

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL – MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA: ESTUDOS LINGUÍSTICOS,  
LITERÁRIOS E MIDIÁTICOS**

Bruna Maria Iser

**UM OLHAR SOBRE O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NO ENSINO E  
APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA**

Santa Cruz do Sul  
2026

Bruna Maria Iser

**UM OLHAR SOBRE O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NO ENSINO E  
APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos, Linhas de Pesquisa Estudos Literários e Midiáticos e Estudos Linguísticos e Cognição, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Diego Spader de Souza

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Lindemann

Santa Cruz do Sul  
2026

CIP - Catalogação na Publicação

Iser, Bruna Maria

UM OLHAR SOBRE O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NO ENSINO E  
APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA / Bruna Maria Iser. – 2026.

107f. ; 0 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz  
do Sul, 2026.

Orientação: Prof. Dr. Diego Spader de Souza.

Coorientação: Profa. Dra. Cristiane Lindemann.

1. Gramática. 2. Literacia midiática digital. 3. Plataformas  
Digitais. 4. Kahoot! e Wordwall. 5. Ensino . I. de Souza, Diego  
Spader . II. Lindemann, Cristiane. III. Título.

BRUNA MARIA ISER

**UM OLHAR SOBRE O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NO ENSINO E  
APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos, Linhas de Pesquisa Estudos Literários e Midiáticos e Estudos Linguísticos e Cognição, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

---

*Prof. Dr. Diego Spader de Souza*  
Professor Orientador - UNISC

---

*Profa. Dra. Cristiane Lindemann*  
Professora Coorientadora - UNISC

---

*Profa. Dra. Ana Cláudia Munari Domingos*  
Professora Examinadora - UNISC

---

*Prof. Dr. Anderson Carnin*  
Professor Examinador - UNICAMP

Santa Cruz do Sul  
2026

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, especialmente à minha mãe, Clari Maria Iser, e ao meu pai, Jair Luiz Iser, pelo amor, apoio incondicional e confiança constante. Por acreditarem em mim, em minhas escolhas e em minha profissão, e por me incentivarem, nos momentos de cansaço e de dúvida, a persistir, crescer e seguir em busca de novos conhecimentos. Amo muito vocês.

Aos meus amigos, que estiveram presentes de diferentes formas, oferecendo escuta, afeto e motivação. A amizade de vocês tornou essa jornada mais leve e significativa, vocês são especiais.

Às amigas que se tornaram companheiras inseparáveis ao longo do mestrado, Brenda de Góis Cardoso e Monique Carolina Corrêa Gomes, pela amizade sincera, pelo apoio constante e pela força compartilhada em cada desafio enfrentado. Vocês foram abrigo nos momentos difíceis, incentivo nas horas de dúvida e alegria nas conquistas. Caminhar ao lado de vocês foi essencial para a conclusão desta etapa. Eu amo vocês!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, pela partilha generosa de conhecimentos, pelas reflexões instigantes e pela contribuição inestimável para minha formação acadêmica e humana.

De maneira especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Diego Spader de Souza, pela condução atenta e generosa ao longo de todo este percurso. Agradeço pela paciência, disponibilidade, pelo diálogo constante e pelas contribuições teóricas e metodológicas que favoreceram o amadurecimento desta pesquisa e tornaram possível a realização deste trabalho.

À minha coorientadora, Cristiane Lindemann, pela escuta atenta e acolhedora, pela disponibilidade, pela generosidade com que compartilhou conhecimentos e pelo cuidado presente em cada orientação. Agradeço, de modo especial, pelas oportunidades formativas proporcionadas, sobretudo pela possibilidade de realização do estágio, que ampliou meus horizontes acadêmicos e profissionais. Seu apoio, sensibilidade e incentivo foram fundamentais ao longo desta caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e à Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), por proporcionarem um ambiente qualificado de aprendizagem, pesquisa e crescimento intelectual.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos, que possibilitou a dedicação ao mestrado e o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras participantes deste estudo, por aceitarem o convite e se disporem a compartilhar seus saberes, experiências e reflexões, tornando possível a realização deste trabalho e enriquecendo-o de forma significativa.

À Profa. Dra. Ana Cláudia Munari, por aceitar realizar a leitura desta dissertação, pelas significativas contribuições e por compor a banca examinadora. Agradeço, com especial carinho, por ter acompanhado minha trajetória desde a graduação, deixando marcas importantes na minha formação e no meu caminhar acadêmico.

Ao Prof. Dr. Anderson Carnin, da UNICAMP, por gentilmente aceitar realizar a leitura desta dissertação e integrar a banca examinadora, contribuindo com sua disponibilidade e atentas considerações para o aprimoramento deste trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

*As lagartas não podem acreditar na lenda das borboletas – tão antiga entre o seu rastejante e esforçado povo... mas sua felicidade consiste em lembrar, às vezes, o absurdo e maravilha desse velho sonho: o de se transformarem, um dia, em borboletas.*

*(Mário Quintana)*

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar o ensino de gramática no contexto escolar contemporâneo, a partir da articulação entre diferentes concepções gramaticais e o uso das plataformas digitais sob a perspectiva da literacia midiática. Considerando as críticas recorrentes ao ensino gramatical tradicional, marcado por abordagens normativas, prescritivas e descontextualizadas, o estudo propõe refletir sobre práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e significativas, mediadas por tecnologias digitais. O objetivo consiste em analisar a visão de professoras de Língua Portuguesa acerca do ensino de gramática e o uso das plataformas digitais *Kahoot!* e *Wordwall*, buscando compreender suas potencialidades, limites e desafios no processo de ensino-aprendizagem. Metodologicamente, a investigação caracteriza-se como qualitativa e exploratória, fundamentada em pesquisa bibliográfica e na realização de um grupo focal com quatro professoras atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano). Os resultados evidenciam que, embora o ensino de gramática ainda seja predominantemente orientado por práticas normativas, as docentes reconhecem o potencial das plataformas digitais para promover o engajamento dos alunos, incorporar o lúdico às aulas e favorecer uma abordagem mais reflexiva e descritiva da língua. Entretanto, destacam-se como desafios a insuficiência de formação continuada voltada à literacia midiática, limitações estruturais e a necessidade de planejamento pedagógico intencional. Conclui-se que a integração crítica e consciente das tecnologias digitais pode contribuir para a ressignificação do ensino de gramática, desde que articulada a concepções de língua que valorizem o uso, a variação linguística e as práticas sociais de linguagem.

**Palavras-chave:** Ensino de gramática. Literacia midiática. Plataformas digitais. *Kahoot!*. *Wordwall*.

## ABSTRACT

This Master's Thesis aimed to investigate the teaching of grammar in the contemporary school context through the articulation of different grammatical conceptions and the use of digital platforms from a media literacy perspective. In light of recurring criticisms of traditional grammar instruction, characterized by normative, prescriptive, and decontextualized approaches, the study proposes a reflection on more dynamic, interactive, and meaningful pedagogical practices mediated by digital technologies. The objective was to analyze Portuguese language teachers' views on grammar teaching and the use of the digital platforms *Kahoot!* and *Wordwall*, seeking to understand their potential, limitations, and challenges in the teaching-learning process. Methodologically, the research is characterized as qualitative and exploratory, grounded in a literature review and the implementation of a focus group with four teachers working in the final years of elementary education (6th, 7th, 8th, and 9th grades). The results indicate that, although grammar instruction remains predominantly oriented toward normative practices, the teachers recognize the potential of digital platforms to foster student engagement, incorporate playful elements into classroom activities, and support a more reflective and descriptive approach to language. However, challenges were identified, including insufficient continuing education focused on media literacy, structural constraints, and the need for intentional pedagogical planning. The study concludes that the critical and conscious integration of digital technologies can contribute to the re-signification of grammar teaching, provided that it is articulated with conceptions of language that value usage, linguistic variation, and social language practices.

**Keywords:** Grammar teaching. Media literacy. Digital platforms. *Kahoot!*. *Wordwall*.

## RESUMEN

Esta disertación tuvo como objetivo investigar la enseñanza de la gramática en el contexto escolar contemporáneo, a partir de la articulación entre diferentes concepciones gramaticales y el uso de plataformas digitales desde la perspectiva de la alfabetización mediática. Considerando las críticas recurrentes a la enseñanza gramatical tradicional, marcada por enfoques normativos, prescriptivos y descontextualizados, el estudio propone reflexionar sobre prácticas pedagógicas más dinámicas, interactivas y significativas, mediadas por tecnologías digitales. El objetivo consiste en analizar la visión de profesoras de Lengua Portuguesa acerca de la enseñanza de la gramática y del uso de las plataformas digitales *Kahoot!* y *Wordwall*, buscando comprender sus potencialidades, límites y desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Metodológicamente, la investigación se caracteriza como cualitativa y exploratoria, fundamentada en investigación bibliográfica y en la realización de un grupo focal con cuatro profesoras que actúan en los Años Finales de la Enseñanza Fundamental (6.º, 7.º, 8.º y 9.º grado). Los resultados evidencian que, aunque la enseñanza de la gramática aún se orienta predominantemente por prácticas normativas, las docentes reconocen el potencial de las plataformas digitales para promover el compromiso de los estudiantes, incorporar lo lúdico en las clases y favorecer un enfoque más reflexivo y descriptivo de la lengua. No obstante, se destacan como desafíos la insuficiencia de formación continua orientada a la alfabetización mediática, las limitaciones estructurales y la necesidad de una planificación pedagógica intencional. Se concluye que la integración crítica y consciente de las tecnologías digitales puede contribuir a la resignificación de la enseñanza de la gramática, siempre que esté articulada con concepciones de lengua que valoren el uso, la variación lingüística y las prácticas sociales del lenguaje.

**Palabras clave:** Enseñanza de la gramática. Alfabetización mediática. Plataformas digitales. *Kahoot!*. *Wordwall*.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Comparação do tratamento do uso dos pronomes

22

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tela inicial da plataforma <i>Kahoot!</i>	51
Figura 2 - Tela inicial da plataforma <i>Wordwall</i>	54

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EF	Ensino Fundamental
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 O ENSINO DE GRAMÁTICA.....</b>	<b>19</b>
2.1 Gramática normativa versus gramática descritiva.....	20
2.2 Por que ensinar gramática na escola? – Para que e para quem?.....	26
2.3 A importância do lúdico para o ensino-aprendizagem.....	30
<b>3 A LITERACIA MIDIÁTICA.....</b>	<b>34</b>
3.1 Formação continuada de professores.....	36
3.2 Literacia midiática digital no contexto escolar.....	38
3.3 O uso de tecnologias digitais para o ensino de gramática.....	42
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>46</b>
4.1 A escola envolvida.....	48
4.2 As plataformas Kahoot! e Wordwall.....	50
<b>4.3 Questionário.....</b>	<b>55</b>
4.4 Grupo focal.....	57
4.4.1 As participantes e o grupo focal.....	58
<b>5 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>62</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário respondido pelas participantes da pesquisa com o objetivo de recolher informações sobre a vida profissional de cada uma.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro de grupo focal realizado com as professoras participantes.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE C - Transcrição do grupo focal realizado com as professoras participantes.....</b>	<b>96</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional contemporâneo, o uso de tecnologias digitais tem se consolidado como um objeto para diversificar práticas pedagógicas e engajar alunos de forma mais efetiva. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), ao serem integradas de forma crítica e pedagógica ao processo de ensino-aprendizagem, oferecem possibilidades para diversificar estratégias didáticas, promover a personalização da aprendizagem e ampliar as formas de engajamento dos estudantes. Contudo, apesar de a gramática ser um componente essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas — pois fornece as ferramentas necessárias para que o indivíduo organize suas ideias com clareza, coerência e coesão, fundamentais para a produção e interpretação de textos orais e escritos —, no ensino dessa área ainda predominam métodos tradicionais, prescritivos e descontextualizados, que priorizam a memorização de regras e a reprodução mecânica de conteúdos, resultando em uma aprendizagem pouco significativa, uma vez que

grande parte do tempo e esforço de professores e alunos, ao longo do processo escolar, é direcionada ao estudo da metalinguagem de análise da língua(gem), com ênfase em exercícios prescritivos, fixação de normas gramaticais e resolução de problemas estruturais. (Silva; Pilati; Dias, 2010, p. 976)

Essa abordagem prescritiva tem sido alvo de críticas por seu distanciamento das práticas reais de linguagem dos estudantes e pela limitada capacidade de desenvolver competências comunicativas mais amplas e eficazes.

