



UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO REMOTO: CONSTRUINDO SENTIDOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA

AN INTERVENTION PROPOSAL FOR REMOTE TEACHING:
BUILDING MEANINGS FOR THE PORTUGUESE
LANGUAGE

Lourdes Pamela Souza do Nascimento¹
*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
do Sul*

Beatriz Aparecida Alencar²
*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
do Sul*

Letícia Barbosa da Silva Cavalcante³
*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
do Sul*

Resumo: Esta pesquisa foi realizada com o intuito de explorar as possibilidades de aprendizagem de maneira remota, diante do contexto da Covid 19. O trabalho se concretiza a partir da estruturação de uma proposta de intervenção com foco no ensino de Língua Portuguesa para o 3º semestre do Técnico Integrado ao EM. Para tanto, selecionamos textos multimodais que

¹ E-mail: pamela12e@gmail.com.

² E-mail: beatriz.alencar@ifms.edu.br.

³ E-mail: leticia.cavalcanti@ifms.edu.br.

abordam a Variação e o Preconceito Linguístico com base no Letramento Crítico. O trabalho fundamenta-se nos preceitos da pesquisa ação com proposição de transposição didática. O conteúdo foi previsto para um período de 9h/aula com atividades síncronas (google *meet*) e assíncronas (google *forms*). Como contribuição, este trabalho mostra-se relevante no processo de aprendizagem de LP, pois os estudantes podem ler, refletir, dialogar e produzir textos além de cooperar para o trabalho de educadores interessados em aulas mais interativas.

Palavras-Chave: Letramento crítico; Variação Linguística; Aulas não presenciais.

Abstract: *This research was carried out to explore the possibilities of remote learning, in the context of Covid 19. The work is concretized from the structuring of an intervention proposal focused on the teaching of Portuguese Language for the 3rd semester of High School. For this, multimodal texts that address Variation and Linguistic Prejudice based on Critical Literacy were selected. The present work is based on the precepts of action research with the proposition of didactic transposition. The content was planned for 9 hours/class with synchronous (Google Meet) and asynchronous (Google Forms) activities. As a contribution, this work is relevant to the Portuguese Language learning process, as students can read, reflect, dialogue, and produce texts in addition to cooperating with the work of educators interested in more interactive classes.*

Keywords: *Critical Literacy; Linguistic Variation; Remote Learning.*

INTRODUÇÃO

Com a popularização das mídias sociais e com as restrições impostas pela pandemia da Covid 19, é evidente que as formas de comunicação não são mais as mesmas, inclusive dentro do ambiente educacional (Escamilla-Fajardo; Alguacil; López-Carril, 2021). Contudo, justamente por conta dessa crise sanitária mundial, os professores mais do que nunca se deparam com o desafio de partir para um ensino imerso no mundo virtual, por conta das aulas remotas que foram implantadas ou ainda do ensino híbrido⁴.

Antes de qualquer discussão, sabe-se que “o Brasil não estava preparado para a migração de todos os alunos para o mundo virtual” (Paiva, 2020, p. 65). De modo geral, os professores não estavam habituados a lidar com as novas tecnologias inseridas no ensino e nem todos os estudantes possuíam acesso garantido à internet e equipamentos necessários. Portanto, partindo da

⁴ A proposta foi construída em período de ensino remoto emergencial, mas pode ser adaptada para o ensino híbrido (substituindo as atividades síncronas por presenciais). Cabe informar que a proposta não foi aplicada em sala de aula.

necessidade de readequar o ensino às novas tecnologias e contribuir para o Ensino Remoto Emergencial, esta pesquisa foi desenvolvida. Neste sentido, pretendeu-se demonstrar uma maneira de organizar aulas a distância utilizando recursos digitais cabíveis à disciplina de Língua Portuguesa, buscando, principalmente, explorar questões voltadas ao Letramento Crítico e seus benefícios para a aprendizagem do estudante.

Cabe-nos aqui explicar que o ensino remoto emergencial⁵ foi uma estratégia educacional temporária, autorizada pelo MEC, enquanto estivemos em medidas de restrição relacionadas à pandemia do Covid -19. Neste sentido, o ensino remoto emergencial se difere do ensino a distância, modalidade educativa prevista na legislação brasileira (artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e regulamentada e caracterizada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017), com metodologia pautada em critérios como flexibilidade de espaço e tempo mediadas por tecnologias. Ainda, distingue-se do ensino híbrido, pautado no Parecer CNE/CP nº 14/2022, aprovado em 5 de julho de 2022, que prevê estratégias de ensino e aprendizagem que integram o ensino presencial com atividades institucionais em diferentes tempos e espaços, sustentadas pelo uso de tecnologias digitais.

Quanto ao material proposto, o conteúdo foi elaborado de acordo com a ementa da disciplina de Língua Portuguesa, do Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, a partir da consulta ao Projeto Pedagógico do Curso de Mecânica - PPC (IFMS, 2019). O material foi estruturado tendo como público-alvo os estudantes do 3º semestre, com aulas de três tempos (135 minutos) semanais⁶. Primeiramente, foi preciso verificar as possibilidades

⁵ Sabe-se que no contexto da pandemia do Coronavírus, não podemos chamar de educação a distância (EAD) e sim de ensino remoto, pois se trata de uma ação emergencial, aulas presenciais impedidas de acontecerem devido a disseminação do vírus, ou seja, uma situação temporária com um modelo educacional não consolidado (Coscarelli, 2020). Já o ensino híbrido agrega o ensino presencial e o remoto (Junqueira, 2020).

