicativas do aprendiz.

Por este viés, Antunes (2007, p. 51, grifo da autora) mostra uma crítica sobre o ensino de gramática:

O problema central dos cursos de línguas materna e estrangeira está longe de ser *não ensinar gramática*. É, antes, *não ensinar apenas gramática*; e, muito mais, é não ensinar apenas nomenclatura e classificação gramatical. Portanto, não se está propondo menos. Pelo contrário, se está pretendendo muito mais. Em geral, pouco se explicita na escola acerca dos conjuntos de normas textuais e sociais do uso da língua. Isto é, muito pouco se mostra de “como tal coisa deve ser ou como deve ser dita” e em que situação. Não se pode esperar que o falante descubra sozinho um conjunto tão complexo e heterogêneo de regras e normas, que, ainda por cima, admitem toda flexibilidade permitida pela natureza eminentemente funcional da língua.

A partir de indicações como a da autora, as pesquisas sobre ensino de língua portuguesa sempre avançam no decorrer dos anos, e estudos voltados para leitura, para a produção escrita e para o funcionamento da língua apresentam a intenção de ampliar os letramentos dos alunos, para que estes possam realizar a prática de análises linguísticas refletindo assim o uso e funcionamento da língua. Sobre essa questão, Geraldi (1984, p. 77) explica:

Estas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

Nesse sentido, podemos observar que o ensino de uma análise linguística pode ser mais proveitoso, porque o aluno irá trabalhar diretamente com a produção e análises de textos, o que é feito totalmente diferente em um método de ensino descontextualizado em que o aluno não participa inteiramente do processo de aprendizagem e fica como um mero espectador.

Levando em consideração essas questões, Geraldi (1997) propõe uma inovação de análise linguística diferente, em que o foco do estudo baseado em duas reflexões da língua: a epilinguagem que reflete o uso da língua, e a metalinguagem que está ligada às definições e classificações dos fenômenos linguísticos.

Sob essas informações, é necessário que as escolas invistam no ensino de gramática de forma significativa, quando possamos passar para os alunos mais do que regras e normas a serem seguidas, mas que possamos construir com nossos aprendizes conhecimentos que os levem à reflexão e à argumentação do que está sendo estudado.

Travaglia (2009, p. 111) propõe um estudo de gramática pautado no uso.

A gramática de uso é não consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante. No Ensino ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, dos mecanismos desta), bem como os princípios de uso de recursos de diferentes variedades da língua. Essas atividades, portanto, são especiais para a finalidade de alcançar a internalização de unidades linguísticas, construções regras e princípios de uso da língua para que esteja à mão do usuário, quando deles necessitar para estabelecer interação comunicativa em situações específicas.

Nesse sentido, Travaglia expõe a gramática de uso como aquela que usamos de forma automática e que está internalizada. É uma gramática que está sim presente em nosso ensino e apresenta o objetivo de internalizar regras, unidades linguísticas, construções que estejam disponíveis ao usuário a qualquer momento para estabelecer interações comunicativas.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), os estudos relacionados à gramática devem ser contextualizados. Pensando em todo avanço no estudo do ensino de língua portuguesa, não podemos continuar com um método de ensino estanque que foque apenas em estudos de regras de concordância, por exemplo. O texto precisa ser utilizado como centro do ensino de gramática, partindo de sua leitura, compreensão, análise e produção de novos textos, porque é no texto que a língua se concretiza.

Nessa direção, a BNCC (BRASIL, 2018) normatiza:

Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (BRASIL, 2018, p. 81).

Deste modo, temos uma prática de um ensino baseado na reflexão da língua e da linguagem de uma forma geral, cujos conceitos, regras e descrições funcionam de maneira a construir questionamentos entre as definições e regras, permitindo observações diferentes, comparações e uma análise que sugira novos significados.

Nesse contexto, temos a análise linguística como um termo que caracteriza uma nova prática pedagógica para o ensino de língua materna que se une à leitura e à produção textual. Diante do exposto e para melhor compreensão, Geraldi (1985 p. 75) afirma que:

A Análise Lingüística (*sic*) inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da Gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise de recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações, etc.

Podemos entender, com base na explicação de Geraldi (1985), que a análise linguística tem sua atenção voltada tanto para o lado mais tradicional do ensino de línguas como para o lado mais reflexivo. É notável que o objetivo da análise linguística não é segregar conteúdos, mas uni-los para atingirmos uma excelência de ensino e aprendizagem.

Sobre análise linguística, é importante destacar como a BNCC se posiciona em relação a esta temática. O documento indica uma linha que busque estratégias de análises e avaliação conscientes dos efeitos de sentidos produzidos nos textos. Essa direção é a mesma seguida por Geraldi (1985) e, diante do que foi observado, tanto a BNCC quanto nos estudos de Geraldi (1985) segue uma linha sociointeracionista da língua, tomando o texto como elemento importantíssimo no trabalho com o ensino de língua.

O trabalho com a análise linguística na BNCC é assim pontuado:

O eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus

efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2018, p. 76).

Assim a concepção de análise linguística encontrada na BNCC segue uma postura que envolve estratégias de análise e avaliação dos efeitos de sentido produzidos pelo texto. Além dessa visão, é possível notar também uma concepção sociointeracionista de língua tomando o texto como um elemento importante do eixo de trabalho. A BNCC de modo geral tem sua atenção na análise linguística focada nos efeitos de sentido e leva em consideração todo o processo da construção de conhecimento não e apenas a produção final. E com isso instaura esses conhecimentos linguísticos em uma prática de funcionamento cotidiano.

Adiante destacamos a discussão sobre as tecnologias na educação e partiremos das orientações do quão é importante a utilização dessa ferramenta no ambiente educacional. E para além de seu uso, aprender que os recursos digitais e tecnológicos estão disponíveis para o melhor ensino e aprendizagem tanto dos alunos como do docente.

3 NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

As Tecnologias da informação e comunicação (TICs) estão presentes em todas as áreas do conhecimento, inclusive na educação que não poderia ser diferente. Esses avanços que todos os dias evoluem em uma rapidez constante vêm proporcionando descobertas e inovações em todos os âmbitos da sociedade.

Neste capítulo, apresentamos uma discussão baseada nas novas tecnologias na educação. Para isso, essa discussão parte das reflexões de Silva (2003) com discussões a respeito de tecnologias e novas abordagens em sala de aula; de Mercado (1999 e 2002) com reflexões sobre a prática do uso de tecnologias na educação e orientações sobre formação continuada para os nossos docentes. Temos também as contribuições de Santos, Scarabotto e Matos (2011) sobre os imigrantes e nativos digitais.

3.1 Algumas considerações sobre as tecnologias na educação

A palavra tecnologia é um termo que abrange muitos significados. De maneira simples, tecnologia é um conjunto de processos, técnicas e instrumentos utilizados para facilitar ou melhorar a realização de algum produto ou serviço prestado, ou seja, é a aplicação de um conhecimento para em diversas áreas da sociedade. Seguindo esse pensamento,

O conceito de tecnologia poderá ter maior ou menor abrangência, dependendo do foco em análise. Segundo Longo (1984), “tecnologia é o conjunto de conhecimentos científicos ou empíricos empregados na produção e comercialização de bens e serviços”. Os conceitos envolvendo desenvolvimento de novos produtos, da mesma forma como abordaram Wheelwright; Clark (1992) e Utterback (1994), devem ser diferenciados do conceito de inovação tecnológica. Vamos considerar o desenvolvimento do produto como o processo de transformação de idéias, dados de mercado e tecnologias, em novos conhecimentos para geração de produtos e serviços em produção comercial (SILVA, 2003, p. 53).