Diante dessa realidade e da visão e experiência da autora desta dissertação, professora de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é imperativo que sejam investigados e considerados métodos mais dinâmicos, interativos e motivadores, capazes de estimular o interesse dos estudantes e melhorar sua escrita a partir da compreensão da gramática da língua. Nesse contexto, a adoção de metodologias mediadas por plataformas digitais emerge como uma estratégia potencialmente eficaz, merecendo atenção no campo da pesquisa educacional.

Reconhecendo o potencial transformador das tecnologias digitais, este estudo tem como objetivo geral investigar a visão das professoras de Língua Portuguesa

acerca do ensino de gramática quando integrado à literacia midiática digital<sup>1</sup>, especialmente por meio do uso das plataformas digitais *Kahoot!*<sup>2</sup> e *Wordwall*<sup>3</sup>. Busca-se compreender de que modo essas ferramentas, ao incorporarem o lúdico às práticas pedagógicas, são percebidas pelas docentes como capazes de favorecer o engajamento dos alunos e a compreensão dos conteúdos gramaticais, bem como analisar suas possibilidades de integração às aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A intenção é explorar, a partir do olhar das professoras, estratégias que tornem o ensino mais dinâmico, interativo e conectado às vivências dos estudantes, promovendo uma abordagem contextualizada e alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além de analisar os impactos dessas ferramentas digitais no desempenho dos estudantes, a pesquisa tem como objetivos específicos investigar as percepções dos professores sobre a eficácia e o uso dessas plataformas, bem como os obstáculos enfrentados, a falta de formação e informação nessa área e a adaptação ao uso das TDICs. A partir dessas finalidades, o estudo visa contribuir para o debate sobre o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa e provocar uma reflexão crítica sobre a efetividade e os objetivos do ensino de gramática nas escolas, questionando suas finalidades, metodologias e impactos no desenvolvimento linguístico dos alunos.

Partindo desse contexto, este estudo busca responder às seguintes questões de pesquisa: (i) como os professores de Língua Portuguesa compreendem e concebem o ensino de gramática em sua prática pedagógica? (ii) De que maneira a utilização de plataformas digitais é percebida pelos docentes como contributiva para o desenvolvimento das competências gramaticais dos alunos? (iii) Quais desafios e possibilidades os professores identificam ao integrar essas tecnologias às aulas de Língua Portuguesa, especialmente em uma perspectiva que articula gramática e literacia midiática?

Com base nas questões de pesquisa, formulam-se as seguintes hipóteses: (i) na visão dos professores de Língua Portuguesa, o ensino de gramática ainda se estrutura majoritariamente a partir da apresentação e da memorização de regras gramaticais, sendo essa abordagem entendida como necessária para a organização

---

<sup>1</sup> No capítulo 3, o conceito de “literacia midiática digital” é apresentado e delimitado. Além disso, é estabelecido o seu referencial teórico e sua relevância para o contexto educacional contemporâneo.

<sup>2</sup> Acesso em: <https://kahoot.com/> - aplicativo: Kahoot! Play & Create Quizzes (Google Play/Apple Store)

<sup>3</sup> Acesso em: <https://wordwall.net/pt>

do conhecimento linguístico, embora reconhecida como insuficiente quando desvinculada de contextos reais de uso da língua; (ii) os docentes percebem que a integração de atividades lúdicas mediadas por plataformas digitais pode ressignificar o ensino gramatical, favorecendo maior engajamento dos alunos e promovendo uma compreensão mais significativa dos conteúdos; (iii) a ausência ou insuficiência de formação continuada voltada à literacia midiática constitui um dos principais desafios enfrentados pelos professores para a integração efetiva das tecnologias digitais ao ensino de gramática, o que contribui para a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais; (iv) o uso das plataformas digitais *Kahoot!* e *Wordwall* pode contribuir para o ensino da gramática, favorecendo uma abordagem descritiva, ao permitir que os alunos analisem a língua em uso, identificando padrões e variações linguísticas de forma interativa.

É válido salientar que, por envolver a participação de seres humanos e para garantir o rigor ético da pesquisa, a investigação foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição responsável, sendo devidamente analisada e aprovada antes do início da coleta de dados. Dessa forma, fundamentado em uma abordagem qualitativa e exploratória, foi realizado um grupo focal com professoras de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com o intuito de compreender suas percepções, desafios e possibilidades relacionados ao uso das plataformas digitais *Kahoot!* e *Wordwall* no ensino de gramática. Ancorada na pesquisa bibliográfica, esse estudo permitiu compreender as práticas pedagógicas das docentes e refletir sobre a integração do lúdico digital ao ensino da gramática, a partir de uma perspectiva descritiva, favorecendo a análise e a compreensão do funcionamento da língua em contextos reais, interativos e mediados pelas tecnologias digitais, no âmbito da literacia midiática.

Segundo essas ideias, essa dissertação organiza-se da seguinte forma: o primeiro capítulo aborda aspectos essenciais do ensino de gramática, explorando temas relevantes para este estudo, como a dicotomia entre o ensino de gramática descritiva e o ensino da gramática normativa em sala de aula, a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem e as razões pelas quais a gramática é ensinada na escola, explorando também as competências e diretrizes da BNCC. No segundo capítulo o tema literacia midiática digital é explorado, contemplando tópicos como cursos de formação continuada, desafios, benefícios e a importância do uso

de tecnologias digitais no ensino como objeto de aprendizagem. Nesse contexto, discute-se a utilização de plataformas digitais para o ensino-aprendizagem de gramática, com ênfase nas ferramentas *Kahoot!* e *Wordwall*, selecionadas para este estudo. Dando continuidade, o próximo capítulo dedicou-se à metodologia utilizada, detalhando o tipo de pesquisa, as plataformas selecionadas, a escola envolvida, o perfil dos participantes e os procedimentos adotados (pesquisa bibliográfica e grupo focal), que contribuíram para a análise e compreensão dos resultados. Por fim, o capítulo seguinte foi destinado à análise dos dados obtidos e das discussões conduzidas no grupo focal, proporcionando uma interpretação crítica e reflexiva dos achados da pesquisa e culminando no cumprimento dos objetivos propostos.

É importante ressaltar que este estudo intersecciona as linhas de pesquisa “Estudos Literários e Midiáticos” e “Estudos Linguísticos e Cognição”, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UNISC. Ademais, em uma busca realizada no repositório da CAPES, no recorte temporal de 2019 a 2025, sobre o tema “gramática e plataformas digitais”, palavras-chave centrais desta dissertação, constatou-se a existência de apenas oito trabalhos relacionados, dos quais apenas quatro apresentaram relação com a educação e o ensino. Contudo, não se identificou nenhum que estabelecesse uma ligação completa entre esses dois conceitos, da maneira como se propõe abordar neste estudo.

Ao analisar como as tecnologias digitais podem transformar as práticas pedagógicas, busca-se preencher lacunas na literatura sobre o tema e promover um diálogo entre tradição e inovação no ensino da gramática, oferecendo subsídios para uma aprendizagem mais interativa, significativa e alinhada às demandas contemporâneas da educação; além de contribuir para a reflexão sobre a formação continuada de professores de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da literacia midiática, entendida como condição fundamental para que os docentes possam integrar, de modo crítico e pedagógico, as TDICs como objeto de aprendizagem às práticas de ensino.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que as ferramentas digitais *Kahoot!* e *Wordwall* apresentam potencial significativo para o desenvolvimento de competências gramaticais, sobretudo ao favorecerem maior engajamento, participação ativa e dinamização das práticas pedagógicas no ensino de gramática. Observou-se que o uso dessas plataformas ampliou as possibilidades

metodológicas, permitindo a abordagem de conteúdos gramaticais de maneira mais interativa e contextualizada.

Ao mesmo tempo, a investigação revelou desafios técnicos, pedagógicos e institucionais relacionados à adoção dessas tecnologias, como limitações de infraestrutura, necessidade de formação continuada e falta de recursos necessários. Constatou-se, ainda, que as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular implicam uma redefinição do papel do professor, exigindo uma prática mais dinâmica, interdisciplinar e orientada para o desenvolvimento de competências. Os dados indicaram que essa reconfiguração demanda não apenas a incorporação de tecnologias digitais, mas também a articulação entre intencionalidade pedagógica, adequação ao contexto escolar e reflexão crítica sobre as exigências normativas. Nesse cenário, o trabalho docente mostrou-se atravessado por tensões entre inovação e condições estruturais disponíveis.

Por fim, verificou-se que a integração crítica e planejada das tecnologias digitais contribui positivamente para uma reorganização das dinâmicas em sala de aula, favorecendo uma postura mais investigativa e participativa dos estudantes na construção do conhecimento linguístico, ao mesmo tempo em que ampliou as possibilidades de mediação pedagógica do professor.

## 2 O ENSINO DE GRAMÁTICA

O ensino de gramática, segundo a visão tradicional, é marcado por uma abordagem normativa, centrada na memorização de regras e na correção de expressões linguísticas. Com isso, como afirmam Silva, Pilati e Dias (2010, p. 976),

grande parte do tempo e esforço de professores e alunos, ao longo do processo escolar, é direcionada ao estudo da metalinguagem de análise da língua(gem), com ênfase em exercícios prescritivos, fixação de normas gramaticais e resolução de problemas estruturais.

Entretanto, nos últimos tempos, essa abordagem tem sido alvo de novas reflexões, e muitos estudiosos vêm questionando "a crença de que aprender língua significa aprender regras gramaticais fixas e termos técnicos" (Madeira, 2005, p. 21). Em vez disso, de acordo com Madeira (2005), essas novas perspectivas sugerem que o ensino da gramática pode ser uma oportunidade para o desenvolvimento de competências linguísticas mais ricas e significativas, envolvendo a compreensão contextual da língua e promovendo o pensamento crítico sobre o uso real dela no cotidiano.

Nesse contexto, os conhecimentos sobre a gramática da língua são fundamentais para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, como aponta Flôres (2016):

Leitura e escrita são consideradas competências linguísticas de maior importância, sendo indispensáveis hoje em dia, porque a sociedade atual vive imersa em textos escritos dos mais variados gêneros nos mais variados suportes, alinhando diferentes modalidades e funções. Em vista disso, não é de estranhar que ler/escrever integrem os programas do ensino fundamental e do ensino médio. (Flôres, 2016, p. 14)

O estudo da gramática, portanto, deve ser compreendido como um recurso que potencializa a compreensão da estrutura da língua e melhora a capacidade de expressão dos alunos. No entanto, é importante reconhecer que esse domínio não se estabelece apenas pela aprendizagem formal da gramática, mas também por meio de práticas reais e significativas de leitura e escrita. O desenvolvimento linguístico ocorre de forma integrada e contínua, sendo a gramática uma das ferramentas que favorecem esse processo.