⁶ Em momentos síncronos e assíncronos.

que a internet pode oferecer, pois é uma das fontes de informação mais presentes na vida das pessoas, inclusive dos estudantes. Por conta disso, outros projetos de intervenção disponibilizadas na web a partir do Projeto Redigir⁷ e práticas de sala de aula disponíveis pela Fundação Lemann⁸, serviram de base para o trabalho. Porém, o diferencial aqui proposto, é o foco no Letramento Crítico como base para o processo de aprendizagem da língua.

Nesse contexto, o leitor tem contato com o texto, verbal ou não-verbal e constrói sentido em ações interpretativas (Geertz, 1973, p. 5 *apud* Jordão, 2016) sendo que a criticidade está relacionada a compreensão e a construção de diferentes formas de experienciar o mundo (ver, fazer, ser e estar)”

Pensando em explorar o Letramento Crítico e considerando o rol de conteúdos da ementa do 3º semestre, o tema da Variação Linguística com destaque para o Preconceito Linguístico foi selecionado. Este conteúdo foi definido com vistas a proporcionar não só o conhecimento das diferenças, mas a promover um ensino de língua “mais sensível aos dramas humanos, mais perceptivelmente crítica e mais profundamente transformadora na sociedade contemporânea” (Rocha; Maciel, 2019, p. 119).

Além dos autores indicados, foram consultados estudos da Sociolinguística como Calvet (2001), Alkmin (2001), e Bagno (2007; 2017) enfatizando também as questões do Preconceito Linguístico. Ademais, foram selecionados artigos e coletâneas sobre Letramento Crítico como Duboc (2018), Jordão (2016), Jordão e Fogaça (2007), Menezes de Souza (2011), Sardinha (2018), Rocha e Maciel (2019), Rojo (2020).

Em relação à metodologia, esta proposta fundamentou-se nos preceitos da pesquisa ação com proposição de transposição didática (Machado & Cristóvão,

⁷ Disponível em: << <https://www.redigirufmg.org/atividades/reflexao-linguistica>> Acesso em: 21 out. 2020.

⁸ Disponível em <[UDYWclBARhp1IzBHIEZzbcy1ya6UvWZtMyjUSX51.pdf](https://www.fundacaolemann.org.br/UDYWclBARhp1IzBHIEZzbcy1ya6UvWZtMyjUSX51.pdf) (fundacaolemann.org.br)>. Acesso em: 04. nov. 2020.

2006; Barros, 2012). Informa-se que todas as etapas foram planejadas de maneira que os estudantes pudessem conseguir aprender com uma certa autonomia. Quanto às atividades, elas foram estruturadas a partir da exploração de diferentes gêneros textuais. Neste sentido, os gêneros multimodais foram integrados e, como qualquer outro, estão presentes no cotidiano e seu aprofundamento pode contribuir para que “o aluno relacione a sua vivência discursiva às novas ‘informações’ trazidas pelo professor” (Barbeta; Araújo, p. 84, 2016). Além disso, alguns artigos científicos já apontam que a inclusão de mídias sociais nas práticas escolares pode aumentar a motivação do aluno e criar um ambiente de aprendizagem envolvente (Escamilla-Fajardo; Alguacil; López-Carril, 2021).

Com base nas informações fornecidas, na sequência, discutiremos os princípios teóricos que embasaram a pesquisa, seguidos pelos procedimentos metodológicos e pela análise das atividades planejadas, buscando examinar as informações selecionadas tendo em vista os objetivos deste trabalho.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

O Letramento Crítico compreende a língua como um discurso produzido em sociedade, cuja produção de sentido acontece no contato direto entre leitor/autor. O texto só faz sentido por ações interpretativas do próprio indivíduo, já que recursos para isso são desenvolvidos ao longo da vida de acordo com suas práticas de letramento (Jordão, 2016). Por isso, a proposição de práticas de letramento para este trabalho parte de uma concepção que o estudante é o principal agente na construção de sentido. O papel do professor passa a ser mais modesto (Jordão, 2016), porque é preciso proporcionar espaço para que os estudantes tomem sua posição interpretativa, atingindo maior autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

A coletânea “Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:

trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês” (Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018) Traz Reflexões de profissionais da educação linguística com a visão da crítica como posição problematizadora pós-moderna. Nela, Menezes de Souza (2011) é mencionado pela proposta do “ler se lendo”, que seria um exercício de crítica que “perpassa a desconstrução ou deslocamento de sentidos” (Duboc, 2018, p.16). Ou seja, é um conhecimento de leitura que vai além do entendimento do que há por trás do texto, mas sim, a compreensão sobre o outro de acordo com o julgamento de nossas próprias interpretações. Sendo assim, para ler se lendo:

[...] o sujeito-leitor precisa reconhecer que aquilo que ele lê não é aquilo que está escrito, mas, sim, aquilo que ele narra para si, fruto das significações circulantes em sua comunidade, já que esse sujeito é entendido aqui como socioculturalmente constituído (Duboc, 2018, p. 16).