Como podemos notar, dependendo do foco a ser analisado, o termo tecnologia pode ter maior ou menor alcance. É importante que dependendo do conhecimento aplicado, podemos diferenciar a tecnologia que se encaixa como desenvolvimento de um novo produto ou como um processo de inovação tecnológica. De todo modo, é importante considerar o desenvolvimento do produto como um processo de modificação de ideias em produtos e serviços.

Os recursos de que dispomos como computador, celulares, *smartphones* e *internet*, antes utilizados por uma pequena parcela de pessoas, hoje se tornaram indispensáveis ao uso de todos e na área da educação não pode ser diferente, tendo em vista tantos desafios.

A tecnologia na escola funciona no processo de planejamento de aula, na utilização de recursos didáticos como: pincel, projetor, computador e na metodologia utilizada pelo professor que, nesse momento de mudança, tem o poder de orientar os alunos para a pesquisa na rede e de como vão utilizar as informações que conseguiram, seja de maneira individual ou em grupos. O importante é que o professor tenha a maturidade de apoiar e estimular seus aprendizes nessa nova jornada (SILVA, 2003).

Com as tecnologias, surgem novas possibilidades para o ensino nas escolas, e isso exige do professor uma postura nova diante de suas metodologias de ensino. Mas, para que isso se torne uma possibilidade real, é necessário políticas que invistam tanto na infraestrutura escolar como na formação de professores, para que a qualidade do ensino se efetive. Além das tecnologias já há muito utilizadas, surgem as Novas Tecnologias. Sobre estas, é importante entender que

o objetivo de introduzir novas tecnologias na escola é para fazer coisas novas e pedagogicamente importantes que não se pode realizar de outras maneiras. O aprendiz utilizando metodologias adequadas poderá utilizar estas tecnologias na integração de matérias estanques. A escola passa a ser um lugar mais interessante que prepararia o aluno para o seu futuro. A aprendizagem centra-se nas diferenças individuais e na capacitação do aluno para torná-los um usuário independente da informação, capaz de usar vários tipos de fonte de informação e meios de comunicação eletrônica (MERCADO, 2002, p. 12).

Significa dizer que é importante que a utilização das tecnologias na escola seja realizada de maneira adequada, ligado às matérias escolares consideradas impermeáveis, a novas possibilidades de interação metodológicas. Nesse sentido, a escola se torna um local que cativa e prepara o aluno para um futuro. A aprendizagem nesse ponto tem o foco nas dificuldades individuais de cada aluno, capacitando, assim, esse aluno para aprimorar esses obstáculos para que use informações diversas sem dificuldade.

Mercado (2002) ressalta que o professor tem a função de criar e recriar de forma sistemática o ensino, sendo somente assim a forma de proceder quando se tem alunos com características individuais e diversificadas. Notamos que o papel do professor se torna singular e que o modo de sistematizar suas aulas tem que levar em consideração o seu público alvo (alunos) com características únicas.

Por este viés, Mercado (2002) apresenta o uso das novas tecnologias com um grande impacto no papel do professor, por exemplo, a grande quantidade de informação recebida com a *internet*, os conteúdos, o modo de usar essa tecnologia, a maneira que encaramos o nosso processo de ensino, a forma de visualizar o aprendiz como participante principal do seu processo de aprendizagem e não somente como receptores de informação, incentivando assim os professores e encorajando os alunos a buscarem sempre seu protagonismo como **agentes se seu conhecimento**.

Mas, além de todas essas surpresas, as tecnologias nos proporcionam muitos pontos positivos, claro se realizarmos o bom uso dela. O aluno neste ponto se torna autor de seu próprio conhecimento, agindo de forma a mudar suas ações em diversos setores sociais, como no desenvolvimento de estratégias de pesquisa, estimulando sua capacidade de comunicação efetiva e coerente, apresentando ideias que permitam sua autonomia e criatividade (MERCADO, 2002).

Tendo em vista todos esses avanços tecnológicos e os desafios encontrados pelo docente nesse percurso, achamos pertinente explicar a concepção dos termos nativos e imigrantes digitais, dos quais fazemos parte aluno ou professor. Quando falamos em nativos digitais, estamos falando das pessoas que já nasceram nessa época em que as novas tecnologias estavam em crescimento, e imigrantes digitais são aquelas pessoas que se adaptaram a essa nova era ou que ainda estão se adaptando. Deste modo, os nativos e imigrantes digitais podem ser nossos alunos, professores e até os pais de alunos.

Santos, Scarabotto e Matos (2011), trazendo as ideias de Segundo Palfrey e Gasser (2011), explicam que o termo *nativos digitais* faz referência às pessoas nascidas após os anos de 1980, que apresentam habilidades de usar as tecnologias digitais, que se relacionam através das novas mídias, por meio de redes sociais e *blogs*. Entretanto, aqueles que não se enquadram nessa comunidade precisam ter uma convivência e uma interação com esses nativos, com o intuito de aprender em meio a tantas inovações tecnológicas: estes são chamados de imigrantes digitais. Sobre essa informação, podemos reiterar que

O termo “nativos digitais” foi adotado por Palfrey e Gasser no livro ‘Nascidos na era digital’. Refere-se àqueles nascidos após 1980 e que tem habilidade para usar as tecnologias digitais. Eles se relacionam com as pessoas através das novas mídias, por meio de blogs, redes sociais, e nelas se surpreendem com as novas possibilidades que encontram e são possibilitadas pelas novas tecnologias. Porém, aqueles que não se enquadram nesse grupo precisam conviver e interagir com esses nativos e, além disso, precisam aprender a conviver em meio a tantas inovações tecnológicas, são os chamados imigrantes digitais (PALFREY; GASSER, 2011 *apud* SANTOS; SARABOTTO; MATOS, p. 15841, 2011).

Ao passo que as tecnologias vão aumentando, é necessário sabermos que temos cada vez mais a aprender, e que isso não vale só para os ditos imigrantes digitais, nos referimos também àqueles que já são familiarizados com esses avanços, mas que devem usar com sabedoria toda essa informação disponível.

E na educação, o uso das tecnologias de forma consciente e com a finalidade de busca de conhecimento consistente é papel do professor que, em sua maioria, ocupa o lugar de imigrante digital e, por isso, têm dificuldades nesse campo. Nesse sentido, pontuamos para a importância de haver uma formação de professores que trabalhe essa deficiência que encontramos em profissionais de muitas escolas.

Até bem pouco tempo, a grande maioria dos cursos de licenciatura não ofertavam disciplinas com o intuito de formar os futuros professores para um uso inteligente, interativo e criativo das tecnologias, o que, de certa forma, parecia dizer que as metodologias em diálogo com ensino e aprendizagem não era tão necessária, mas essa realidade vem mudando: hoje tanto há disciplinas próprias para o trabalho com as tecnologias na educação como no caso do curso de licenciatura em letras onde que há uma larga discussão sobre a importância dos gêneros digitais. Ao lado disso, há mais de um ano estamos atuando com o ensino na modalidade remota, nos obrigando a, em níveis variáveis de conforto, o uso das tecnologias.

Nessa direção, para ajudar aos professores com dificuldade, as escolas, por meio de projetos de formação continuada para os professores de educação básica, podem viabilizar o uso mais consciente de todo esse aparato **tecnológico como** forma de dinamizar a construção da aprendizagem.