Sob essa ótica, Luft oferece uma contribuição ao refletir sobre o papel da gramática no ensino. Para o autor, todo falante adquire uma competência gramatical ao aprender a língua materna, o que se evidencia na capacidade de comunicar-se eficazmente com os outros por meio de um mesmo código linguístico. A esse saber cognitivo, Luft (2002, p. 20) dá o nome de “gramática natural”, definida como um “sistema de regras segundo as quais os falantes constroem as frases”. Em contrapartida, ele critica o ensino de uma “gramática artificial”, baseada na descrição sistemática desse saber linguístico e registrada em obras como manuais e livros didáticos (Luft, 2002, p. 21).

É justamente essa gramática artificial, muitas vezes apresentada de forma descontextualizada e mecânica, que domina as práticas escolares. Nelas, o ensino tende a reduzir-se à memorização de regras, ao treino de exercícios repetitivos e à distinção entre o "certo" e o "errado", sem promover uma aprendizagem efetiva e aplicada. Diante disso, torna-se imprescindível repensar a forma como a gramática é trabalhada em sala de aula. Uma abordagem mais interativa, dinâmica e alinhada ao uso real da língua pode tornar esse conhecimento mais relevante e acessível, reconhecendo a competência gramatical que os estudantes já possuem desde a infância como ponto de partida para um aprendizado mais profundo.

Para dar continuidade a essa discussão, a próxima seção abordará os conceitos de gramática normativa e descritiva, além de exemplificar como isso ocorre na prática. A compreensão dessas duas abordagens é fundamental para o estudo gramatical, pois elas representam formas distintas de analisar e aplicar o uso da gramática em sala de aula.

## **2.1 Gramática normativa versus gramática descritiva**

O Brasil, enquanto antiga colônia de Portugal, herdou não apenas a língua do colonizador, mas também a ideologia linguística que a acompanha. Historicamente, o “português de Portugal” foi considerado a forma legítima e prestigiada da língua, sobretudo por ter passado por menos mudanças fonológicas e lexicais perceptíveis quando comparado ao português brasileiro (Neves; Coneglian, 2023). Essa visão hierárquica refletiu-se no ensino, que por muito tempo privilegiou a variedade

européia como modelo de correção, desvalorizando as formas locais e as variantes regionais.

Contudo, é essencial compreender que estamos diante de duas grandes variantes de uma mesma língua, cada uma com a sua história, dinâmica e legitimidade. Ambas são formas válidas de expressão linguística e refletem contextos culturais e sociais distintos. Nesse sentido, ganha força a ideia de que o ensino da língua deve estar atento à realidade sociolinguística dos falantes, promovendo uma educação linguística plural e democrática (Neves; Coneglian, 2023).

Dentro do campo da linguística, o conceito de gramática é analisado por diversos linguistas e gramáticos sob diferentes abordagens, o que resulta em divergências teóricas e metodológicas em relação ao seu ensino. Neste contexto, destacam-se aqui duas principais perspectivas: a gramática normativa e a gramática descritiva.

Na perspectiva da tradição gramatical, a gramática normativa tem como função estabelecer modelos de uso linguístico considerados exemplares. Conforme Bechara (2009), cabe à gramática normativa “elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social”, uma vez que ela “recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos” (Bechara, 2009, p. 50). Assim, compreende-se que a abordagem dessa gramática é voltada para o registo e a análise dos fatos da língua culta baseada em um conceito de norma e de correção idiomática (Geraldo, 2024). Diante disso, pode-se considerar que o ensino a partir da gramática normativa tem como objetivo a compreensão das regras linguísticas, estabelecendo distinções entre o “certo” e o “errado” e buscando uma maneira de “padronizar” a língua.

Por outro lado, a gramática descritiva tem como propósito observar e registrar o funcionamento da língua em seus diversos contextos de uso, sem impor regras prescritivas. Segundo Neves e Coneglian (2003), a gramática descritiva busca compreender a língua como um fenômeno dinâmico, passível de variação e influenciado por diferentes fatores históricos, sociais e culturais. Em concordância com esses autores, Geraldo (2024, p.10) cita que “a gramática descritiva tem como função primordial fornecer uma descrição objetiva e detalhada das normas e usos da língua, sem impor juízos de valor.” Essa abordagem busca registrar como a língua é

realmente utilizada pelos falantes, abrangendo suas variações e particularidades. Esses autores enfatizam que a língua deve ser estudada em seu uso efetivo, considerando a diversidade linguística e os diferentes registros existentes na comunicação. Dessa forma, essa vertente se contrapõe à visão normativa ao reconhecer que as variedades linguísticas possuem validade em seus respectivos contextos e que a noção de “erro” deve ser relativizada, levando em conta a situação comunicativa e os falantes envolvidos.

Essa reflexão aproxima-se da posição assumida por Possenti (1996), ao afirmar que o problema central do ensino de gramática não reside na oposição entre norma e uso, mas na crença de que dominar a nomenclatura gramatical garante, automaticamente, o domínio da língua. Segundo o autor, identificar categorias como sujeito, objeto direto ou tipos de pronomes não garante que o aluno leia ou escreva melhor, uma vez que “conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra” (Possenti, 1996, p. 53). Diante disso, Possenti defende uma abordagem em que a gramática seja trabalhada como instrumento de reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos nos textos, aproximando-se, portanto, das propostas da gramática descritiva e funcional, sem desconsiderar a existência da norma padrão, mas relativizando seu papel centralizador no ensino.

A diferença entre gramática normativa e descritiva é bem ilustrada quando se analisa o uso dos pronomes. Para isso, vamos comparar a visão de quatro gramáticos importantes: Luís Antônio de Cegalla, Celso Cunha e Luis Filipe Lindley Cintra (representando a gramática normativa), bem como Maria Helena de Moura Neves e Marcos Bagno (representando a gramática descritiva e funcional). A seguir, apresenta-se uma tabela (Tabela 1) que exemplifica como cada autor trata o uso de alguns pronomes, destacando as divergências entre a prescrição normativa e a descrição dos usos reais da linguagem.

Tabela 1– Comparação do tratamento do uso dos pronomes

<b>Exemplos</b>	<b>Cegalla (1989)</b>	<b>Cunha e Cintra (1985)</b>	<b>Moura Neves (2000)</b>	<b>Bagno (2011)</b>
“Isso é para <b>mim</b> fazer.”	Incorreto. “Mim” não pode ser sujeito. Apenas os	Incorreto. Deve-se usar “eu” como sujeito.	Análise funcional: ocorre na fala, tem lógica sintática.	Forma da variedade popular. Legítima, mas

	pronomes retos podem ser sujeitos.			discriminada pela norma.
“ <b>Me</b> entregarei ao trabalho.”	Forma inadequada. Não se abre frase com pronome oblíquo.	Prefere a mesóclise, mas reconhece a próclise na fala.	Próclise é comum e aceitável na fala e em textos menos formais.	Natural na fala. A mesóclise é artificial e elitizada.
“Vi <b>ele</b> ontem.”	Errado. O correto seria “Vi-o ontem.”	Errado. A forma correta seria “Vi-o.” Os autores afirmam que a forma “Vi ele” deve ser evitada, que é um equívoco.	Explica que é um uso frequente e sistemático na fala.	Denuncia o preconceito contra esse uso popular. “Vi ele” é válido na norma popular.

Fonte: Elaborada pela autora

Os gramáticos Luís Antônio de Cegalla (1989) e Celso Cunha & Lindley Cintra (1985) representam uma abordagem normativa da gramática, centrada na norma culta e na valorização da linguagem formal, especialmente a escrita. Seu foco está em estabelecer regras fixas para o uso considerado "correto" da língua, pautando-se na tradição gramatical e identificando aquilo que não segue a norma culta como um “equívoco”. Como mostrado na tabela acima, ambos defendem o uso da mesóclise (“entregar-me-ei ao estudo”) no início da frase, enquanto a próclise (“me entregarei ao estudo”) só é aceita diante de palavras atrativas, como advérbios ou pronomes relativos, e não deve ser usada para iniciar frases. Da mesma forma, condenam construções como “para mim fazer” e recomendam “para eu fazer”, pois o pronome reto “eu” deve ser o sujeito do verbo “fazer”. Cegalla, inclusive, classifica como “erro grosseiro” a substituição inadequada entre pronomes retos e oblíquos; assim, frases como “vi ele ontem” são consideradas incorretas, sendo o uso normativo o de pronomes oblíquos, como em “vi-o ontem”

Em contraste, Maria Helena de Moura Neves (2000) adota uma perspectiva descritiva e funcional, que observa a língua em uso, considerando a variedade de contextos comunicativos e os diferentes gêneros discursivos. Para ela, mais importante do que classificar estruturas como certas ou erradas é compreender como e por que elas ocorrem. Em vez de rotular determinados usos como “errados”,

Neves os reconhece como legítimos dentro de certos contextos sociais, regionais ou comunicativos. Assim, o uso predominante da próclise na fala cotidiana (“me entreguei ao estudo”) não deve ser visto como erro, mas como uma característica típica da norma popular e oral. A mesóclise, por sua vez, é marcada como um recurso da escrita formal e da norma culta. Embora reconheça que construções como “para mim fazer” contrariem a norma culta, a autora destaca sua frequência na fala espontânea, sugerindo que tais formas devem ser estudadas, e não simplesmente condenadas. Do mesmo modo, expressões como “vi ele” são compreendidas como simplificações recorrentes na fala, enquanto “vi-o” representa uma estrutura da linguagem formal. Em sua proposta de ensino, Moura Neves defende a valorização do conhecimento dessas variações como forma de promover o uso consciente e adequado da língua conforme cada situação comunicativa.

Já Marcos Bagno (2011) propõe uma visão crítica, ao argumentar que a imposição da norma padrão como única forma legítima de expressão funciona como mecanismo de exclusão social. Para ele, as formas populares da língua são frequentemente deslegitimadas e estigmatizadas, e seus falantes, rotulados como “errados” ou “inferiores”. Bagno considera a imposição da mesóclise na fala cotidiana algo artificial, ressaltando que os falantes, naturalmente, preferem a próclise. Ele também defende o uso de “mim” como sujeito em construções como “para mim fazer”, entendendo essa forma como um uso legítimo dentro da norma popular, com estrutura sintática coerente. O mesmo vale para construções como “vi ele”, que ele utiliza como exemplo de como a norma culta desvaloriza formas autênticas da fala popular. Para Bagno (2011), reconhecer e respeitar essas variações é essencial para combater o preconceito linguístico e tornar o ensino da língua mais inclusivo e democrático.

O uso da parte dos pronomes como exemplo é especialmente rica para mostrar esse contraste: enquanto uns defendem um modelo idealizado da língua, baseado em regras fixas e na valorização da norma padrão — como é o caso de Cegalla (1989) e Cunha & Cintra (1985) —, outros, como Moura Neves (2000) e Bagno (2011), propõem uma abordagem que respeita a variação linguística, reconhecendo que os usos populares, embora diferentes da norma padrão, são sistemáticos, funcionais e refletem a diversidade sociocultural dos falantes. Esse embate entre norma e uso revela que a gramática não é apenas um conjunto de

regras, mas também um reflexo das relações sociais e dos contextos em que a língua é utilizada.

Outro exemplo prático dessa distinção pode ser observado na frase: “Os menino foram pra escola.” Do ponto de vista da gramática normativa, há erro de concordância (“menino” deveria estar no plural). No entanto, sob a ótica da gramática descritiva, essa construção pode ser compreendida como parte do português falado em certas regiões ou grupos sociais, revelando normas internas e coerentes dentro daquela variedade linguística.