Tudo isso indica que, no processo de leitura, deve-se levar em consideração as crenças, os valores e as visões de mundo, conforme o contexto sociocultural de cada leitor. Ou seja, enquanto lemos o outro, lemos a nós mesmos, o sentido que atribuímos ao texto revela a nossa própria identidade, já que “a criticidade está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto de produção de significação, mas em também se ouvir escutando o outro” (SOUZA, 2011, p. 5). Neste sentido, o outro pode ser tanto o texto lido (assistido ou escutado) e indicado pelo professor quanto o colega de classe em um período de escuta e diálogo (em que podemos ouvir o sentido atribuído pelo colega). Sendo assim, no Letramento Crítico,

[...] ser crítico significa buscar constantemente entender as suas e construir outras formas de ver, de fazer, de ser e de estar no mundo; significa viver em movimento e perceber-se como agente na construção dos sentidos – agente ‘suspenso em teias de significação que ele próprio teceu’ em sua experiência de vida (Geertz, 1973, p. 5 *apud* Jordão, 2016, p. 45).

Considerando os objetivos do trabalho e a proposta de intervenção estruturada, a compreensão do que é leitura torna-se essencial. Assim, recorre-se à definição proposta por Jordão e Fogaça (2007, p. 91): “[...] a leitura é um ato de conhecer o mundo (além das palavras do texto) e uma forma de transformação social”. Nota-se que é justamente isso que esta proposta de intervenção aspira. Para isso, o tema Variação/Preconceito Linguístico, objeto de estudo da Sociolinguística, foi escolhido e explorado de forma que uma visão crítica e discursiva da realidade possa ser proporcionada (Jordão; Fogaça, 2007). Longe de querer realizar apenas uma atividade sobre variação linguística de forma superficial, segue-se, como premissa neste estudo, a afirmação:

Infelizmente, constatamos pouquíssimas propostas que proporcionem a percepção das questões sociais que envolvem a língua- isto é, os contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos entre as variedades e distanciamentos entre as variedades estigmatizadas e as variedades de prestígio – para ajudar no combate ao preconceito linguístico tão arraigado em nossa cultura (Coelho, 2007, p. 145 *apud* Bagno, 2017, p. 381).

Como o ponto de partida da Sociolinguística é justamente a comunidade linguística, podemos com ela estudar a língua falada, como acontece em um contexto social, a língua como ela realmente é (Alkmim, 2001). Mas, numa sociedade como o Brasil, com várias formas de falar existentes, é comum que haja uma padronização da língua que define o modo “correto” de falar, como em qualquer tradição ocidental. Ainda em Alkmim (2001, p. 40), o que mais intriga é que “a variedade padrão, historicamente, coincide com a variedade falada pelas classes sociais altas, de determinadas regiões geográficas”. Classes essas que a maioria dos estudantes do nosso país não faz parte.

Como Marcos Bagno trata em o *Dicionário Crítico de Sociolinguística* (2017), em qualquer sociedade humana existe uma classe ou grupo social visto como o mais correto na forma de falar, aquelas pessoas que precisam ser copiadas, pois

tudo o que vem delas é bem aceito e se torna modelo para a sociedade. Essa classe ou grupo social é denominado nas ciências sociais de classe dominante. No caso do Brasil, inclui moradores de regiões mais ricas do país, que ao ter contato com alguém que vive fora de tais regiões tendem a considerar o outro como aquele que fala “estranho” ou simplesmente errado.

Essas crenças existem, entre tantas outras, e é o que Bagno chama de mitos, baseado em Gramsci no que se refere ao “senso comum na consciência empírica do povo” (Bagno, 2017, p. 374). No livro *Preconceito Linguístico* (Bagno, 2017), o autor detalha cada um desses mitos e elucida que não há nenhum fundamento racional assim como qualquer forma de preconceito “que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica” (Bagno, 2007, p. 12). O autor alerta que a mitologia do preconceito linguístico está dentro das escolas e até hoje é difícil se livrar quando a língua padrão ainda é considerada a forma “correta” de falar. Como o estudioso afirma, “tratar da língua é tratar de um tema político, já que também é tratar de seres humanos” (Bagno, 2007, p. 8).

Neste contexto, a perspectiva do Letramento Crítico é um ótimo caminho para discutir a variação e refletir sobre o processo de compreensão da língua (Calvet, 2002) considerando também os princípios da Sociolinguística, uma vez que o estudante atribui sentido para a própria linguagem nessa relação entre a escola e a sociedade. Além de possibilitar aos estudantes a oportunidade de serem “capazes de utilizar a língua, em seus diversos meios de expressão, como ferramenta de ações que questionem as diversas formas de dominação e perpetuação da desigualdade social e econômica” (Lopes; Andreotti; Menezes de Souza, 2006 *apud* Sardinha, 2018, p. 2).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sabe-se que, com a migração do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, devido à pandemia de Covid 19, professores e estudantes

precisaram ingressar, obrigatoriamente em um ambiente digital de aprendizagem, sem mesmo estarem preparados para isso (Coscarelli, 2020). Portanto, uma proposta de intervenção adaptada ao ensino remoto com foco no Letramento Crítico é uma atividade de grande relevância nas aulas de Língua Portuguesa, dado que o sistema não presencial não deve ser motivo para que não haja promoção de discussões que aguçam o senso crítico do estudante.