Mercado (1999) coloca que a formação do professor pode proporcionar condições necessárias para que o uso das novas tecnologias seja dominado pelo professor e que ele não se sinta desconfortável diante dessa realidade. Mercado ainda ressalta que o objetivo central de uma formação continuada para os professores é baseado na aquisição de metodologias que façam o professor conhecer o processo de aprendizagem, como ele ocorre e como se efetiva, para que a relação professor-aluno-novas-tecnologias proporcione condições favoráveis para a construção de conhecimento.

Mercado (1999) ressalta que a ênfase da formação está no processo de criação de ambientes educacionais de aprendizagem nos quais os alunos possam executar e vivenciar a experiência de aprendizagem, ao invés de apenas receber do professor o conteúdo pronto e posto. Nas palavras do autor,

a necessidade de novos estilos de aprendizagem adequados aos novos profissionais e aos tempos de mudanças, supõe uma melhora na comunicação didática, que implica inovar dentro da atividade docente, buscando uma aprendizagem mais ativa, um maior envolvimento dos alunos em sua própria aprendizagem, enfrentando com êxito as novas situações (MERCADO, 1999, p. 104).

Neste ponto podemos notar o professor assumindo um papel de mediador da aprendizagem e não como um instrumento de repasse de informações prontas, e é por esta ótica que os novos profissionais devem seguir sempre na busca de uma aprendizagem mais ativa de seus aprendizes.

Seguindo este viés, é importante também nos pronunciarmos a respeito de como ocorre essa formação, como as escolas, gestores e secretarias de educação estão trabalhando para tornar seus professores os melhores e mais capacitados para exercer sua função com excelência. No tópico seguinte, a discussão volta-se para as orientações sobre o uso das tecnologias da educação nos documentos que norteiam a educação no país.

3.2 Orientações legais sobre as tecnologias na educação

Nos Estados Unidos, na década de 1940, foi indicado, no campo educativo, o uso das tecnologias. Era utilizado com o interesse de formar militares especialistas para atuar na Segunda Guerra Mundial. Para isso, eram utilizadas tecnologias audiovisuais. Como matéria curricular educacional em 1946, surgiu na Universidade Indiana os estudos audiovisuais e como intuito formativo constitui o primeiro campo específico da tecnologia educativa (ALTOÉ; SILVA, 2005).

No decorrer das décadas de 1950 e 1960, mais avanços puderam ser observados, com os estudos psicológicos da aprendizagem no currículo da tecnologia educacional, indicando assim as tecnologias como áreas de ensino pedagógico. Nessa época, também foi possível observar a “Revolução eletrônica” que era apoiada pelo rádio e pela televisão e foi fundamental para mudança dos padrões de comunicação, aplicados até o momento, e que influenciaram o fazer social, cultural, político e também educacional das pessoas (ALTOÉ; SILVA, 2005).

No Brasil, a utilização das tecnologias da educação estava voltada para o ensino à distância e também estava apoiada pela comunicação via rádio, que ocorreu entre 1939 e 1941, destacando assim o Movimento de Educação de Base (MEB) que tinha como objetivo a

alfabetização de jovens e adultos das regiões norte e nordeste, as chamadas “[...] escolas radiofônicas” (ALTOÉ; SILVA, 2005)

De 1967 a 1974, foram lançadas atividades por meio do rádio que eram direcionadas aos três primeiros anos do ensino fundamental. Esse projeto ficou conhecido como Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Projeto Saci).

Altoé e Silva (2005) informam que além da iniciativa via rádio, os projetos televisionados também passaram a ganhar espaço. Em 1969, a *TV Cultura* colocava ao ar o desafio de mostrar que podia transmitir aulas eficientes e agradáveis de forma televisionada. Na mesma época, em outros locais do Brasil, eram inaugurados outros programas educacionais que eram transmitidos de forma a usar a tecnologia da comunicação para a propagação do ensino.

Outro projeto lançado, direcionado para a população, pela televisão foi o Telecurso 2000 que apresentava um caráter de ensino e não de educação a distância, tendo como característica principal a instrução, transmissão de conhecimento e treinamentos direcionados para o mundo do trabalho. Foi um projeto que, além de nível nacional alcançou níveis fora do nosso país, sendo transmitidos em outros países que tinham como língua o português (ALTOÉ; SILVA, 2005)

As tecnologias na educação cada vez mais se tornam imprescindíveis e, com isso, o modo de ensinar vem mudando a cada dia, o fazer metodológico dos professores precisa ser atualizado na mesma velocidade. Pensando nisso, em 9 de abril de 1997 foi criada a portaria 522/MEC, que criou o programa PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) para promover o uso pedagógico de TICs na rede pública de ensino fundamental e médio.

Esse programa foi criado com o intuito de levar às escolas a utilização de novas tecnologias. O governo justificou essa ação como uma alternativa de levar às escolas ferramentas que pudessem estimular a pesquisa e a produção de conhecimento através de novos métodos didáticos, transformando a escola num novo espaço. Sobre esta questão, podemos destacar que a

qualidade educacional pressupõe introdução de melhorias no processo de construção do conhecimento, busca de estratégias mais adequadas à produção de conhecimento atualizado e desenvolvimento no educando da habilidade de gerar conhecimento novo ao longo da vida. Implica diversificar espaços do conhecimento, processos e metodologias (BRASIL, p. 3, 1997).

O programa PROINFO tem como um dos seus objetivos a qualidade educacional, em que sugere a partir de sua implementação nas escolas melhorias no processo de construção de um conhecimento atualizado e que gere o desenvolvimento de habilidades ao longo da vida do aprendiz.

Apesar de todos os avanços nas escolas e de todo investimento aplicado nos centros educacionais para uma qualificação nas áreas de tecnologias na educação, podemos notar que em alguns casos, o uso das novas tecnologias ainda não tem tanta eficácia. Se de um lado, há professores necessitando avançar nesse domínio, de outro, há uma necessidade de educação digital pelos jovens estudantes, uma vez que são levados pela distração que oferece o acesso à *internet* pelo *tablets* e *smartphones*, gerando, às vezes, um clima estressante em sala de aula; e nesse viés, a facilidade oferecida pelas tecnologias também pode ser reconhecida como um fator desafiador, pois nesses casos os aprendizes podem buscar na rede respostas prontas e rápidas sem se aprofundarem em questões pertinentes a reflexões. Por esses e outros desafios, se faz necessário um professor preparado para encarar essas situações, revertendo à situação e favorecendo a produção de conhecimento.

Neste novo ciberespaço que estamos vivenciando, há um livre intercâmbio de informações, e é necessário que aprendamos a transformá-las em conhecimentos. Encontramos excelentes programas educativos, informativos e culturais nas rádios, na televisão, nas teleconferências, e principalmente na Internet. No entanto, na educação de modo geral, e na formação de professores em especial, teoricamente os discursos sobre a construção desses conhecimentos são maravilhosos, mas quando os transportamos para a prática não sabemos como trabalhar com eles. Assim, ao mesmo tempo em que dispomos de excelentes materiais que são transportáveis pela Web, ainda precisamos aprender a transforma-los em conhecimentos (ALTOÉ; SILVA, p. 25, 2005).

Nesse sentido, podemos entender que, apesar de estarmos vivendo uma era em que a velocidade das informações se propaga de maneira muito rápida, nós enquanto agentes do conhecimento, precisamos nos preparar para alcançarmos essa rapidez. É notório que várias ferramentas de qualidade estejam disponíveis, mas é na formação do professor que devemos ter foco para que estejam preparados no momento da prática de ensino e na utilização dos ambientes digitais.