A partir disso, no contexto educacional, o ensino da gramática descritiva permite que os estudantes desenvolvam uma visão mais crítica e reflexiva sobre a língua, compreendendo suas variações e usos em diferentes situações, em contraposição à gramática normativa, que enfatiza a prescrição de regras fixas e a distinção entre formas consideradas “corretas” e “incorretas”. Enquanto a gramática normativa busca padronizar o uso da língua com base em normas tradicionalmente aceitas, a gramática descritiva analisa como a língua é efetivamente utilizada pelos falantes, reconhecendo sua dinamicidade e diversidade. De acordo com Neves e Coneglian (2003), essa abordagem favorece um ensino de gramática que não apenas impõe normas, mas estimula a investigação da língua como um sistema vivo e em constante transformação.

Portanto, enquanto a gramática normativa busca estabelecer padrões e regras para o uso da língua, a gramática descritiva visa compreender sua dinâmica e variações, possibilitando uma abordagem mais inclusiva e contextualizada do ensino da língua portuguesa. Isso significa que essa abordagem do ensino de gramática permite que os estudantes desenvolvam uma consciência linguística mais ampla, valorizando as diferentes formas de expressão e reconhecendo que a língua se adapta aos contextos e às necessidades comunicativas dos falantes.

Dessa forma, em vez de apenas memorizar regras e evitar “erros”, os alunos são incentivados a analisar criticamente a língua, percebendo que variações linguísticas não são necessariamente inadequações, mas sim manifestações naturais de um sistema vivo. Ao integrar ambas as abordagens no ensino, é possível equilibrar o conhecimento das normas com uma visão mais reflexiva e dinâmica da língua portuguesa, tornando o aprendizado mais significativo e conectado à realidade dos falantes. Nessa perspectiva, compreende-se que ambas as concepções de gramática podem e devem ser mobilizadas no contexto escolar, de

acordo com os objetivos e objetos de ensino, cabendo à gramática normativa o tratamento de situações que exigem maior formalidade e padronização, e à gramática descritiva a valorização e a análise dos diferentes usos e variedades linguísticas presentes no cotidiano dos alunos.

A próxima seção abordará o sentido de estudar gramática e a concepção que temos dela na escola, refletindo sobre sua importância no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e no aprimoramento de suas habilidades de leitura, escrita e interpretação, além de avaliar o ensino da gramática a partir do uso de ferramentas digitais. Ademais, esta seção parte do entendimento de que a simples aplicação de ferramentas digitais no ensino de gramática não é suficiente; sua utilização de forma efetiva depende, fundamentalmente, da concepção de gramática que orienta a prática pedagógica do(a) professor(a). Se o ensino estiver pautado em uma concepção tradicional e normativa, a tendência será a de reproduzir práticas baseadas na memorização de regras e na realização de exercícios mecânicos, ainda que mediadas por recursos tecnológicos. Assim, serão discutidas as finalidades do ensino gramatical, não apenas enquanto instrumento normativo, mas como ferramenta para a compreensão dos mecanismos da língua em uso, considerando diferentes contextos sociais e culturais.

## **2.2 Por que ensinar gramática na escola? – Para que e para quem?**

Durante muito tempo, o ensino da Língua Portuguesa foi marcado por práticas excessivamente normativas, focadas na memorização de regras isoladas. Isso fez com que a gramática fosse vista como algo difícil, desinteressante e afastada da realidade dos alunos. Conseqüentemente, criou-se uma relação distante e, por vezes, de rejeição à disciplina, associada a dificuldades e à falta de sentido prático.

No entanto, com a evolução dos estudos linguísticos e pedagógicos, e, no Brasil, com o advento de diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), novas perspectivas começaram a ganhar espaço. A gramática passou a ser concebida não apenas como um conjunto de regras normativas, mas como um instrumento de compreensão da língua em uso — uma ferramenta essencial para desenvolver a competência comunicativa dos alunos nas suas múltiplas dimensões: leitura, escrita, escuta e fala.

Segundo a BNCC (2018), a análise linguística deve estar articulada às práticas de linguagem e aos gêneros textuais, promovendo a consciência linguística dos estudantes e incentivando a autonomia na produção e interpretação de textos. Essa proposta, em princípio, representa um avanço importante na perspectiva do ensino de língua portuguesa, pois reconhece a linguagem como prática social e valoriza a diversidade linguística como parte essencial da formação cidadã dos alunos. No entanto, na prática, ela ainda padece de certa ambiguidade e enfrenta resistências no contexto escolar. Na realidade das salas de aula, muitas vezes essa diretriz acaba por se diluir, mantendo-se o foco tradicional na norma padrão e em exercícios mecânicos, desconectados do uso real da língua.

Essa discrepância entre a proposta da BNCC e a prática docente pode ser atribuída a diversos fatores: a formação inicial e a ausência de formação continuada dos professores, que nem sempre contempla uma abordagem crítica e contextualizada da linguagem; a pressão por resultados em avaliações padronizadas, que privilegiam a correção formal em detrimento da competência comunicativa; e a permanência de concepções normativas de língua, ainda fortemente enraizadas no imaginário escolar e social.

Além disso, há uma dificuldade estrutural em operacionalizar, de forma efetiva, a articulação entre análise linguística e práticas de linguagem. Essa articulação exige planejamento didático cuidadoso, domínio teórico por parte dos professores e abertura para refletir sobre o próprio fazer pedagógico. Quando essas condições não estão plenamente asseguradas, a proposta da BNCC tende a se diluir, sendo retomadas práticas tradicionais que não contribuem para a formação de sujeitos críticos e conscientes da diversidade linguística que os cerca, como afirma Neves (2003, s/p):

Assenta-se a necessidade de uma gramática escolar que não apenas contemple uma taxonomia e um elenco de funções mas que, legitimada pela sua relação com o uso efetivo da língua, dê conta dos usos correntes atuais, não perdendo de vista o natural e eficiente convívio de variantes no uso linguístico, incluída, aí, a norma tradicionalmente considerada padrão.

Com isso, destaca-se que o aluno chega à escola já possuindo uma gramática, pois fala, compreende e interage dentro de um território onde essa língua é vivida e construída socialmente. Isso se relaciona diretamente com a discussão sobre as abordagens normativa e descritiva da gramática feitas na seção anterior, pois a concepção de que o aluno já possui uma gramática, adquirida no seu meio

social e cultural, reforça a perspectiva de que o ensino não deve partir da ideia de “falta” ou “erro” por parte do aluno, mas sim do reconhecimento e valorização do seu saber linguístico prévio. Esse conhecimento prévio, adquirido de forma intuitiva e espontânea a partir do uso e da interação, constitui a base sobre a qual o ensino escolar deve atuar. Portanto, o papel da escola não é ensinar a língua do zero, mas sim sistematizar, refletir e ampliar esse conhecimento linguístico prévio. O ensino da gramática, nesse contexto, deve promover a consciência linguística, permitindo que o aluno compreenda os diferentes usos da língua, identifique variações e reconheça quando e como utilizar determinadas formas em situações comunicativas específicas. Assim, como apontam Neves e Coneglian (2023, p. 16), compete à escola desempenhar um duplo papel:

acompanhar o aluno no desenvolvimento de sua capacidade de linguagem, como usuário da língua, ao mesmo tempo que cabe à escola acompanhar o aluno no desenvolvimento de sua capacidade de penetrar no sistema que governa a sua língua (no nosso caso, a língua portuguesa), o que representa apreender com bom direcionamento as noções gramaticais dessa língua. (Neves e Coneglian, 2023, p.16)

Dessa forma, o ensino e o estudo da gramática no ambiente escolar não podem se desprender da gramática já trazida pelos alunos — aquela que sustenta todas as suas produções linguísticas, sejam elas orais ou escritas (Neves e Coneglian, 2023). Essa gramática natural, construída a partir das interações sociais e das experiências comunicativas vividas pelos alunos nos seus contextos culturais é o ponto de partida legítimo para qualquer proposta pedagógica significativa.

O ensino de gramática, em muitos contextos escolares, ainda se encontra fortemente pautado pela “rotulação de categorias”, uma abordagem tradicional que privilegia a identificação e nomeação de classes gramaticais e estruturas linguísticas, várias vezes de forma descontextualizada. Esta prática, amplamente difundida nos livros didáticos utilizados pelos alunos, é criticada por autores como Neves e Coneglian (2023), que defendem uma perspectiva mais reflexiva e significativa do ensino da gramática, centrada no uso real da língua e na construção de sentido pelos aprendentes.

Segundo Neves e Coneglian (2023), o ensino da gramática não deve partir da simples categorização de elementos linguísticos, mas sim alicerçar-se naquilo que o aluno já conhece – ou seja, na sua experiência concreta com a língua em uso. Para

os autores, a aprendizagem gramatical deve emergir da reflexão sobre os usos reais da linguagem, considerando tanto as formas quanto os sentidos que estas produzem em diferentes contextos. “É só pela reflexão sobre os usos (forma e produção de sentido) que o estudante pode ser levado a acompanhar o processamento das peças linguísticas que, construindo textos, produzem os sentidos e os efeitos, que é o que valem em linguagem.” (2023, p. 27). Assim, a gramática deixa de ser uma listagem estática de regras e categorias e passa a ser entendida como uma ferramenta dinâmica de construção de significados, profundamente ligada às práticas comunicativas e textuais que o aluno vivencia no seu cotidiano.

No entanto, apesar da proposta de uma abordagem mais reflexiva e funcional da gramática, Geraldo (2024, p. 11) expõe que

há divergências quanto à possibilidade de o ensino de gramática ser integrado ao ensino de leitura e escrita, com foco na compreensão e produção de textos, ou se deve ser ensinado de forma isolada, com ênfase na aprendizagem das estruturas gramaticais em si. (Geraldo, 2024, p. 11)

Esta divergência revela tensões entre uma perspectiva tradicional, mais normativa e fragmentada, e uma visão contemporânea que compreende a gramática como parte integrante da construção de sentidos nos textos. Integrar o ensino gramatical à leitura e à escrita possibilita que o aluno compreenda as estruturas linguísticas como recursos expressivos e comunicativos, ao passo que a abordagem isolada tende a distanciar o conteúdo da realidade linguística do aluno, dificultando a aplicação prática do conhecimento.

Nessa perspectiva, Possenti (1996) afirma que a discussão sobre o ensino de gramática precisa, necessariamente, estar vinculada aos objetivos do ensino de língua, ressaltando que “é melhor saber o que se está de fato propondo que os alunos aprendam e qual a relação entre a disciplina escolar e os objetivos de ensino de língua” (Possenti, 1996, p. 61). Para o autor, a pergunta “por que ensinar gramática?” não pode ser respondida de forma isolada, uma vez que ensinar gramática não equivale, automaticamente, a ensinar língua.

Assim, o autor defende que a gramática só se justifica pedagogicamente quando está a serviço das práticas de linguagem, pois “prioridade absoluta [na escola deve ser dada] para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação”, sendo essas, segundo ele, “as boas estratégias de

ensinar língua — e gramática” (Possenti, 1996, p. 83). Dessa forma, ensinar gramática implica redefinir seus objetivos, compreendendo-a como instrumento de reflexão sobre o uso da língua, e não como um conteúdo autônomo e descontextualizado.

A próxima seção abordará a importância do lúdico para o ensino-aprendizagem, destacando os jogos como ferramentas facilitadoras no processo educativo, capazes de estimular o interesse, a criatividade e a participação ativa dos alunos. Será explorado o papel do lúdico como estratégia pedagógica que torna o processo de aprendizagem mais significativo, motivador e adaptado às diferentes realidades e ritmos dos estudantes, beneficiando não apenas os alunos, mas também o docente, que encontra no lúdico uma forma mais dinâmica de mediar a construção do conhecimento.