Dentre os conteúdos do 3º semestre da disciplina de Língua Portuguesa, do Ensino Médio Técnico Integrado em Mecânica do IFMS, escolheu-se o tema Variação Linguística para elaboração das atividades. Neste trabalho, são abordados mais de um gênero de textos multimodais viabilizados pelo digital. Como ponto de partida, o projeto de Extensão Redigir da UFMG serviu como inspiração para a elaboração do material. O projeto da UFMG, assim como o objetivo deste trabalho, oferece atividades de língua portuguesa para o ensino médio juntamente com informações complementares que serviriam como orientações didáticas para a execução da proposta em sala de aula. Porém, este trabalho se difere por ter sido adaptado para o ensino remoto, pensando no uso de ferramentas digitais. Ainda foram consultados materiais intitulados como: “Aprendendo com a Linguística”⁹ e “Variação Linguística” (Projeto Redigir-Fale/UFMG)¹⁰, foi realizada a leitura do livro “Preconceito Linguístico” de Marcos Bagno (1999), ouvido o programa de rádio *Enchendo a Linguística* (feito em parceria com o projeto Redigir e a Rádio Educativa da UFMG) e procedido o estudo da crônica “O gigolô das palavras” por recomendação do próprio áudio. A pesquisa “Boas Práticas em Sala de Aula”, da Fundação Lemann também contribuiu para a estruturação desta proposta, que compartilha estratégias de

⁹ Os materiais pesquisados estão disponíveis em: <<https://www.redigirufmg.org/atividades/reflexao-linguistica>> Acesso em: 21 out. 2020.

¹⁰ O material pesquisado está disponível em: <[UDYWclBARhp1IzBHIEZzbcy1ya6UvWZtMyjUSX51.pdf](https://www.fundacaolemann.org.br) ([fundacaolemann.org.br](https://www.fundacaolemann.org.br))>. Acesso em: 04 nov. 2020.

educadores que se destacam no Brasil e, que sugere diferentes formas de ler, se informar e se divertir.

No que concerne aos aspectos metodológicos, o presente trabalho fundamenta-se nos preceitos da pesquisa ação com proposição de transposição didática. Segundo Machado & Cristóvão (2006) e Barros (2012), o ensino de linguagens exige uma organização sequencial e modular do fazer pedagógico, para tal, foram adotados os seguintes encaminhamentos: a definição da prática, a construção do modelo didático e a elaboração/construção da proposta de intervenção. A seguir, realiza-se a análise da proposta de intervenção a partir do aporte teórico apresentado.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Esta proposta de intervenção foi realizada com base em quatro atividades. As proposições foram estruturadas buscando conectar o conteúdo às reflexões teóricas do Letramento Crítico, ponderando conforme os princípios da Sociolinguística no que se refere às variações (que são inerentes à língua) e com destaque para as questões do Preconceito Linguístico.

A atividade 1 da proposta didática “O importante é comunicar” foi projetada via questionário google. Assim, inicia-se com uma reflexão composta por duas perguntas: Você já ouviu alguém dizer que não sabe nem falar português? / Já se sentiu inseguro ao falar, por acreditar que não falaria bem a sua própria língua? Em seguida, a partir da leitura da crônica “O gigolô das palavras” de Luís Fernando Veríssimo são estruturadas algumas questões com a finalidade de compartilhamento da percepção sobre a leitura. Essa etapa já fornece o contato com o texto, atrelado a questionamentos, com a intenção de que o leitor mobilize “recursos interpretativos para conferir sentidos ao que lê” (Jordão, 2016, p. 45).

Recuperando as duas primeiras perguntas, verifica-se que elas tratam da

segurança e/ou insegurança do estudante ao falar a própria língua. A primeira diz respeito ao fato de muitos brasileiros afirmarem não saber falar a Língua Portuguesa, principalmente por utilizarem no cotidiano e dominarem uma variedade de menos prestígio. Essa discussão pode ser encontrada em Calvet (2002, p.72) “(...) há insegurança linguística quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizado e têm em mente outro modelo, mais prestigioso, mas que não praticam”. Por outro lado, também existem aqueles que sentem segurança por acreditar que sua norma linguística é a norma dita padrão (Calvet, 2002).

Ainda na obra de Calvet, *Sociolinguística: uma introdução crítica*, foram extraídos exemplos em que é possível verificar que o mesmo fenômeno ocorre com a língua inglesa. É o que acontece com um britânico que geralmente considera a sua pronúncia do inglês como sendo a legítima em comparação ao inglês americano e, também dos nova-iorquinos que, em geral, possuem certa repulsa pelo sotaque de sua cidade. Essas relações que os falantes possuem com o uso de sua língua vão além de preocupações linguísticas, elas podem ser consideradas sociais, já que por trás disso há “(...) relações de forças que se exprimem mediante asserções sobre a língua, mas que se referem aos falantes dessa língua” (Calvet, 2002, p. 77). Por isso, ao trabalhar com a crônica de Veríssimo, busca-se justamente desmistificar qualquer princípio de que a língua que falamos é a gramática normativa, ou simplesmente, resume-se a regras, para passar a enxergá-la sob sua totalidade. Então, na finalização da atividade, são incluídas perguntas como “Para você, a Língua Portuguesa é difícil?”, “Para você, o que seria falar bem?”. Esses questionamentos podem servir de “termômetro” ao professor para avaliar se houve alguma mudança do ponto de vista dos estudantes sobre a língua em relação às perguntas do início.