A BNCC, que é o documento mais atual que norteia a educação no Brasil, apresenta a ideia de que é necessário.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas

práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, p. 9, 2018).

Significa dizer que as tecnologias digitais de informação e comunicação estão nas práticas sociais e, tendo a escola como espaço de preparação para que o aluno de se torne competente comunicativamente como sujeito social, é preciso incluir essas tecnologias na escola de maneira a contribuir para a formação desse sujeito como aquele capaz de transitar socialmente de forma eficaz.

A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta, em suas competências gerais, como deve ser desenvolvida a construção do conhecimento e das habilidades, e no que diz respeito à implementação das tecnologias na educação. O documento foca em seu uso específico para que a educação seja feita com senso crítico. Além disso, a BNCC reconhece o papel fundamental das tecnologias, mas acompanhado com responsabilidade em seu uso. É necessário também que o estudante aprenda a dominar esse universo digital sendo capaz de usar essas ferramentas para aprender e produzir conhecimento.

Após o debate para a construção do debate teórico, no próximo capítulo, iremos mostrar o produto de toda a discussão feita durante a escrita desse trabalho, em que será produzido uma SD para o ensino de gramática, utilizando uma *webgincana*.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA *WEBGINCANA* DE GRAMÁTICA

Este capítulo pretende atender ao objetivo específico elaborado para a pesquisa: elaborar uma SD com o trabalho da gramática da língua portuguesa por meio de uma *webgincana* aplicável à Educação Básica. Mas antes, apresentamos uma breve discussão com base nas reflexões de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que orientam sobre o estudo de sequências didáticas; de Fardo (2013) que fala sobre gamificação e educação sobre gamificação e de Barato (2012), Sousa (2016) e Barbosa *et al.* (2014) que discutem os estudos sobre *webgincana*.

4.1 Orientações teóricas

4.1.1 Sobre a *webgincana*

Em relação ao ensino de jovens nas escolas na atualidade, faz-se pertinente inserir junto a cultura escolar uma cultura jovem, ou seja, situações que são comuns na vida daqueles que são a principal motivação dos professores. Nesse contexto, trazemos a proposta da gamificação. Esse termo tem sua origem no inglês (*gamification*) e consiste na utilização de elementos de jogos em contextos em que a ludicidade não se faz presente, a fim de estimular o “[...] uso de elementos, estratégias e pensamentos dos games fora do contexto de um game, com a finalidade de contribuir para a resolução de algum problema.” (FARDO, 2013, p. 11).

Porque o game é um jogo, é pertinente apresentar em que está centrada a ideia de jogo. Para tanto, nos baseamos em Karl Kapp (2012 *apud* FARDO, 2013 p. 43) que provê uma definição, explicando que jogo é “um sistema em que os jogadores se envolvem em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e *feedback*, que resulta em uma saída quantificável e frequentemente provoca uma reação emocional”

Com isso, para melhor identificarmos os proveitos que os elementos dos jogos podem levar à aprendizagem em sala de aula, vamos dividir esses elementos e defini-los relacionando com as vantagens que podem trazer para o processo de construção de conhecimento.

Apoiando-se em alguns elementos dos jogos, temos segundo Fardo (2013):

- Sistema: é um conjunto de elementos que funciona de maneira interligada, relacionando as ações do jogador com as estratégias, movimentos, desafios e

pontuação que os jogos exigem. No caso da *webgincana*, o sistema é representado pela as partes que a compõem;

- Jogadores: são as pessoas que interagem com o jogo. Trazendo para a *webgincana* são os alunos que participam de cada atividade proposta;
- Regras: são as orientações que irão definir o comportamento dos jogadores definindo assim a sanção positiva ou negativa desses jogadores.
- Feedback: é a resposta aos jogadores, permitindo que estes saibam o rumo do jogo, seja de maneira positiva ou negativa.
- Reação emocional: todos os jogos envolvem emoções, desde a conquista da vitória à agonia da derrota. A emoção é o estado mais frequente que notamos no prazer de jogar e que aqui chamaremos de diversão, mas às vezes também, de frustração, raiva e tristeza que podem fazer parte do jogo.

É nesse contexto que se insere a *webgincana*, que será o produto deste trabalho. O conceito da palavra gincana baseia-se em uma atividade de competição. Apresenta um caráter lúdico, em que as tarefas realizadas visam vários objetivos, sendo que a execução e rapidez das atividades passam por uma série de obstáculos, dificultando o objetivo final a ser vencido.

Segundo Barato (2012), a *webgincana* era conhecida apenas como uma prática de exercícios de perguntas e respostas sem nenhum estímulo voltado para uma pesquisa sólida, uma busca crítica, para que se desenvolvesse nos estudantes a competência para a formulação de um conhecimento consistente no famoso método de “copiar e colar”.

Hoje esse conceito foi dinamizado: *webgincanas* são atividades dinâmicas em que o professor propõe aos alunos uma pesquisa na *internet* sob orientação. O professor monta um caça ao tesouro em que o objetivo central seria a busca por conhecimento, resolvendo assim questões relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Essa atividade dinâmica caracteriza-se pela ideia de aventura em busca de algo precioso que seria as informações obtidas, o conhecimento.

Barbosa *et al* (2014) argumental que “as *webgincanas* nos propõem atividades dinâmicas nas quais o aluno, em equipe, é desafiado a atuar buscando um objetivo ou testemunho de um personagem. Os alunos e as alunas devem utilizar a informação descoberta na *internet* em sites que implicam uma interação” (BARATO, 2012, p. 162).

Nesse sentido, as *webgincanas* são atividades que apresentam como propósito de trabalhar conteúdos interdisciplinares, tendo em vista os métodos de pesquisas utilizados pelos estudantes buscando uma produção de conhecimento firme, com uma metodologia que acompanha os avanços da tecnologia da comunicação e informação.

Destacamos a *webgincana* como proposta da tecnologia digital que apresenta o uso disciplinado da *internet* em circunstâncias educacionais. Essa estratégia é formada por componentes a serem descritos, tais como: introdução, desafios e missões, recursos, avaliação e conclusão.

Uma *webgincana* bem elaborada apresenta regras e para acontecer de forma estruturada, deve possuir objetivo e metas se fortificando no desafio a ser realizado. Além de bem estruturada, os resultados podem obter frutos sistematizados, várias possibilidades de reflexão e um direcionamento para melhoria e reconstrução do jogo e análise dos resultados (SOUSA, 2016, p. 59).

Outro ponto importante da *webgincana* são as possibilidades de avaliação que de ela dispõe, a maneira como cada equipe alcança seus objetivos, passando por diversos aspectos como: motivação, linguagem utilizada, natureza das questões, avaliação criativa, produção da/em equipe, coerência dos conteúdos escolhidos, ou seja, esses aspectos podem fazer parte da avaliação do professor.

Nessa direção, notamos que as *webgincanas* podem ajudar com grande valia nos processos de competências e atitudes favoráveis à formação do aluno. Pois possui uma essência dinâmica e lúdica podendo alcançar dentro do método educacional para o aluno informação, conhecimento e compreensão, além de reflexões e sínteses que em um segundo momento pode ser colocado em prática, desde que sejam sistematizados pelo docente para esse fim. (BARBOSA et al, 2014)

Vemos aqui a *webgincana* como um instrumento de ajuda para o professor colocar em prática em sala de aula, saindo de sua zona de conforto com métodos tradicionais e inovando com uma proposta que instigue os estudantes na busca por conhecimento, além de atualizar seus procedimentos avaliativos em relação ao desenvolvimento dos aprendizes.