### **2.3 A importância do lúdico para o ensino-aprendizagem**

O contexto educacional contemporâneo, marcado por rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais, tem exigido dos professores um constante repensar das suas práticas pedagógicas. A simples transmissão de conteúdos, tradicionalmente considerada suficiente, não assegura a atenção nem o envolvimento dos alunos para que o objetivo seja alcançado. No entanto, é importante ir além desta constatação e problematizar: será que, em algum momento, esse modelo engessado de ensino foi realmente eficaz? Os estudantes prestavam atenção por interesse genuíno ou eram apenas condicionados a adotar comportamentos de obediência e silêncio, moldados por um contexto sociocultural que, hoje, encontra-se alterado? Nesse novo paradigma, torna-se imprescindível a adoção de estratégias inovadoras que não apenas promovam a construção do conhecimento, mas que também despertem o interesse, a curiosidade e o prazer em aprender. É neste cenário que a ludicidade se revela como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem.

A ludicidade, enquanto experiência pedagógica que promove o prazer, a criatividade e o envolvimento emocional do aluno, favorece a construção de significados e a aprendizagem ativa. Ao permitir que o estudante participe de forma mais espontânea e motivada, o lúdico contribui significativamente para a

consolidação dos conteúdos e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas. Assim como afirma Teixeira (1995, p.23),

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido à sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. [...] As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. (Teixeira, 1995, p. 23)

No entanto, apesar das reconhecidas vantagens do uso de atividades lúdicas, é comum observar a sua presença mais expressiva na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessas etapas, como afirmam Sigliano e Berno (2021, p. 10), “se defende a ideia de que o lúdico faz parte da infância e, portanto, deve ser valorizado e explorado nesse momento da formação.” O brincar é, nessas fases, considerado não apenas um direito da criança, mas uma linguagem essencial para o seu desenvolvimento global.

À medida que os alunos avançam nos níveis de escolaridade, especialmente a partir dos Anos Finais e do Ensino Médio, a ludicidade vai progressivamente perdendo espaço, muitas vezes substituída por metodologias mais tradicionais e centradas na memorização e na repetição mecânica de conteúdos. Essa tendência reflete, em parte, uma visão equivocada de que o lúdico é incompatível com o aprofundamento do conhecimento ou com os objetivos das etapas finais da educação básica.

Contrariando essa perspectiva, Almeida (2009) identifica a ludicidade não apenas como uma “diversão” ou “brincadeira de criança”, mas como uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (Almeida, 2009)

Partindo dessa perspectiva, é urgente repensar o papel do lúdico ao longo de toda a trajetória escolar, compreendendo que a sua presença não deve estar

limitada às primeiras fases da escolarização. Pelo contrário, deve ser incorporada como uma estratégia pedagógica contínua, capaz de enriquecer o processo educativo em qualquer faixa etária, promovendo aprendizagens mais significativas, prazerosas e conectadas à realidade dos alunos. Como destaca Luckesi (2014, p.18), “ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas”, evidenciando que a sua aplicação não se restringe à infância, mas atravessa diferentes dimensões da vida — inclusive a escolar, independentemente da idade dos sujeitos envolvidos.

A ludicidade pode ser explorada de múltiplas formas no contexto escolar, adaptando-se a diferentes conteúdos, faixas etárias e objetivos pedagógicos. Sendo assim, o jogo, segundo Sigiliano e Berno (2021, p.12), “é uma ferramenta importante e facilitadora no processo ensino e aprendizagem.” Trata-se de uma prática que se destaca por envolver os alunos em atividades que despertam o sentimento de desafio e o espírito de competição, atrelando o conteúdo trabalhado em sala de aula a experiências significativas e prazerosas.

atividades que possuem regras, têm um fim em si mesmas e apresentam um sentido de tensão e alegria dentro de um determinado tempo e espaço. O jogo é, pois, a expressão mais legítima do lúdico e apresenta-se como portador de um potencial enorme para a educação e, mais especificamente, para o ensino de língua portuguesa. (Sigiliano e Berno, 2021, p.12)

Da mesma maneira, conforme apontado por autores citados por Nunes (2021, s/p), o uso de jogos como estratégia metodológica abre possibilidades para o ensino e a aprendizagem em diversas áreas.

Smole, Diniz e Milani (2007) destacam que o uso de jogos como estratégia metodológica abre possibilidades para o ensino e a aprendizagem de diversas áreas. Acreditam que seu uso na sala de aula dá oportunidade tanto para o professor de sair do tradicionalismo do ensino e conquistar o interesse dos alunos, dando significado ao conteúdo estudado, quanto para o aluno, pois os jogos auxiliam no desenvolvimento de habilidades como concentração, observação e tomada de decisão, desenvolvem a autoconfiança, o senso crítico, reflexivo e o raciocínio lógico. (Smole, Diniz e Milani, 2007 apud Nunes, 2021, s/p)

Dessa forma, podemos pensar que o uso de jogos e tecnologias digitais no ensino revela um grande potencial para o desenvolvimento de múltiplos saberes entre os alunos, ao aliar aprendizagem e ludicidade de forma envolvente. No

entanto, como adverte Soliman (2010, p. 4), “o uso do jogo deve ser baseado em um planejamento responsável e criterioso”. Isso reforça a necessidade de um plano de aula bem estruturado, que esteja em consonância com as habilidades e competências previstas na BNCC, sem, contudo, ignorar as tensões presentes no próprio documento. Assim, como afirma Nunes (2021, s/p), “É importante um bom planejamento para não fazer apenas o uso pelo uso, levando em consideração os objetivos traçados no planejamento da atividade.” Com isso, percebemos que um planejamento cuidadoso pode permitir que o uso de recursos lúdicos e tecnológicos, como os jogos digitais, não se limite a um momento de diversão, mas esteja direcionado ao alcance dos objetivos de aprendizagem, promovendo a participação ativa, o engajamento e o aprofundamento do conteúdo de forma significativa.

O próximo capítulo, dará continuidade à discussão sobre a importância das tecnologias digitais na educação, com ênfase na literacia midiática como competência essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania. Será explorado o papel das plataformas digitais no apoio ao processo de ensino-aprendizagem, destacando como estas ferramentas podem facilitar a personalização do ensino, fomentar a colaboração e ampliar o acesso à informação. Ao mesmo tempo, serão considerados os desafios relacionados à sua utilização, como a necessidade de formação contínua dos professores e a equidade no acesso às tecnologias, reforçando a ideia de que a integração consciente e crítica desses recursos é fundamental para uma educação mais inclusiva e inovadora.

### 3 A LITERACIA MIDIÁTICA

A crescente integração das tecnologias digitais na educação tem revolucionado as práticas pedagógicas, criando formas de aprendizagem que desafiam os métodos tradicionais. Como destacam Leu, Coiro *et al.* (2017 *apud* Rojo e Moura, p. 25, 2019), “a internet foi a tecnologia que essa geração [Alpha]<sup>4</sup> definiu para o letramento e a aprendizagem na nossa comunidade global”. Dessa forma, o ambiente escolar deve funcionar como um espaço de integração de diferentes maneiras de comunicação (novos letramentos), ao invés de excluí-las. A escola precisa reconhecer e legitimar as práticas de linguagem dos alunos, que muitas vezes envolvem o uso de redes sociais, jogos eletrônicos e outras plataformas digitais (Rojo, 2012), tornando-os cidadãos mais críticos e capazes de utilizar esses novos letramentos de maneira autônoma e expressiva, o que se articula diretamente com a noção de literacia midiática.

O próprio texto da BNCC contempla esses aspectos quando reconhece os diferentes letramentos dos estudantes e a integração da cultura digital, haja vista que o mundo contemporâneo é permeado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Assim, a Base contempla a necessidade de abordar o letramento digital, como mostra o trecho abaixo:

é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. (BRASIL, 2017, p. 61)

Entretanto, apesar de tratar sobre o assunto, o documento não o aprofunda, abordando-o de maneira superficial e deixando a cargo dos professores a compreensão global daquilo que se espera desenvolver, especialmente no que se refere à literacia midiática digital. Tal lacuna evidencia um distanciamento entre as diretrizes curriculares e as condições concretas de atuação docente conforme discutiremos de maneira mais ampla nas próximas seções.

De antemão, vale salientar que é basilar a premissa de que o papel da escola vai além da mera transmissão de conteúdos, possibilitando promover o desenvolvimento de competências que preparem os estudantes para interagir

---

<sup>4</sup> Nome dado à geração dos nascidos a partir de 2010 até 2025. (Meio & mensagem, 2023)

criticamente com os múltiplos textos e linguagens que circulam nos diferentes meios – analógicos ou digitais. Incorporar os novos letramentos às práticas pedagógicas implica reconhecer que ler e escrever hoje são ações que envolvem habilidades multimodais, como interpretar imagens, vídeos, hipertextos e navegar por diferentes plataformas. Ao articular os conhecimentos tradicionais da língua com as novas demandas comunicativas do século XXI, a escola contribui para a formação de sujeitos mais preparados para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. Trata-se de uma abordagem que valoriza o protagonismo dos estudantes, estimula a criatividade e favorece a construção de sentidos em contextos diversos e significativos.

Dessa forma, a literacia midiática digital, conceito central nesta pesquisa, torna-se uma competência essencial no contexto educativo atual, pois permite que os alunos não apenas saibam utilizar diferentes softwares e consumir informações em ambientes e formatos variados, mas também tenham condições de interpretá-las e analisá-las criticamente, avaliando sua veracidade, intenção comunicativa e impacto social. No entanto, para que tais competências sejam efetivamente desenvolvidas no espaço escolar, torna-se imprescindível considerar o papel da formação docente. Afinal, como os professores podem dar conta dessa “nova” literacia se não estiverem devidamente preparados para compreendê-la, problematizá-la e incorporá-la às suas práticas pedagógicas?

Nesse sentido, os professores encaram o desafio de continuar promovendo práticas pedagógicas que integrem essas competências de maneira efetiva em suas metodologias de ensino, estimulando a autonomia, o pensamento crítico e a responsabilidade ética dos alunos no uso das mídias digitais. A escola, portanto, deve assumir o compromisso de integrar essas competências aos seus currículos, promovendo uma formação cidadã que prepare os jovens para participar ativamente e com consciência na esfera pública digital, o que pressupõe investimento consistente em processos de formação continuada.

A próxima seção tratará da formação continuada de professores, compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional que se estende ao longo da carreira docente. Serão discutidos os principais referenciais teóricos que fundamentam essa perspectiva, bem como a importância de espaços sistemáticos de reflexão coletiva para a ressignificação das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao ensino de língua, gramática e à promoção da

literacia midiática. Além disso, a seção abordará os desafios enfrentados pelos docentes para a efetivação da formação continuada no contexto escolar, considerando aspectos institucionais, temporais e formativos que impactam diretamente a qualidade do trabalho docente.

### **3.1 Formação continuada de professores**

A formação continuada de professores tem sido amplamente reconhecida como um elemento central para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria dos processos educativos, especialmente quando compreendida como um processo permanente, articulado às práticas e aos contextos reais de atuação dos professores. Conforme discutem Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), a formação não se restringe à obtenção de títulos ou à participação em cursos pontuais, mas configura-se como um processo de aprendizagem ao longo da vida, no qual o docente se desenvolve individual e coletivamente, a partir das relações estabelecidas em seu espaço de trabalho e de sua trajetória histórica, social e profissional.