A atividade 2 intitulada de “Mito ou Verdade?” já é mais complexa e foi composta por três etapas: um questionário (*google forms*) estruturado com base

na entrevista do linguista Sírio Possenti, da audição do décimo programa do projeto *Enchendo a Linguística*¹¹ e da leitura do livro de Bagno (2007) para a estruturação de um seminário como dinâmica sobre os mitos apontados na obra. Essa proposição é orientada para maior aprofundamento do tema Preconceito linguístico¹².

Em relação ao questionário, o instrumento inicia com perguntas sobre a função de um linguista e sobre o trabalho realizado por ele e, após a visualização do programa, essas perguntas são retomadas e acrescidas de outras mais complexas como a noção de certo e errado para os linguistas. Por fim, o formulário solicitou a opinião do estudante sobre diferentes falares.

Na sequência realiza-se o seminário apresentado pelos estudantes no encontro síncrono. Essa dinâmica (cada grupo preparar e aplicar quatro perguntas sobre o texto) serve para potencializar a capacidade do estudante de exprimir-se oralmente a partir da leitura da obra de Bagno (2007). Neste momento, seria possível mensurar a autonomia dos estudantes para sistematizar as informações e o que seria aprendido com o texto para uma exposição oral sobre o assunto. É bem possível que eles aproveitassem o espaço e pudessem dar exemplos de si mesmos ou de outros para explanar sobre o texto devido a possibilidade de conectá-lo às diferentes realidades. Afinal, todos os encaminhamentos buscam fazer com que haja fruição crítica por parte dos estudantes, haja diálogo, que tenham espaço para serem criativos. É um

¹¹ Além do programa *Enchendo a Linguística* é possível realizar a audição de episódios de podcast, como sugestão indica-se os áudios do Projeto Diversificando - Conhecendo a diversidade cultural e linguística a partir de podcast. O projeto é desenvolvido por duas estudantes do Ensino Médio do IFMS como iniciação científica e os episódios estão disponíveis em: <https://www.youtube.com/channel/UC7KbBuytXlJm4kSh56fk-wg>

¹² É um livro em que o autor afirma que gramática não é a língua e, grande parte do motivo da existência do Preconceito Linguístico está associado ao pensamento oposto a isso. Então, como ressalva, que está ligada à primeira atividade, neste livro o autor apresenta afirmações falaciosas, mitos e/ou fantasias, que tem tudo a ver com a "(...) imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui" (Bagno, p. 13, 2007). Não é de se estranhar que os estudantes tenham algum receio em falar, se comunicar, por não se sentir seguro para isso, pensar que fala errado demais.

momento para o professor ouvir, ser mais do que tudo um mediador, ou seja, utilizando o letramento crítico que “[...] requer, portanto, a construção de um papel mais modesto para o professor...” (Jordão, p. 4, 2016).

O desafio de cada grupo ao responder as perguntas elaboradas por outros colegas delega claramente a eles “a responsabilidade pelo projeto de aprendizagem e, principalmente, a responsabilidade de compreender o que leem” (Lemann, p. 37), justamente por ser vital proporcionar momentos de discussão sobre o preconceito linguístico que existe em nosso país. Nesse momento, também cabe explicar sobre o conteúdo de variações linguísticas e esclarecer que são diferenças que constituem a identidade do povo brasileiro e devem ser valorizadas, jamais sendo mecanismos para acentuar diferenças econômicas e/ou mecanismo para estigmatizar as pessoas.

Na atividade 3, Produção Criativa – MENE, adota-se o conteúdo do site Nova Escola com o título “*A língua é viva*”. Nesse texto, busca-se compreender as transformações na fala e na escrita. Em seguida, pode-se apontar um exemplo característico de mudanças na língua no decorrer do tempo (variação histórica ou diacrônica), os ditados populares, comuns na expressão oral das pessoas e, conseqüentemente, a ocorrência de alterações tanto na sonoridade quanto no sentido. E para os estudantes atuarem de acordo com o entendimento de que a língua é viva, por meio da criação de um MENE¹³, eles precisam resgatar um exemplo de uma expressão popular reconhecida há tempos e transportá-la para uma linguagem dos jovens de seu tempo sem perder o sentido da expressão

¹³ Por conta do objetivo da atividade, a nomenclatura MEME foi substituída por MENE, por isso, para maior esclarecimento sobre o que é MENE, sugere-se o aprofundamento da leitura do artigo de Rosa (2018). Considerando o estudo em questão, incluímos apenas a informação que “[...] os “memes” possuem como objetivo a disseminação viral, os “menes” prezam pela originalidade e criatividade do autor, que busca novos sentidos fazendo uso da polissemia e da metatextualidade” (Rosa, p.144, 2018). A autora acrescenta que: “[...] os “menes” possuem conexões simbólicas (convenções sociais) mais específicas do que os “memes”, o que acaba por impedir sua replicação viral. E quando os mesmos são replicados, acabam por assumir significações” (Rosa, p.147, 2018).

original.