4.1.2 Sobre a Sequência Didática

Para organizar o modo de aplicar a *webgincana*, foi pensado em uma SD, que direcionasse nosso fazer didático. No entanto, não seguiremos totalmente a SD que teoricamente argumentamos, uma vez que fizemos algumas alterações. O que nos moveu para foi a ideia modular que seguimos honestamente.

Iniciamos então na conceituação de atividades organizativas que orientam como devemos fazer a prática de ensino no dia a dia em sala de aula. Sobre essas atividades, Lerner

(2018) classificou em quatro grandes blocos: atividade permanente, sequência didática, projeto e atividade de sistematização.

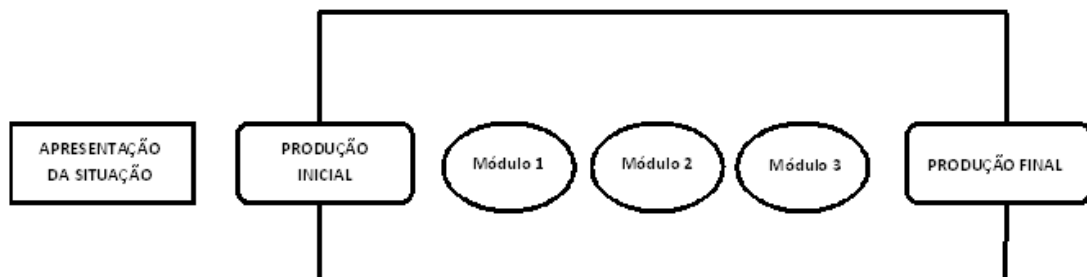
Para utilizar alguma dessas atividades organizativas, é necessário ter em mente uma visão macro do conteúdo a ser trabalhado e dessa maneira ir produzindo modificações que possam atingir os objetivos dos conteúdos propostos. A partir desse ponto, seguiremos com o modelo de SD.

As SD funcionam de modo a trabalhar com conjuntos de propostas com uma ordem crescente de dificuldade, afinando e intensificando seus desafios, apresentando o objetivo de focar em conteúdos específicos com começo, meio e fim. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) explicam SD como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

As SD servem de maneira a orientar como podemos realizar um ensino guiado e orientado, sempre com um planejamento organizado de atividades em torno de um gênero. Na sequência didática com *webgincana*, não temos como objetivo central a produção de um gênero, mas usaremos essa estrutura para delinear uma proposta didática.

Os autores propõem um esquema da SD:

Figura 1 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95).

Os autores mostram o esquema de SD com quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos, produção final. A apresentação inicial como o próprio nome já diz é o momento em que o aluno deve conhecer o conteúdo a ser trabalhado e sua importância.

A segunda parte - produção inicial será realizada a primeira produção. O primeiro item a ser desenvolvido pelo aluno pode ser feita de forma individual ou coletiva. Nessa fase o professor pode avaliar os conhecimentos prévios dos alunos. A produção inicial é crucial, pois será por ela que o professor guiará seu trabalho.

A terceira etapa da SD refere-se aos módulos, que podem ser vários, servindo de treinamento para que seja possível alcançar uma produção final. Nos módulos são trabalhados

os problemas observados na produção inicial, subsidiando os alunos com artifícios capazes de superá-los. Em um segundo momento, são aplicadas atividades que busquem realizar comparações, análises e práticas de produção em tarefas simples, mas que trabalhem aspectos pontuais. Com isso o aluno chegará a em um terceiro momento de aprendizagem em que, de fato, pode falar sobre o que está produzido com propriedade, adquirindo uma linguagem técnica para se expressar. É o momento de unir tudo o que foi aprendido para realização da produção final.

A quarta etapa da produção final, o aluno coloca em ação tudo o que foi visto até aqui na SD, desde a produção inicial ao que foi praticado nos módulos. Aqui o aluno toma controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o fez, porque fez e para que fez. A avaliação do professor neste momento tem de ir para além da formativa, mas que seja feita de uma maneira somativa que leve em conta os progressos dos alunos, quanto o que ainda falta para ele realizar de forma efetiva o uso do conteúdo estudado.

4.1.3 A *webgincana*

A *webgincana* apresentada nesse capítulo tem como objetivo oferecer ao docente de Língua Portuguesa mais uma sugestão de trabalho com a língua. Foi elaborada seguindo o modelo de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Desta forma, foi pensado um conteúdo de língua portuguesa, amparado nos estudos gramaticais para a estruturação da *webgincana*, conteúdo esse intitulado *As orações subordinadas: as adverbias*.

Seguindo a temática gramatical, iremos prosseguir com a apresentação do conteúdo a ser trabalhada na *webgincana*. As orações subordinadas adverbiais são aquelas que apresentam a função de um adjunto adverbial. Divide-se em nove categorias: causal, consecutiva, condicional, concessivas, conformativa, comparativa, final, temporal e proporcional. Colocamos aqui, a título de rememoração, a classificação semântica das orações adverbiais.

Para fundamentarmos nossa *webgincana* das orações subordinadas adverbiais, vamos nos basear em Rocha Lima (2011) que traz uma visão tradicional da gramática. Assim, por uma ótica dessa gramática, o período composto por subordinação apresenta uma relação de dependência com a oração principal, ou seja, as orações dependem sintaticamente uma das outras. Essas funções sintáticas são exercidas pelos substantivos, adjetivos e advérbios.

Rocha Lima (2011) discorre sobre as funções nas orações. O substantivo (e pelo pronome) a função desempenhada é de sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, aposto e predicativo. Nas funções desempenhadas pelo adjetivo temos adjunto adnominal e predicativo e nas funções desempenhadas pelo advérbio: adjunto adverbial.

Para o autor, na oração subordinada, podemos classificar ainda como as substantivas, adjetivas e adverbiais quanto à função exercida dentro da oração principal e levando em consideração a forma e ao modo como podemos classificar a maneira como se articulam em desenvolvidas, reduzidas e justapostas. Vejamos o Quadro 1.

Quadro 1 - Classificação das orações subordinadas adverbiais

CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS	
1) Causais: A oração causal indica o fato determinante da realização, ou não realização, do que se declara na principal.	Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> • A formiga não receia o inverno, / <i>porque</i> economiza no verão. • <i>Conhecendo</i> o seu passado, / confio no seu futuro.
2) Concessivas (ou de Oposição): A oração concessiva expressa um fato — real, ou suposto — que poderia opor-se à realização de outro fato principal, porém não frustrará o cumprimento deste.	Exemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Irei vê-la, / <i>ainda que</i> chova.
3) Condicionais (e Hipotéticas): A oração condicional apresenta a circunstância de que depende a realização do fato contido na principal. Nas mais comuns de suas formas, tais orações podem expressar:	Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> • Um fato de realização impossível (hipótese irrealizável): <i>Se</i> eu tivesse vinte anos, / casar-me-ia com você. • Um fato cuja realização é possível, provável, ou desejável: <i>Se</i> eu algum dia ficar rico, / não me esquecerei de meus amigos. • “Desejo, esperança, pesar (geralmente em frase exclamativa e reticenciosa, em que a oração principal, quase sempre subentendida, traduz um complexo de situações mais ou menos indefinível ou não claramente mentado): Ah! — <i>se</i> eu soubesse!... <i>Se</i> ele deixasse!... <i>Se</i> a gente não envelhecesse!...”²⁴
4) Conformativas: A oração conformativa traduz a conformidade de um pensamento com o pensamento contido na oração principal. Inicia-se por uma das conjunções conforme, consoante, segundo e como (com o sentido de conforme) — e só aceita a forma de oração desenvolvida.	Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> • Os fatos se passaram / <i>conforme</i> a cigana os previra. • <i>Como</i> disse Buda, / tudo é dor.
5) Comparativas: A comparação se realiza, no plano do período composto por subordinação,	Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Como</i> uma cascavel que se enroscava, / A