Nessa perspectiva, Imbernón (2010) argumenta que a capacidade profissional dos professores não se encerra na formação técnica, disciplinar ou conceitual, mas se estende ao campo prático e às concepções que orientam a ação pedagógica. Para o autor,

a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. (Imbernón, 2010, p. 47)

Tal compreensão desloca a formação continuada de um modelo transmissivo para uma proposta formativa crítica e reflexiva, na qual o professor assume papel ativo na análise de suas próprias práticas. Essa orientação formativa, voltada para o processo de reflexão, envolve pressupostos políticos e pedagógicos que exigem uma redefinição da organização e da metodologia da formação continuada, uma vez

que deve contribuir para a revisão dos pressupostos ideológicos e comportamentais que sustentam a prática docente (Imbernón, 2010).

O autor defende, ainda, que a formação não tem de se restringir ao desenvolvimento de competências técnicas, mas abranger capacidades, habilidades, emoções, atitudes e valores, promovendo um processo coletivo de questionamento das concepções que orientam o trabalho pedagógico. Nessa direção, Imbernón (2010) critica modelos de formação distantes da realidade escolar, marcados pelo caráter individualista, tecnocrático e meritocrático, nos quais predominam aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos. Para o autor, a superação desses modelos possibilita o fortalecimento de uma formação situada na prática, capaz de fomentar a autonomia dos professores na gestão de sua própria formação e no desenvolvimento profissional contínuo.

A partir dessa perspectiva, a escola assume papel fundamental como lócus privilegiado da formação continuada, uma vez que é no cotidiano escolar que emergem as necessidades formativas, os saberes da experiência e as possibilidades de reflexão crítica sobre a prática, superando concepções tecnicistas e fragmentadas que pouco contribuem para a valorização e a autonomia do professor (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010).

Daí depreendemos que a formação continuada voltada às tecnologias digitais torna-se indispensável para que os professores possam compreender e ressignificar as transformações que atravessam os processos de ensino e aprendizagem. Como afirma Moran (2007, p.94), “com a internet, as redes de comunicação em tempo real, a TV digital e o celular, surgem novos espaços e tempos no processo de ensino e aprendizagem, que modificam e ampliam o que fazíamos em sala de aula”. Essa ampliação dos espaços formativos desafia o modelo tradicional de ensino e exige do professor nova postura e novas competências pedagógicas, que não se restringem ao uso técnico das ferramentas, mas envolvem a reflexão crítica sobre suas potencialidades didáticas e seus impactos nas práticas educativas.

Nesse sentido, a formação continuada em tecnologias digitais encontra respaldo nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, que também reconhecem a relevância do uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto escolar. Conforme estabelece o documento, destaca-se como objetivo formativo “o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da

formação cultural dos(das) profissionais do magistério e estudantes” (BRASIL, 2015, p. 6). Tal orientação reforça a necessidade de que a formação continuada possibilite ao professor integrar as tecnologias às suas práticas de ensino de maneira crítica, intencional e alinhada aos objetivos educacionais.

Entretanto, esse uso competente não pressupõe que o professor detenha um domínio técnico especializado de todas as ferramentas digitais. Conforme ressaltam Almeida e Valente (2011, p.48), “é irrealista pensar que o professor deve ser um especialista nas questões tecnológicas para depois tirar proveito deste conhecimento nas atividades pedagógicas”. Essa afirmação converge com as concepções defendidas por Imbernón (2010) e Moran (2007), ao evidenciar que a centralidade da formação continuada não está na técnica em si, mas na capacidade reflexiva do docente de avaliar, selecionar e ressignificar o uso das tecnologias em função das necessidades pedagógicas e dos contextos de ensino – alinhado, portanto, ao conceito / processo de literacia midiática digital.

Desse modo, a formação continuada em tecnologias digitais têm de priorizar processos formativos que articulem teoria e prática, favorecendo a reflexão sobre as potencialidades e os limites das TIC no cotidiano escolar. Ao compreender o professor como sujeito ativo de sua formação, e não como mero executor de prescrições tecnológicas, essa perspectiva contribui para a construção de práticas pedagógicas mais autônomas, contextualizadas e coerentes com as demandas contemporâneas da educação.

A seção seguinte tratará sobre a literacia midiática digital no contexto escolar, explorando seu significado e sua importância no desenvolvimento dos alunos, assim como será observada como ela é abordada pela BNCC, estabelecendo desafios à prática docente. Será investigada a forma como o documento norteador propõe a integração das tecnologias digitais ao processo educativo, percebendo lacunas, desafios e possibilidades na sua implementação nas práticas pedagógicas.

### **3.2 Literacia midiática digital no contexto escolar**

Com base nos estudos de Buckingham (2010), apresentamos o conceito de letramento digital:

o letramento digital é bem mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e o teclado, ou fazer pesquisas na

web, ainda que seja claro que é preciso começar com o básico. Em relação à Internet, por exemplo, as crianças precisam saber como localizar e selecionar o material – como usar os navegadores, hyperlinks, os mecanismos de procura etc. Mas parar por aí é confinar o letramento digital a uma forma de letramento instrumental ou funcional: as habilidades que as crianças precisam em relação à mídia digital não são só para a recuperação de informação. Como com a imprensa, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento. Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas. (Buckingham, 2010, p.49)

Tal concepção, no entanto, não contempla de modo suficiente a complexidade das práticas sociais que se constituem nas e pelas tecnologias digitais, especialmente quando se considera que esses espaços envolvem dinâmicas de interação, autoria e negociação de sentidos. Ainda que a proposta de David Buckingham (2010) supere uma visão meramente instrumental do uso das tecnologias, entendemos que é necessário evidenciar de forma mais contundente a dimensão sociocultural que permeia essas práticas, particularmente no contexto escolar, onde tais processos se articulam a objetivos formativos e a relações institucionais específicas.

Por este motivo, optamos, neste trabalho, pelo uso do termo literacia digital, amplamente empregado no contexto acadêmico, especialmente em documentos e pesquisas da área da educação. Embora os termos sejam, em muitos contextos, utilizados como equivalentes, a escolha por “literacia” busca enfatizar uma abordagem que integra não apenas habilidades técnicas, mas também dimensões cognitivas, críticas e sociais relacionadas ao uso das tecnologias digitais.

Em vista disso, compreende-se que a literacia digital vai além da mera capacidade técnica de operar dispositivos eletrônicos ou navegar pela internet. Ela implica uma competência crítica e reflexiva, na qual os indivíduos, especialmente as crianças e jovens, aprendem a observar e questionar os conteúdos que consomem online. Analisando o conceito de literacia digital vinculado às práticas pedagógicas efetivamente utilizadas em sala de aula, percebemos uma lacuna significativa entre a teoria e a prática – o que diz respeito não apenas aos discentes, mas também aos docentes.

Embora o debate sobre a utilização de tecnologias e recursos digitais no ensino tenha crescido significativamente, muitos professores e alunos ainda enfrentam desafios para implementar e fazer uso dessas abordagens de forma proveitosa em sala de aula, por não se adaptarem às tecnologias digitais ou não possuírem conhecimento e acesso a elas. Assim, promover a literacia midiática digital no contexto escolar se torna benéfico tanto para a apropriação pedagógica dos professores quanto para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea, marcada pela constante circulação de informações e pela presença cada vez mais intensa das tecnologias no cotidiano.

No entanto, a integração efetiva da literacia midiática no ambiente escolar ainda esbarra em diversas limitações estruturais, formativas e metodológicas. Como ressaltam Munari, Lindemann e Rebelo (2024), a disparidade entre as diretrizes da BNCC e as práticas pedagógicas concretas nas escolas é um dos principais entraves. Apesar de a BNCC destacar a importância da leitura crítica das mídias e da produção de conteúdos digitais, muitos docentes se mostram despreparados para abordar tais competências, o que revela a necessidade urgente de formação continuada e recursos didáticos específicos.

Consoante a isso, percebe-se que termos como letramento, multiletramentos e letramento digital são recorrentes no texto da BNCC, entretanto, aparecem dispersos em diferentes seções e contextos, muitas vezes sem o devido aprofundamento conceitual. Na maior parte das vezes, tais expressões são mencionadas de modo superficial, ou relegadas a notas de rodapé, sem que o documento explicita claramente o que compreende por elas ou proponha orientações metodológicas precisas para sua abordagem em sala de aula. Dessa forma, a responsabilidade pela interpretação e aplicação dessas concepções recai exclusivamente sobre os professores, que devem, por conta própria, delinear o escopo e a profundidade das práticas pedagógicas relacionadas a esses letramentos. Tal lacuna evidencia um tensionamento entre as exigências do currículo e as condições reais de sua implementação, podendo acentuar desigualdades educacionais e comprometer a efetividade de uma educação que vise, de fato, à formação de sujeitos críticos, autônomos e preparados para atuar na sociedade contemporânea, marcada pela presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais. No que diz respeito a isso, Rieger (2022) menciona:

Essas palavras e expressões são trazidas para o contexto da aprendizagem da leitura e da escrita sem conceituações, raramente exemplificadas e, principalmente, sem coesão ou relação entre elas, ou seja, levando em conta que professores – leitores da BNCC – já conhecem seus significados e aplicações, como supõe-se que conheçam outros, tais como “coleccionar/descoleccionar” ou “resenha crítica”. No entanto, não é o fato de o documento levar em consideração um conhecimento do professor que aqui destacamos, mas, sim, o modo como essa terminologia é trazida, a partir de um novo contexto, mostrando-se às vezes desconexa por não levar em conta suas semelhanças e diferenças. (Rieger, 2022, p. 29)

Assim, compreende-se que o fato de a BNCC trazer esses termos em seu texto não garante que eles sejam realmente aplicados no cotidiano escolar, afinal, para isso é necessária a capacitação dos profissionais de educação, que, muitas vezes, encontram-se desorientados a respeito do uso das TDICs, seja pela ausência de formação continuada específica, seja pela precariedade das condições materiais e de infraestrutura em muitas instituições escolares.

É fundamental compreender que a integração das TDICs no ambiente escolar não se restringe à mera digitalização de práticas pedagógicas tradicionais – ou transposição do papel para as telas. É necessário que, além de dominar o manejo das tecnologias, o professor saiba utilizá-las de maneira pedagógica e intencional, o que exige dele a literacia midiática digital. Tomemos o ensino de gramática como exemplo. Não basta o professor utilizar tecnologias para “inovar” no ensino, se a utilização se baseia no repasse de atividades normativas para o suporte digital. Como enfatiza Travaglia (2021, p. 8), a discussão acerca do uso de recursos digitais no contexto educacional precisa considerar, necessariamente, as formas pelas quais esses recursos são apropriados pedagogicamente, de modo a evitar que sua utilização se restrinja à mera transposição de materiais e práticas historicamente consolidadas no suporte impresso para o ambiente digital. Para o autor, a simples mudança de suporte não garante inovação pedagógica, sendo imprescindível repensar metodologias, ações didáticas e objetivos de ensino, a fim de que as tecnologias digitais contribuam efetivamente para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de práticas de ensino mais significativas. Ou seja, o uso de TDICs, por si só, não representa renovação no ensino de Língua Portuguesa e não dá conta daquilo que estamos chamando de literacia midiática digital.

Conforme sugere a Base, o ensino de Língua Portuguesa precisa ir além da mera repetição de práticas tradicionais, mesmo que adaptadas para ambientes digitais. A BNCC propõe um ensino que desenvolva competências e habilidades relacionadas ao uso reflexivo, crítico e criativo da linguagem, integrando as TDICs de maneira significativa. Contudo, esse ideal apresenta inúmeros desafios para os professores e para as escolas, que muitas vezes carecem de formação contínua, suporte técnico e pedagógico, bem como de investimentos adequados em infraestrutura e valorização profissional. Assim, não se trata apenas de uma responsabilidade individual do professor, mas de um compromisso institucional e das gestões educacionais, que devem garantir condições para que as propostas da BNCC sejam efetivamente implementadas, promovendo uma formação permanente que capacite os docentes a atuar de forma inovadora e transformadora.