Um exemplo incluído no exercício é a possibilidade de aproximação de sentido de um ditado popular há tempos, com frases que se tornam populares no âmbito das redes sociais. As palavras e seus sentidos se tornam tão significativos que as pessoas passam a utilizá-las em seu cotidiano, até fora do espaço virtual e, de forma lógica, em contexto informal. Antigamente, as pessoas diziam: “Quem não tem cão caça com gato”! Hoje, as pessoas dizem: “Eu que lute”! Considerando que esta última construção tenha surgido no contexto comunicacional digital, ambas também podem revelar a necessidade de alguém “se virar”, improvisar, esforçar-se para resolver um problema. É bem provável que muitos ditados já consagrados não sejam do conhecimento dos estudantes, por sua vez, uma frase viralizada na web torna-se popular. O próprio enunciado: “Quem não tem cão caça com gato”, sofreu mudança, a versão original era “Quem não tem cão caça como gato”¹⁴, e, nesse caso, seu sentido mudaria. Veja na figura 1 um exemplo utilizado na proposta da atividade.

Figura 01 - Meme sobre ditado popular



Fonte: Elaboração própria (2021)

¹⁴ Disponível em: <<https://www.folhape.com.br/noticias/ditados-populares-para-bom-entendedor-meia-palavra-basta/85707>> Acesso em: 21 out. 2020.

A utilização de um MENE para a aprendizagem exemplifica o quanto o contexto de pandemia exigiu o uso de tecnologias digitais no ensino e como essas mudanças têm se mostrado contínuas na escola. Esse ponto de vista pode favorecer tanto os multiletramentos quanto a apropriação das diversas linguagens que o digital pode combinar (multimodalidade). Essa situação é bastante interessante, uma vez que possibilita ao estudante tomar o protagonismo como criador, tornando as aulas mais envolventes (ROJO, 2020).

A atividade 4 é a produção final, seria o ápice e/ou avaliação das aulas, de todos os contatos com diversos textos (oral, escrito). É o momento de o professor verificar o quanto os estudantes assimilaram a respeito da variação linguística/preconceito, atuando conforme a leitura crítica do seu entorno, de sua sociedade.

Portanto, na etapa final, a proposta é que os estudantes distribuídos em grupos, optem por um modo de falar específico de algum estado e/ou região para que manifestem seu conhecimento sobre ele. Essa manifestação pode ser concretizada por meio da produção de vídeo na plataforma *Tik Tok*, conseguindo agregar valor a uma determinada cultura e diferença linguística, sem suscitar espaço para qualquer tipo de preconceito. Um dos exemplos previstos no material é nomeado de “mineirês” no *youtube*¹⁵. No vídeo sugerido destaca-se o modo de falar de Minas Gerais, sem desconsiderar que neste caso, possa ser ainda mais comum para pessoas de classe social mais baixa e de menor escolaridade. Essa afirmação se justifica pela caracterização do personagem que lança mão de cenário, roupa e postura relativas ao trabalho doméstico realizado em ambientes não luxuosos. No vídeo é bastante interessante a demonstração de apreciação e respeito ante à diversidade linguística apresentada. Essas descrições podem servir de critério de avaliação, além da criatividade, originalidade e clareza de

¹⁵ Tecendo Prosa. Aula onlaines... "Mineirês ". Youtube 4 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q2uyrSTNfyM&t=411s>> Acesso em: 3 jun. 2021.

ideias.

A produção por meio do aplicativo de mídia *TikTok* se justifica por ser de fácil acesso e manipulação (apresenta diversas ferramentas de edição) e possibilita a construção de um vídeo mais curto, de aproximadamente 30 segundos. A *hashtag* (palavra-chave) *#falaresdomeubrasil*¹⁶ pode ser indexada em cada publicação para que todos tenham acesso ao conteúdo. Esse recurso faz com que o vídeo, assim que compartilhado em rede, possa chegar a um largo alcance de visualização. Desse modo, conclui-se que o conteúdo divulgado pelos estudantes poderia servir como algo educativo para outros espectadores e aqueles que os criaram poderiam aprimorar as habilidades de comunicação e criatividade (Hayes; Stott; Lamb; Hurst, 2020).

Uma das grandes vantagens do aplicativo selecionado é que a produção pode ser compartilhada em outras plataformas de mídia, como *Instagram*, *WhatsApp*, *Facebook* e etc, além de poderem ser baixados em mensagem de texto ou e-mail pelo link (Hayes; Stott; Lamb; Hurst, 2020).

Neste sentido, não se pode esquecer, a existência de estudos que apontam que as mídias sociais são favorecedoras do processo de ensino aprendizagem assim como outros estudos que em contrapartida, advertem para dificuldades e riscos de sua prática, como a distração potencial, problemas de privacidade, entre outros (Escamilla Fajardo; Alguacil; López-Carril, 2021).