<p>mediante uma construção de dois membros em que um é posto em çotejo-com o outro. Sua expressão formal é sempre a de oração DESENVOLVIDA.</p> <p>Há dois tipos fundamentais de oração comparativa: Assimilativas — cuja apresentação se faz com a conjunção como, equivalente a “do mesmo modo que”</p> <p>Quantitativas — em que se estabelece um confronto entre fatos semelhantes (comparação de igualdade), ou fatos dissemelhantes (comparação de superioridade, ou de inferioridade). Este confronto se concretiza por meio de fórmulas correlativas, assim discrimináveis: que ou do que (relacionados a mais, menos, maior, menor, melhor, pior)-, qual (relacionado a tal, como); quanto (relacionado a tanto)-, com o (relacionado a tal, tão e tanto).</p>	<p>cidade dos lázaros dormia...” (AUGUSTO DOS ANJOS)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemplos: O silêncio é mais precioso / <i>que (do que)</i> o ouro. • Você procedeu tal/qual (como) eu esperava.
<p>6) Consecutivas: A oração consecutiva exprime o resultado que a declaração feita na principal vem desencadear. Em seu tipo mais característico, quando de forma DESENVOLVIDA, apresenta-se encabeçada pela conjunção que e posposta à oração subordinante, onde se encontram as partículas de intensidade tão, tal, tanto e tamanho-.</p>	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ele foi <i>tão</i> generoso, / <i>que</i> me deixou pasmado. • A rã inchou <i>tanto</i>, / <i>que</i> estourou.
<p>7) Finais: De forma DESENVOLVIDA, trazem no rosto uma das conjunções para que, a fim de que e que (com o sentido de para que), e verbo no subjuntivo; Como REDUZIDA, vai para o infinitivo precedido de para, a fim de e por.</p>	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simulou doença, / <i>para que</i> o deixassem sair. • Esforça-te / <i>por</i> seres o primeiro.
<p>8) Modais: O modo (juntamente com o tempo e o lugar) é a mais fundamental das circunstâncias. Mas em português, assim como não existem conjunções locativas, assim também não existem conjunções modais; de sorte que, no plano do período composto por subordinação, a circunstância de modo somente aparece sob a forma de oração REDUZIDA (de gerúndio):</p>	<p>Exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A disciplina militar prestante Não se aprende, Senhor, na fantasia, <i>Sonhando, imaginando, ou estudando, Senão vendo, tratando e pelejando.</i>” (Camões)
<p>9) Proporcionais: Denotam “aumento ou diminuição que se faz paralelamente no mesmo sentido ou em sentido contrário a outro aumento ou diminuição”.²⁵ Usam-se para isso as seguintes expressões correlativas: quanto mais... (tanto) mais; quanto menos... (tanto) menos; quanto mais... (tanto) menos; quanto menos... (tanto) mais; etc</p>	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quanto mais</i> convivo com ele, / <i>(tanto) mais</i> o aprecio. • <i>Quanto maior</i> a altura, / <i>(tanto) maior</i> o tombo.
<p>10) Temporais: É papel da oração temporal trazer à cena um acontecimento ocorrido antes de outro, depois de outro, ou ao mesmo tempo que outro. Para cada um desses aspectos possui a oração temporal, quando</p>	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quando</i> a morte chegou, / encontrou-o em paz com Deus. • <i>Chegando</i> (em chegando) o inverno, / a

DESENVOLVIDA, REDUZIDA, JUSTAPOSTA, conjunções apropriadas. A mais geral das partículas é quando, com a qual se exprime, de maneira mais ou menos vaga, a ocasião em que passa um fato.	cigarra bateu à porta da formiga. • <i>Faz quase meio século, / deixávamos o nosso país.</i>
---	---

Fonte: (ROCHA LIMA, 2011, p. 49).

Ao lado do conteúdo a ser explorado, destacamos os avanços que a era digital proporciona e nos mantermos atualizados se torna imprescindível. É notável em todos os ambientes essa evolução, e a ciência é a grande responsável por isso. Nas áreas da saúde, cultura, nos estudos sociais e tecnológicos, é possível ver esse desenvolvimento, e na educação não poderia ser diferente.

Com esses progressos na sociedade, o professor, como agente do conhecimento, deve acompanhá-los para que seu fazer docente se torne completo e dinâmico, incentivando assim a construção de um conhecimento sólido e criativo.

Diante disso, apresentamos aqui uma SD com uma *webgincana* que proporcione o ensino eficiente e divertido acerca das orações subordinadas adverbiais, e com o objetivo de orientar o uso de ferramentas digitais de modo consciente e efetivo para construção do saber.

Quadro 2 - *Webgincana* das orações subordinadas adverbiais

WEBGINCANA DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO
Para iniciarmos nossa <i>webgincana</i> , começaremos pelo básico que é a apresentação do conteúdo utilizado. Vamos trabalhar o ensino das orações subordinadas adverbiais baseado em um modelo estruturado e orientado de recursos da <i>internet</i> , estimulando assim, os alunos a fazerem leituras rápidas, mas que possibilitem a identificar informações para a resolução das atividades e desafios propostos pela <i>Webgincana</i> .
OBSERVAÇÃO DOS SABERES PRÉVIOS
Na observação dos saberes prévios, buscaremos saber juntos quais os conhecimentos prévios a respeito das orações subordinadas adverbiais e qual o conceito de gincana que os aprendizes possuem, para, assim, trabalharmos com base nos conhecimentos já adquiridos. Essa é uma etapa bem importante para os planejamentos dos módulos seguintes.
MODULO 1: DESCRIÇÃO DA WEBGINCANA.
Inicialmente o professor apresentará a propostas aos alunos e explicará as regras para todos. A

primeira regra a ser seguida será a cerca da divisão da turma em duas equipes, para isso o professor poderá sortear os alunos por cores, exemplo azul e vermelho. Em seguida cada equipe irá escolher um nome de guerra para competição. Após a escolha dos nomes, cada equipe irá escolher os integrantes que serão os representantes da equipe (estes serão responsáveis por apresentarem as respostas das questões), os pesquisadores (que ficarão responsáveis por realizar as pesquisas na internet) e os cumpridores de missão (que terão que utilizar de movimento e agilidade para solucionar cada missão). Após essa etapa o professor colocará a disposição os recursos a serem utilizados pelos alunos para resolução das atividades propostas.

- Atividades impressas;
- Folhas de resposta;
- Canetas;
- Computador;
- Celular.