Na próxima seção, será abordado o uso das plataformas digitais como recurso para o processo de ensino-aprendizagem da gramática. Serão discutidas as potencialidades e os desafios que emergem da sua integração ao contexto escolar, analisando como a efetiva transformação das práticas pedagógicas por meio dessas ferramentas depende do domínio da literacia midiática digital, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos

### **3.3 O uso de tecnologias digitais para o ensino de gramática**

O uso de plataformas digitais no ensino de gramática tem sido debatido tanto no campo da educação quanto na linguística aplicada, sobretudo por seu potencial de ressignificar práticas tradicionais historicamente centradas na memorização de regras e na repetição mecânica de exercícios. Nesse contexto, Kenski (2012, p.44) ressalta que “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino”, evidenciando que a incorporação de recursos digitais extrapola o caráter meramente instrumental. Contudo, tais mudanças não ocorrem de forma automática, uma vez que, conforme destaca Neto (2024, p.14), “não basta simplesmente introduzir os recursos tecnológicos nas salas de aula; é necessário integrá-los de forma significativa ao currículo, visando melhorar a aprendizagem e desenvolver habilidades digitais essenciais para o século XXI”. Assim, o ambiente digital passa a configurar-se como um espaço

pedagógico que, quando planejado de maneira intencional e articulado aos objetivos educacionais, pode favorecer práticas colaborativas, interativas e mais alinhadas às demandas contemporâneas do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere ao ensino de gramática em contextos reais de uso da língua.

Apesar dessas potencialidades, a literatura aponta que a efetiva integração das tecnologias digitais ao contexto escolar ainda enfrenta obstáculos significativos. Entre eles, destacam-se a insuficiência de recursos materiais e a fragilidade dos processos de formação continuada dos professores, fatores que limitam o aproveitamento pedagógico das plataformas digitais. Nesse sentido, conforme afirmam Silva e Pinho (2025, p. 4), “a falta de recursos adequados e de formação contínua para os educadores ainda é uma barreira significativa para a implementação eficaz da tecnologia nas salas de aula”, o que evidencia que a simples introdução de ferramentas tecnológicas não garante, por si só, mudanças qualitativas nas práticas de ensino. Torna-se, portanto, imprescindível investir não apenas na disponibilização dessas plataformas, mas também em políticas de formação docente que capacitem os professores a utilizá-las de forma fundamentada, intencional e articulada aos objetivos do ensino de gramática, promovendo práticas mais significativas e contextualizadas.

Em concordância com essas afirmações, estudos acadêmicos e documentos normativos reforçam que a formação de professores para integrar tecnologias digitais às práticas pedagógicas ainda apresenta lacunas importantes, interferindo diretamente na implementação de propostas inovadoras no ensino de gramática. A BNCC também destaca que a efetivação de suas orientações, incluindo aquelas relacionadas ao uso de tecnologias digitais, está diretamente vinculada aos processos de formação docente. Conforme o documento, “a BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores [...]” (Brasil, 2018, p. 21). Nesse sentido, a efetivação do ensino mediado por tecnologias digitais exige condições materiais favoráveis, planejamento didático consistente e políticas permanentes de formação docente, para que os professores possam incorporar esses recursos de maneira consciente e orientada pelas finalidades educativas.

Ao reconhecer o caráter democrático e massivo desses espaços digitais, especialmente entre crianças, adolescentes e jovens, a BNCC interpela a escola a

repensar suas práticas pedagógicas, de modo a considerar essas experiências como ponto de partida para o ensino. Assim, a integração dessas práticas de linguagem contemporâneas ao contexto escolar não se configura apenas como uma adequação tecnológica, mas como uma exigência formativa, voltada ao desenvolvimento de sujeitos capazes de interpretar, produzir e avaliar criticamente discursos em diferentes mídias, de forma ética e responsável no ambiente digital.

As práticas de linguagem contemporâneas são caracterizadas por uma diversidade de gêneros e textos que incorporam múltiplas formas de comunicação, que inclui elementos visuais, sonoros e multimídia. Além disso, a proliferação de meios de edição tornou possível a qualquer pessoa produzir e compartilhar textos multimídia nas RSV [Redes Sociais Virtuais] e na internet. Que permite o acesso a uma ampla variedade de conteúdos em diferentes mídias e possibilita a criação e publicação de fotos, vídeos, podcasts, infográficos e outros tipos de conteúdo digital. As pessoas agora têm a capacidade de interagir com a Cultura Digital, como fazer comentários em RSV após ler um livro ou assistir a um filme, seguindo diretores, autores e escritores, que criam playlists, vlogs, vídeos curtos, que escrevem fanfics e tornam-se criadores de conteúdo, como booktubers, entre outras opções. A internet e as RSV sejam espaços democráticos e utilizados por crianças, adolescentes e jovens, surge a questão de como a escola pode considerar essa realidade. É importante que a escola reconheça e integre essas práticas de linguagem contemporâneas em sua abordagem educacional, a fim de preparar os jovens para navegar e criar de forma crítica e responsável no mundo digital. (Brasil, 2018, p. 70)

No que se refere à aplicação prática dessas ferramentas digitais, o uso de plataformas como o *Kahoot!* e o *Wordwall* apresenta-se como uma possibilidade profícua para o ensino de gramática sob uma perspectiva descritiva. Em atividades desse tipo, o professor pode selecionar textos autênticos — como postagens em redes sociais, letras de músicas ou fragmentos de notícias — e propor questões interativas nas quais os alunos analisem diferentes formas de realização de um mesmo fenômeno gramatical, como o uso variável de pronomes, tempos verbais ou construções sintáticas. No *Kahoot!*, por exemplo, os estudantes podem comparar enunciados distintos e identificar quais estruturas são mais recorrentes em determinados contextos comunicativos, sem classificá-las como “certas” ou “erradas”, mas como escolhas linguísticas adequadas a situações específicas. Já no *Wordwall*, atividades de associação ou classificação permitem que os alunos

organizem exemplos conforme características linguísticas observadas, favorecendo a reflexão sobre padrões e variações da língua em uso. Esse tipo de abordagem contribui para a compreensão da gramática como um sistema dinâmico e heterogêneo, aproximando o estudo gramatical das práticas sociais de linguagem e estimulando a participação ativa dos estudantes.

No próximo capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, detalhando-se o delineamento do estudo, o contexto investigado, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados, bem como os critérios e procedimentos adotados para a análise dos dados.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após a apresentação do arcabouço teórico-conceitual nos capítulos anteriores, este tem como objetivo explicitar os procedimentos metodológicos que foram adotados nesta pesquisa, a qual se insere no campo das investigações qualitativas e exploratórias. A proposta foi buscar um aprofundamento nas percepções das professoras participantes do estudo sobre o uso de plataformas digitais que envolvem jogos (*Kahoot!* e *Wordwall*) para o ensino-aprendizagem de gramática integrado à noção de literacia midiática.

A pesquisa bibliográfica constituiu um dos procedimentos metodológicos desta dissertação e foi fundamental para a construção do referencial teórico-conceitual que sustenta as análises do estudo. A revisão de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos pertinentes possibilitou o mapeamento das principais contribuições, conceitos, autores e correntes teóricas relacionadas ao ensino de gramática e à literacia midiática.

A abordagem adotada é de cunho qualitativo, caracterizando-se pelo interesse na compreensão dos significados atribuídos a experiências, práticas e contextos sociais. Conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa fundamenta-se em uma perspectiva interpretativa, voltada à compreensão dos fenômenos a partir dos sentidos que emergem das práticas sociais, dos discursos e dos contextos analisados, não se restringindo, necessariamente, à participação direta de sujeitos. Nesse sentido, mais do que quantificar dados, buscou-se compreender a complexidade dos fenômenos investigados, considerando os múltiplos fatores que os constituem e respeitando as subjetividades e interpretações envolvidas.

Em consonância com essa concepção, Goldenberg (2003) ressalta que, na pesquisa qualitativa, o foco do pesquisador não está na representatividade estatística, mas sim na profundidade da compreensão que se pode alcançar sobre determinado grupo social, instituição ou prática. Como afirma a autora,

Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc. (Goldenberg, 2003, p. 14)

Paralelamente, esta pesquisa também se caracteriza como exploratória, uma vez que buscou oferecer maior familiaridade com o fenômeno investigado e permitiu uma análise inicial e abrangente das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais que envolvam jogos. De acordo com Gil (2008, p. 27), "as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato". Assim, elas permitem ao pesquisador levantar informações e percepções que contribuam para a compreensão dos fatores envolvidos na realidade investigada, abrindo caminhos para análises mais aprofundadas. Trata-se de uma etapa fundamental para ampliar o entendimento sobre o problema e subsidiar futuras investigações.

Ao optar por uma abordagem qualitativa e exploratória, esta pesquisa visou investigar como professores percebem e vivenciam o uso de plataformas digitais que utilizam jogos no processo de ensino-aprendizagem de gramática, com vistas a enriquecer o debate sobre a integração das tecnologias no ensino formal, contemplando as habilidades e competências da BNCC. A intenção foi explorar as experiências desses sujeitos, buscando identificar sentidos, práticas e possíveis impactos dessas ferramentas digitais no ambiente educacional, alinhadas àquilo que estamos chamando de literacia midiática digital.

A fim de garantir uma compreensão aprofundada e contextualizada, os dados levantados a partir da realização de um questionário e de um grupo focal com professoras foram interpretados à luz do referencial teórico-conceitual estudado para a dissertação. Tais procedimentos permitiram identificar temas emergentes, padrões e possíveis divergências nas perspectivas de professoras e em relação a diferentes visões de gramática no ensino e do uso de plataformas digitais, como o *Kahoot!* e o *Wordwall*. Os dados obtidos foram fundamentais para embasar a análise proposta nesta pesquisa, fornecendo uma compreensão mais profunda sobre os desafios, potencialidades e práticas relacionadas ao tema. Além disso, espera-se que os resultados contribuam significativamente para a expansão do conhecimento na área, servindo como referência para estudos futuros e incentivando a adoção de abordagens inovadoras no campo educacional.

Para a realização deste estudo, optou-se por uma escola pública estadual situada no município de Vera Cruz – RS. A escolha da instituição não ocorreu de forma aleatória, mas esteve relacionada, sobretudo, à proximidade com o espaço de atuação profissional da autora, o que favoreceu o acesso ao campo e a organização

das etapas da pesquisa. Além disso, a escola demonstrou disponibilidade e abertura para a realização do estudo com seu corpo docente, o que viabilizou a constituição do grupo participante. Essa definição contribuiu para tornar o processo investigativo mais ágil e sistemático, permitindo um acompanhamento mais frequente e um contato direto com a realidade observada.

A seguir, a instituição envolvida na pesquisa será apresentada, de forma a contextualizar o ambiente educacional em que o estudo foi realizado e a oferecer uma compreensão mais clara das suas características específicas.

#### **4.1 A escola envolvida**

É de grande importância, antes de um conjunto de informações sobre a escola envolvida, que seja feito um breve desenvolvimento acerca da cidade na qual ela está inserida, considerando que o contexto social, histórico e econômico do município influencia diretamente as práticas educativas e a realidade escolar. Dessa forma, compreender o espaço em que a escola está localizada permite uma análise mais ampla das condições de ensino, das características do público atendido e das demandas educacionais presentes.