Contudo, concorda-se com alguns estudiosos ao afirmar que: “[...] embora o SM [1]¹⁷ possa ter um lado escuro (Baccarella et al., 2018), o corpo docente não deve ter medo de usar o SM na sala de aula, pois com planejamento e trabalho apropriados, possíveis barreiras podem ser superadas [...]” (Escamilla-Fajardo; Alguacil; López- Carril, 2021, p. 11, tradução nossa¹⁴).

Em suma, essas atividades, entre outras elencadas, exemplificam a

¹⁶ *Hashtag* escolhida aleatoriamente considerando apenas a temática abordada, podendo ser substituída por alguma outra sugerida pelo grupo de estudantes.

¹⁷ Social Media.

possibilidade de trabalhar a temática da Variação Linguística e, conseqüentemente, do Preconceito Linguístico de modo crítico, por intermédio de leituras, espaço para a construção de sentido e diálogo entre os estudantes mesmo que no contexto digital (em sua totalidade ou parcialmente). É importante ressaltar que o Letramento Crítico não caberia apenas em aulas de Língua Portuguesa, o estudante pode seguir tais procedimentos em outras disciplinas de acordo com o assunto a ser explorado. Além da abordagem, as atividades e a plataforma utilizada como suporte para a proposta de intervenção- *Google Forms*- também é adaptável a outras disciplinas e para contextos de ensino presencial ou híbrido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias de comunicação já estão presentes na sociedade há algum tempo. A tecnologia móvel, por exemplo, entrou em diversos âmbitos sociais, porém, no espaço escolar sempre houve resistência. Na área da educação, vê-se que o contexto de pandemia da Covid-19 também gerou mudanças, já que tornou aquilo que era mal visto (redes sociais, uso de celulares) em sala de aula como uma solução para a continuidade da educação não só no Brasil, mas em todo mundo¹⁸.

É claro que, toda a resistência possui seus motivos, principalmente se tratando do campo da educação, pois a internet oferece diversos caminhos aparentemente fora do foco de interesse da escola. Entretanto, na situação de emergência pandêmica, o corpo docente precisou utilizar, majoritariamente, o ensino no ambiente virtual, mesmo que nem todos os envolvidos, inclusive os estudantes, dominassem o uso ou tivessem acesso à internet. Neste sentido e buscando explorar esses recursos, estudos como o proposto nesta pesquisa são

¹⁸ “[...]although SM may have a dark side (Baccarella et al., 2018), faculty should not be afraid to use SM in the classroom. With proper planning and work, possible barriers can be overcome...”

necessários e apresentam possibilidades de ensino inseridos concretamente no formato digital. Quanto às inquietações na concepção de ensino remoto que se tornou realidade em 2020, ainda há uma preocupação dos professores de Língua Portuguesa em não tornar suas aulas mecânicas, simplesmente objetivas, por estarem envolvidos com os estudantes por meio de uma máquina. Tal aspecto pode ser superado quando se encontra viabilidade em trabalhos que fomentam a interação, o discurso, a produção de texto oral e escrito, a leitura e o pensamento crítico. Essas atividades só são possíveis quando reconhecidas a importância do letramento digital, do letramento para as mídias (Coscarelli, 2020). Os multiletramentos definitivamente são explorados aqui, pois o digital está repleto deles e, assim, fomentar a possibilidade de trabalhar com estudantes que sejam mais que leitores, mas também autores multimodais (Rojó, 2020). A oportunidade de discussão e não só de exposição do conhecimento acontece pela adaptação das aulas síncronas e assíncronas. Sendo que, o encontro síncrono é o momento de compartilhar aquilo que se aprendeu, expor o pensamento crítico desenvolvido no processo de leitura, do conhecimento ser ainda mais aprofundado e de o professor dar o retorno das atividades executadas. Já no período assíncrono, os estudantes desenvolvem a autonomia, isto é, tornam-se responsáveis pela própria aprendizagem.

Quanto ao *Google Forms* (*Google Formulário*) essa ferramenta pode ser manuseada facilmente e foi utilizada para o acesso às atividades assíncronas, o que colabora para que a organização do processo flua de maneira aprofundada e sistemática. Cada seção do formulário serviu como módulo para serem oferecidas as etapas de atividades, de maneira que fossem inseridas de forma objetiva e progressiva, o que, por conseguinte, permitiu que os estudantes colocassem em prática todo o conhecimento adquirido.

A dinamicidade dada ao uso de mídias digitais como *E-book*, *Youtube*, *SoundCloud*, deixou mais fácil o acesso à leitura (texto oral e escrito), e,

sucessivamente, à prática de interação entre leitor e texto. Criar mecanismos para que os estudantes construam sentido ao que leem foi prioridade no desenvolvimento deste trabalho fundamentado no Letramento Crítico.

O procedimento interpretativo que também foi um objetivo do trabalho deu lugar ao discurso do estudante e ao momento de ouvir o outro para reconstrução de sentidos e de práticas, visto que falar de variação linguística é tocar na Sociolinguística, o que aponta para a maneira como nós, em sociedade, normalmente depreciamos certas formas de falar a Língua Portuguesa. É preciso fazer com que os estudantes conheçam e se interessem por outros falares no Brasil e entendam que a língua está em constante mudança, ou seja, o desconhecimento de algo não pode servir como ferramenta para a criação e/ou fomento de pré-conceitos.