Para a avaliação da proposta o professor disponibilizará uma folha de respostas para os estudantes preencherem com os nomes de cada integrante, a partir desse momento o professor irá explicar a natureza de cada atividade, a maneira como será respondida e avaliada. As questões do tipo objetivas: serão perguntas diretas em que cada equipe deverá responder corretamente e dentro de um espaço de tempo, a equipe que primeiro responder ganhará e será premiada com 2 pontos. Estas perguntas serão entregues pelo professor em uma folha de atividades e com canetas. Para responder a essas questões os alunos intitulados como pesquisadores irão realizar pesquisas na internet nos links (sites) disponibilizados via e-mail ou grupo criado pela professora, esses meios de comunicação digitais também servirão para postagens de atividades ou missões realizadas pelos alunos. Para que estas respostas cheguem até a professora, os alunos nomeados como representantes da equipe irão apresentar oralmente cada resposta. Nas questões de atividades que valerão 4 pontos, os alunos vão precisar usar de sua criatividade para cumprir com os exercícios propostos. Seu objetivo é fazer com que os alunos com orientação do professor produzam um conteúdo que sirva para estudos posteriores e para isso os pesquisadores através das pesquisas na internet irão guiar os representantes de equipe e os cumpridores de missão a efetivar essa atividade de maneira coerente. As questões de missão exigirão das equipes movimento e agilidade. Nesse ponto o professor irá propor missões que poderão ocorrer além das paredes da sala de aula ou da sala de informática. Os alunos nomeados como cumpridores de missão deverão buscar nos espaços escolares como biblioteca, cantina, pátio etc., elementos que auxiliem na procura da resposta para a questão. Além do cumprimento das atividades os alunos terão um tempo, tempo este a ser determinado pelo professor e que será escolhido de acordo com cada questão. Ao final da *webgincana*, o professor fará sua avaliação observando a resolução de todas as questões e missões, a pontuação alcançada, o trabalho em equipe, maneira como foram expostas todas as respostas e sobre todo o conhecimento adquirido.

MODULO 2: *WEBGINCANA*: FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS.

Uma oração subordinada ocorre quando exerce função sintática sobre outras, ou seja, depende de outra para que esta estabeleça um sentido completo. As orações subordinadas são divididas em três: adverbiais, adjetivas e substantivas dependendo de sua função sintática. Aqui vamos nos deter as orações subordinadas adverbiais que exercem função de advérbio e funcionam como adjunto adverbial e podem ser classificadas em: causal, consecutiva, condicional, concessivas, conformativa, comparativa, final, temporal e proporcional. Diante dessas informações iniciaremos a organização da nossa *webgincana* onde apresentaremos a primeira parte referente às regras.

- Os desafios/missões deverão seguir regras, portanto a primeira a ser seguida é a divisão das equipes;
- A segunda é o momento em que as equipes irão escolher o nome da equipe;
- Em seguida será a escolha das funções que cada integrante ocupa dentro da equipe. (representante principal, os pesquisadores, os cumpridores das missões/desafios)
- O tempo determinado de acordo com as questões e será exposta pelo professor no momento que exibir cada questão.

- Recursos em que o estudante poderá consultar para obter as respostas necessárias:

Para pesquisa sobre orações subordinadas adverbiais, temos:

https://www.youtube.com/watch?v=tD_sqNQjyyo

<https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/oracoes-subordinadas-adverbiais.htm>

Para pesquisa sobre mapas mentais, podemos acessar:

<https://geekiegames.geekie.com.br/blog/como-fazer-um-mapa-mental/>

<https://www.sbcoaching.com.br/blog/atinja-objetivos/mapa-mental/>

Para pesquisas sobre o gênero tirinhas e quadrinhos, temos:

<https://descomplica.com.br/d/vs/aula/generos-textuais-resenha-tirinha-meme-placa/>

<http://blogdivertido.blogspot.com/2011/05/como-fazer-uma-tirinha.html>

<http://pixton.bandicam.com.br/>

Na avaliação estão os pontos definidos pelo professor para julgar as respostas.

- Nomes dos alunos integrantes de cada equipe na folha de respostas;
- Pontuação das questões;

Questões objetivas - 02 pontos

Questões de atividades - 04 pontos

Questões com missões - 06 pontos

- A equipe sairá vencedora se conseguir maior pontuação em menos tempo;
- A equipe que terminar antes do tempo previsto ganhará 3 pontos adicionais
- A equipe que não realizar uma atividade ou missão por completa não será pontuada.

A seguir serão expostas as questões a serem respondidas na *webgincana*, todas relacionadas ao conteúdo proposto em sala de aula. É importante que nesta fase o docente explore todas as possibilidades de aplicação dessas questões/atividades/missões trabalhando quesitos que envolvem respostas elaboradas com imagens, recursos sonoros e pesquisa na web.

PRODUÇÃO FINAL: QUESTÕES SOBRE AS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS

QUESTÕES.

QUESTÕES DO TIPO OBJETIVAS (2 pontos)

1. Classifique as orações subordinadas adverbiais:

- Você será aprovado, porque estudou muito.
- Eu me comportei tão bem que pude passear no parque.
- Caso necessite de maiores informações, envie um e-mail para o responsável.
- Fui aprovada, embora não tenha estudado muito.

2. "Se houvesse uma despedida talvez fosse mais triste (...)"

A oração destacada é classificada como:

- subordinada adverbial consecutiva

- b) subordinada adverbial condicional
- c) subordinada adverbial concessiva
- d) subordinada adverbial conformativa

Para resolução das questões objetivas os alunos deverão realizar uma pesquisa em um site, escolhido pelo professor e disponibilizado o link para turma para realização da atividade, quem completar essa tarefa em menos tempo ganha pontuação.

QUESTÕES DE ATIVIDADES (4 pontos)

1. De acordo com o texto sobre os advérbios, ilustre o que são as orações subordinadas adverbiais e seus tipos por meio de um mapa mental.
2. Crie 3 orações subordinadas adverbiais de tipos diferentes e a represente em forma de desenhos.
3. De modo criativo construa uma tirinha que envolva em suas falas a utilização de tipos de advérbios. Em seguida fotografe e envie no grupo da sala de aula.

Para resoluções dessas questões os alunos precisarão utilizar da sua criatividade. No campo recursos os estudantes poderão buscar ajuda para resolver as atividades propostas.

QUESTÃO DE MISSÃO (6 pontos)

1. Observando a questão número 3 da atividade anterior, interprete corporalmente a tirinha das orações subordinadas. Utilize sua criatividade.

Para realização da questão de missão a equipe terá que escolher um ou mais alunos cumpridores de missão para realizar essa interpretação corporal (mímica ou atuação). Aquele que representar de maneira que se aproxime mais da tirinha ganha a missão.

Obs.: As questões aqui estão numa proposta predominantemente tradicional, sem contexto, no entanto, orientamos aos docentes que devem ser contextualizadas, seja oralmente ou na descrição das mesmas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

REFERÊNCIAS

BARATO, Jarbas Novelino. Webgincanas: um uso estruturado da internet para a educação. In: BARBA, C.; CAPELLA, S. (Orgs.). **Computadores em sala de aula: métodos e usos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 162-171.

BARBOSA, Marily Oliveira; SANTOS, Arlete Rodrigues dos; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Webgincana como estratégia de ensino aprendizagem no ensino superior. **Revista EDaPECI**, v. 14, n. 2, p. 339-352, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FARDO, Marcelo Luís. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. 2014.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SOUSA, Fabiana Marilha Paulino de. **Webgincana: o uso do smartphone promovendo pesquisa, comunicação e produção na escola**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de ensino de gramática deve ser revista cotidianamente, tendo em vista as raízes profundas de um ensino decorativo. Dessa maneira, colocamos como temática central desta pesquisa o trabalho com estratégia mais inovadora e que proporcione uma prática docente satisfatória e uma aprendizagem dinâmica e efetiva, para que exista um estudo da língua consistente e prazeroso.

Das discussões teóricas, foi possível destacar o estudo da gramática como uma parte constituinte do currículo e que precisa de atenção constante, uma vez que deve acompanhar as atualizações teóricas. Na perspectiva que aqui trabalhamos a gramática, a língua é apresentada como um sistema de signos que possibilita a todas as culturas manifestarem crenças e ideais.