Para concluir, é importante ressaltar a necessidade que sejam produzidos outros trabalhos visando ampliar a rede de conhecimento das possibilidades de realização do ensino remoto por conta do advento do ensino híbrido e pelo próprio retorno ao presencial. Entretanto, é primordial entendermos que mesmo com o retorno integral do ensino presencial, novas formas de ensinar e aprender ficam e devem ser valorizadas em caso de serem positivas para a educação. Ainda, cabe afirmar que a utilização das tecnologias na educação é um campo imenso a ser percorrido e que esse universo não está restrito apenas ao ensino de Língua Portuguesa e, sim, a todas as disciplinas escolares.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística - parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 21-47.

BAGNO, Marcos. *Dicionário Crítico de Sociolinguística*. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BARBETA, Claudia de Faria; ARAÚJO, Kleverson Fernando de. *Gêneros jornalísticos: práticas em sala de aula mediadas pelo uso das tecnologias digitais*. Odisseia, Natal, RN, v. 1, n. 1, p. 81-97, jan.-jun. 2016.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 2012. 360f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (orgs.). *Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

COSCARELLI, Carla; EVELYN, Daiane. *Aprendendo com a linguística*. Projeto Redigir UFMG, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.redigirufmg.org/atividades/reflexao-linguistica>> Acesso em: 21 out, 2020.

COSCARELLI, Carla; PROJETO REDIGIR UFMG. *Variação Linguística*. Projeto Redigir UFMG, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.redigirufmg.org/atividades/reflexao-linguistica>> Acesso em: 21 out, 2020.

DIVERSIFICANDO. *Podcast*. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC7KbBuytXlJm4kSh56fk-wg>. Acesso em 1 jun. 2021.

DUBOC, Ana Paula. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras (es) universitárias (os) de inglês*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, p. 11-24, 2018.

ENCHENDO A LINGUÍSTICA. *Enchendo a linguística*. Um programa que aborda assuntos linguísticos de uma forma bem simples e divertida. Disponível em: <<https://soundcloud.com/enchendo-a-linguistica/enchendo-a-linguistica-pgm-10>> Acesso em: 21 out. 2020.

ESCAMILLA-Fajardo, Paloma; ALGUACIL, Mario; LÓPEZ-CARRIL, Samuel. *Incorporating TikTok in higher education: Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course*. *J. Hosp. Leis. Sport Tour. Educ*, 28, 100302, 2021.

HAYES, Clare; STOTT, Katherine; LAMB, Katie J.; HURST, Glenn A. “Making Every Second Count”: Utilizing TikTok and Systems Thinking to Facilitate Scientific Public Engagement and Contextualization of Chemistry at Home. *J. Chem. Educ*, 97, p. 3858-3866, 2020.

IFMS. *Projeto Pedagógico de Curso-Técnico em Mecânica*. Campo Grande – MS, 2019. Disponível em: <<https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos/institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-tecnicos/projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-em-mecanica-campo-grande.pdf>>. Acesso em:02/03/2021.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. *Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido*. *Revista Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No Tabuleiro da Professora Tem... Letramento Crítico? In: JESUS, Dánie Marcelo de Jesus; CARBONIERI, Divanize (org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. 1.ed. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 41-56.

JUNQUEIRA, Eduardo S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In:RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (orgs.). *Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

LEMANN, Fundação. *Boas práticas em sala de aula - estratégias de professores de redes e escolas públicas que se destacam no Brasil*. São Paulo, 2018. Disponível em: <[UDYWclBARhp1IzBHIEZzbcy1ya6UvWZtMyjUSX51.pdf](https://www.fundacaolemann.org.br/UDYWclBARhp1IzBHIEZzbcy1ya6UvWZtMyjUSX51.pdf)> (fundacaolemann.org.br) > Acesso em: 02/03/2021

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/SC, v.6, n.3, p. 547- 573, 2006.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval F.; ARAUJO, Vanessa de A. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco editorial, p. 128-140, 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia*. *Estudos Universitários: revista de cultura*, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58-70, dez. 2020.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Multimodalidade, letramentos e translinguagem: Diálogos para a educação linguística contemporânea. In: SANTOS, L.I.S.; MACIEL, R.F. (orgs.). *Formação e prática docente em Língua Portuguesa e Literatura*. Campinas: Pontes, 2019, p. 117-144.

ROJO, Roxane. (Re) pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (orgs.). *Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

ROSA, Clara Celina Ribeiro da. Os “menes” sob uma perspectiva semiótica: um estudo de caso das publicações do “Site dos Menes - O grupo”. *Revista Temática*, A. XIV, n. 9, Setembro/2018. NAMID/UFPB

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico social dos textos. *Linguagens & Cidadania*, v. 20, 2018.

TECENDO PROSA. Aula onlaines... "Mineirês". Youtube, 4 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q2uyrSTNfyM&t=411s>> Acesso em: 3 jun. 2021.

VIA 9GAG. MEME. Site de busca de memes. Disponível em: <<https://me.me/i/via-9gag-com-gato-sorrindo-74392815ae4143689c923b5341d8afd7>>. Acesso em: 3 jun. 2021.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 1 de agosto de 2023.

Aprovado em sistema duplo cego em: 19 de setembro de 2023.