Nesse sentido, é notório que o ensino de gramática não esteja atrelado a métodos tradicionalistas, mas que sirva como um instrumento de interação social e que seja orientado pelo professor de forma a acolher os usos e, portanto, as variações, como também as possibilidades de ensino que seja possível.

Outro debate importante e de base teórica foi voltada para as TICs. O uso das tecnologias na educação que cada vez mais vem tomando proporções maiores nos âmbitos educacionais. Nesse contexto, destacamos a *webgincana*, que atualmente pode ser uma alternativa de estratégia de ensino através de ambientes digitais.

Com base nas discussões, elaboramos uma proposta de *webgincana* por meio de uma Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) com o propósito de orientar o ensino das orações subordinadas adverbiais, utilizando uma ferramenta digital que visa um uso adequado da *internet* no meio educacional. As *webgincanas* apresentam um caráter lúdico e de jogo que estimula os alunos através de desafios a buscar de informações e conhecimento para resolução de suas missões.

A *Webgincana* foi estruturadas em módulos que contemplam desde a apresentação dos conteúdos, a exploração dos conhecimento prévios dos aprendizes, a descrição das regras a serem seguidas, os recursos a serem utilizados para a resolver os desafios e a atividade final que consiste na aplicação de questões objetivas, de atividades e de missões em que os alunos devem executar para chegarem ao final ganhadores da *webgincana*.

Mediante do exposto, a pesquisa resolveu de forma suficiente o problema inicialmente proposto, atendendo os objetivos elencados, disponibilizando para nós maior compreensão do conteúdo selecionado para a pesquisa. Nesse sentido, a metodologia foi suficiente para

desenvolvermos e atingirmos o propósito da nossa pesquisa, uma vez que, com essas orientações, foi possível delinear trajetórias certas para alcançarmos os resultados.

Um ponto relevante a ser tratado também é a respeito do embasamento teórico. Trazemos a esse trabalho autores que tratam tanto das questões do ensino de língua, que sugerem orientações quanto ao ensino de gramática, como teóricos que evidenciam a importância do uso das tecnologias na educação e também a formação do professor para essa metodologia digital de ensino.

Após tudo que foi discutido, chegamos ao fim da nossa pesquisa e deixamos claro que a proposta aqui exposta sirva como uma intervenção didática para quem está trilhando os caminhos para chegar até a docência e para quem já está percorrendo esse caminho, possa fazer as adaptações para sua realidade.

REFERÊNCIAS

- ALTOÉ, Anair; SILVA, Heliana da. O desenvolvimento histórico das novas tecnologias e seu emprego na educação. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luiza Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. **Educação e Novas Tecnologias**. Maringá: Eduem, p. 13-25. 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARATO, Jarbas Novelino. Webgincanas: um uso estruturado da internet para a educação. In: BARBA, C.; CAPELLA, S. (Orgs.). **Computadores em sala de aula: métodos e usos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 162-171.
- BARBOSA, Marily Oliveira; SANTOS, Arlete Rodrigues dos; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Webgincana como estratégia de ensino aprendizagem no ensino superior. **Revista EDaPECI**, v. 14, n. 2, p. 339-352, 2014.
- BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo. Cortez Editora, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto - MEC Secretaria de Educação a Distância - SEED **Programa Nacional de Informática na Educação PROINFO**. Diretrizes julho de 1997. Disponível:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo_diretrizes1.pdf.
 Acesso em: 04 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (org.). **Resolução - CNE/CP N 2, de 10 de dezembro de 2020**. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 13 set. 2021.
- CABRAL, Marina. **Oração Subordinada Adverbial**. Disponível em:
<https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/oracao-subordinada-adverbial.htm>. Acesso em: 23 set. 2021.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- FARDO, Marcelo Luís. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. 2014.
- FREIRE, Karine Xavier. UCA: Um Computador por Aluno e os impactos sociais e pedagógicos. In: Congresso Nacional de Educação: **Anais...**; 2009. p. 5890-5898. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2633_1845.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Editora Paz e terra, 2014.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. **O texto na sala de aula**, v. 3, p. 49-69, 1984.

GERALDI, João Wanderley. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. **Portos de passagem**, v. 4, p. 115-189, 1997.

GONÇALVES, Eunice Lorenzetto; MOTTER, Rose Maria Belim. Webgincana: nova ferramenta na construção do conhecimento e autonomia no ensino-aprendizagem da língua inglesa. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Paraná, 2014, v. 1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_lem_artigo_eunice_lorenzetto_goncalves.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. [S.l.]: Artmed Editora, 2018

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió-AL: Ufal, 1999.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió-AL: UFAL, 2002.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MULLER, Ana Lúcia de Paula (Org.). **O que é mesmo gramática**. São Paulo: Parábola, 2006.

OGAWA, Aline Nunes *et al.* Análise sobre a gamificação em Ambientes Educacionais. **RENTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 13, n. 2, 2015.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PRISCILA. Português - Orações Subordinadas Adverbiais - Conceitos Básicos. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tD_sqNQjyyo>. Acesso em: 15 set. 2021

REBECA AMORIM (Ed.). **Como fazer um mapa mental**. 2018. Disponível em: <<https://geekiegames.geekie.com.br/blog/como-fazer-um-mapa-mental/>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

RIGONATTO, Mariana (Org.). **Exercícios Sobre A Classificação das Orações Subordinadas Adverbiais**. Disponível em: <https://exercicios.mundoeducacao.uol.com.br/exercicios-gramatica/exercicios-sobre-classificacao-das-oracoes-subordinadas-adverbiais.htm#resposta-5774>. Acesso em: 15 set. 2021.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SANTOS, Marisilvia dos; SCARABOTTO, Suelen do Carmo dos Anjos; MATOS, Elizete Lucia Moreira. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação. **Anais...**; 2011. Curitiba. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividade e Educação. Curitiba. 2011.

SAÚDE, Ministério da (Org.). **O que é a Covid-19?** Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br>>. Acesso em: 13 set. 2021.

SBCOACHING. **Mapa Mental: O que é e Como Fazer** [Guia Passo a Passo]. 2018. Disponível em: <<https://www.sbcoaching.com.br/blog/atinja-objetivos/mapa-mental/>>. Acesso em: 15 set. 2021.

SILVA, Amanda Jôse Dantas; MARCUSCHI, Elizabeth. SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA ESCRITA DE TEXTOS DIDACTIC SEQUENCE FOR THE TEACHING OF TEXT WRITING. **Revista do GELNE**, v. 19, n. 2, 2017.

SILVA, José Carlos Teixeira da. **Tecnologia: novas abordagens, conceitos, dimensões e gestão**. Production, v. 13, p. 50-63, 2003.

SOUSA, Fabiana Marilha Paulino de. **Webgincana: o uso do smartphone promovendo pesquisa, comunicação e produção na escola**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

TONÉIS, Cristiano N. **Os Games na Sala de Aula: Games na educação ou a gamificação da educação**. Bookess Editora LTDA-ME, 2017. acesso 29 de março 2021. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=IrNCDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Os+games+na+sala+de+aula:+Game+na+educa%C3%A7%C3%A3o+ou+a+gamifica%C3%A7%C3%A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o+Por+Cristiano+N.+Ton%C3%A9is&ots=vjvTV8I3El&sig=atQncpBCSajKqR1-01G85kj8#v=onepage&q=Os%20games%20na%20sala%20de%20aula%3A%20Games%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ou%20a%20gamifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20Por%20Cristiano%20N.%20Ton%C3%A9is&f=false>>. Acesso em: 29 mar. 2021.