Atualmente, Vera Cruz caracteriza-se como um município de porte médio, com cerca de 27 mil habitantes e uma economia diversificada, fortemente vinculada à agricultura, especialmente à produção de tabaco, além de setores industriais e de serviços em expansão. Localizado a aproximadamente 166 km de Porto Alegre, o município possui uma área de cerca de 310 km<sup>2</sup> e apresenta características geográficas que influenciam diretamente suas atividades econômicas e o modo de vida da população. O crescimento populacional e econômico recente evidencia um processo de transformação territorial e social, exigindo constante adaptação das políticas públicas, especialmente nas áreas de saúde, educação e infraestrutura. (Prefeitura Municipal de Vera Cruz, 2025).

O contexto de Vera Cruz revela-se dinâmico e em constante transição, aspecto que impacta diretamente o ambiente escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino do município. Nesse cenário, as mudanças sociais, econômicas e demográficas influenciam não apenas o perfil dos estudantes, mas também as demandas educacionais, exigindo das escolas uma postura mais

flexível e contextualizada, capazes de dialogar com as vivências dos alunos e contribuir para uma formação crítica e cidadã.

A escola estadual em foco nesta pesquisa destaca-se por ser a única instituição da rede pública estadual a oferecer o Ensino Médio na cidade de Vera Cruz. Tal singularidade confere-lhe um papel estratégico e central na rede de ensino local, posicionando-a como referência no atendimento às necessidades educacionais da comunidade. Atualmente, a escola acolhe um total de 765 estudantes<sup>5</sup>, oriundos de diversos bairros e contextos socioeconômicos, o que evidencia a sua importância como espaço de integração e diversidade.

No que diz respeito ao corpo docente, a instituição conta com 39 professores, dentre os quais seis lecionam a disciplina de Língua Portuguesa para o EF e EM. Destes, quatro atuam especificamente no ensino fundamental, nível de interesse deste estudo, contribuindo diretamente para a formação básica dos alunos.

A instituição oferece ensino presencial em três turnos — manhã, tarde e noite —, o que amplia significativamente o acesso à educação, especialmente para aqueles que conciliam os estudos com atividades laborais. No total, a escola conta com 30 turmas: 14 no turno da manhã, 6 no turno da tarde e 10 no turno da noite. Os turnos da manhã e da noite são destinados ao Ensino Médio, enquanto o turno da tarde atende aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A infraestrutura da instituição é ampla e relativamente bem equipada, o que possibilita a oferta de um ambiente propício ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. O prédio é composto por dois andares e conta com 13 salas de aula, utilizadas para o ensino regular, além de espaços específicos que favorecem práticas educativas diversificadas. Entre os ambientes disponíveis, destacam-se um laboratório de informática, que permite o acesso às tecnologias digitais e internet e à inclusão digital dos alunos; uma biblioteca, que contribui para o incentivo à leitura e à pesquisa; e salas de recurso, voltadas ao atendimento educacional especializado.

Além disso, a escola dispõe de espaços administrativos, como salas destinadas à direção, à coordenação pedagógica e à secretaria, que asseguram a organização institucional. No que se refere às atividades físicas e eventos escolares, a unidade conta com uma quadra poliesportiva e um auditório, utilizado para reuniões, apresentações culturais, palestras e outras atividades coletivas. A presença de laboratórios adicionais também evidencia o esforço da instituição em

---

<sup>5</sup> Os dados coletados sobre a escola e apresentados neste subcapítulo são de outubro de 2025.

promover uma formação mais completa, integrando teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, a próxima seção tratará de apresentar e caracterizar as plataformas digitais selecionadas para a realização da pesquisa, destacando suas principais funcionalidades e potencial pedagógico.

#### **4.2 As plataformas *Kahoot!* e *Wordwall***

As plataformas digitais selecionadas para a realização desta pesquisa foram o *Kahoot!* e o *Wordwall*, ambas utilizadas no contexto educacional contemporâneo. Estas ferramentas online permitem a criação de recursos didáticos interativos, como jogos, quizzes e outras atividades lúdicas, que tornam o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, envolvente e significativo para os alunos.

A escolha dessas plataformas foi motivada, em primeiro lugar, pela familiaridade da autora desta dissertação com suas funcionalidades e potencial pedagógico. Além disso, tanto o *Kahoot!* quanto o *Wordwall* oferecem uma interface intuitiva, são acessíveis gratuitamente em grande parte de suas funcionalidades e favorecem a participação ativa dos estudantes, promovendo a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de habilidades cognitivas de forma lúdica.

Ademais, a BNCC destaca de forma expressiva em suas diretrizes a importância do uso de tecnologias digitais da informação e comunicação como ferramentas integradas ao processo educativo. Contudo, a presença das tecnologias digitais no documento orientador evidencia a necessidade de uma abordagem pedagógica que vá além do uso instrumental dessas ferramentas, propondo sua utilização como recurso para a construção do conhecimento, desenvolvimento do pensamento crítico e estímulo à autonomia dos alunos, ou seja, reforçando a importância de promover a literacia midiática digital nas práticas escolares. Nesse sentido, a BNCC prevê o uso de recursos digitais não apenas como suporte didático, mas como parte integrante das práticas pedagógicas que promovem a inovação e a personalização do ensino.

Segundo Bottentuit Junior (2017, p. 1593), o *Kahoot!* (Figura 1) é uma ferramenta digital “disponível na Internet, que permite a criação de atividades educativas e gamificadas para a dinamização de exercícios de múltipla escolha, de

ordenamento, de perguntas abertas e questionários durante as aulas.” Essa plataforma destaca-se pela sua proposta interativa, permitindo ao professor criar dinâmicas que incentivam a participação ativa dos alunos.

Figura 1 - Tela inicial da plataforma *Kahoot!*



Fonte: Disponível em <https://kahoot.com/>

O *Kahoot!* pode ser acessado por meio do site oficial — <https://kahoot.com/> — ou ainda por meio do aplicativo para celulares, em que os utilizadores podem registrar-se gratuitamente, criar os seus próprios jogos personalizados ou explorar uma vasta biblioteca de quizzes e atividades já disponíveis, organizadas por temas e níveis de dificuldade. Esta flexibilidade permite ao professor selecionar conteúdos adequados aos objetivos pedagógicos da aula, otimizando o tempo e a eficácia do processo de ensino.

O site disponibiliza quatro modalidades distintas de jogos, que podem ser selecionadas conforme os objetivos pedagógicos e as preferências dos utilizadores: *Quizzes*, *Jumble*, *Discussion* e *Survey*. Cada uma dessas modalidades apresenta funcionalidades específicas que possibilitam a diversificação das estratégias de ensino e favorecem processos de aprendizagem mais dinâmicos e significativos.

A modalidade *Quiz* é adequada para a criação de perguntas de múltipla escolha, contando com temporizador individual em cada questão e atribuição de pontuação às respostas, o que a torna especialmente eficaz para jogos em sala de aula, promovendo o espírito competitivo e o reforço do conteúdo; já o *Jumble* apresenta um conjunto de perguntas de ordenamento, desafiando os alunos a reorganizarem corretamente os elementos de cada questão, desenvolvendo assim o raciocínio lógico e a compreensão sequencial; a opção *Discussion* é voltada para

debates e perguntas abertas, proporcionando um espaço mais livre e reflexivo, onde os alunos podem expressar as suas opiniões, interpretar conteúdos e aprofundar discussões temáticas; por fim, o *Survey* permite a realização de perguntas com temporizador, mas sem atribuição de pontuação, sendo mais adequado para a verificação da aprendizagem ou recolha de feedback, uma vez que valoriza a participação e não a competição (Bottentuit Junior, 2017).

Para iniciar uma partida, o professor acessa o jogo que será utilizado em aula e libera para os alunos um código de acesso “PIN”, que cada um deve preencher em seu próprio dispositivo para acessar e participar do jogo. Após, o jogador tem a opção de criar um nome de usuário e escolher um avatar para representar seu perfil no jogo, o que contribui para um ambiente descontraído, interativo, motivador e de autonomia. Essa dinâmica promove não só o envolvimento dos alunos com o conteúdo estudado em questão, mas também a ludicidade e o espírito de colaboração, tornando a experiência de aprendizagem mais leve, divertida e eficaz.

O professor projeta a tela do seu computador no quadro/televisão e cada jogador participa através de seu dispositivo. Assim,

as perguntas são projetadas no quadro e os alunos recebem na tela dos seus celulares/tabletes/monitores apenas as opções de resposta, através de símbolos correspondentes. Essa estratégia é intencional para que os alunos possam prestar atenção no que se passa durante as perguntas e utilizem seus dispositivos apenas para dar a resposta escolhida. (Bottentuit Junior, 2017, p. 1595)

Além disso, dependendo da modalidade escolhida, o aluno que responder de forma mais rápida e correta vai arrecadando pontos em cada rodada e, através disso, é formado um ranking dos participantes, promovendo o espírito de competição e envolvimento dos estudantes. Dessa forma, essa plataforma, além de explorar os conhecimentos e conteúdos escolares, também reforça o aprimoramento de competências cognitivas, como a atenção, a memória e o raciocínio rápido. A natureza competitiva e gamificada da plataforma estimula a participação dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem descontraído, mas ao mesmo tempo desafiador, que contribui para o reforço do conteúdo de forma significativa.

De acordo com Costa & Oliveira (2015, s/p apud Bottentuit Junior, 2017, p.1595),

O professor pode usar *Kahoot!* De muitas maneiras, tudo vai depender dos seus objetivos educacionais. É uma boa ferramenta para discussão onde os alunos podem votar, por exemplo, questões éticas de forma anônima. Também é uma ferramenta para resumir um tópico de uma forma divertida, interativa e envolvente. Outra maneira de usar *Kahoot!* É para investigar os conhecimentos dos alunos sobre conteúdos abordados em sala de aula. (Costa e Silva, 2015, s/p apud Junior, 2017, p. 1595)

Com isso, percebe-se que além de uma ferramenta que auxilia os alunos em seu processo de aprendizagem, o *Kahoot!* também oferece muitas oportunidades para os professores. A plataforma estimula a criatividade do docente na elaboração de atividades personalizadas e lúdicas, adaptadas às necessidades e ao nível de cada turma, fortalecendo a prática pedagógica docente alinhada às exigências de uma educação contemporânea e inovadora. A versatilidade da ferramenta permite que seja utilizada tanto para introdução de novos conteúdos quanto para revisão e fixação, tornando-se um recurso valioso em diferentes etapas do processo educativo.

A plataforma *Wordwall* (Figura 2), por sua vez, apresenta uma natureza semelhante à do *Kahoot!*, sendo também uma ferramenta digital voltada para fins educativos, com o objetivo de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem através da tecnologia. Contudo, o *Wordwall* distingue-se um pouco, pois oferece recursos tanto interativos quanto imprimíveis, permitindo ao professor adaptar as atividades às necessidades da turma e ao contexto de ensino, seja ele presencial, remoto ou híbrido. Conforme descrito por Ciencinar (2020, apud Nunes, 2021, s/p), a plataforma foi “projetada para elaborar atividades interativas e imprimíveis; as interativas são reproduzidas em qualquer dispositivo habilitado para a web, já as atividades imprimíveis podem ser impressas diretamente ou baixadas como arquivo em PDF”. Esta flexibilidade torna o *Wordwall* uma ferramenta pedagógica capaz de promover maior engajamento dos alunos, ao mesmo tempo que facilita a personalização das estratégias didáticas por parte do docente.

Figura 2 - Tela inicial da plataforma *Wordwall*

Fonte: Disponível em <https://wordwall.net/pt>

Assim como o *Kahoot!*, o *Wordwall* também disponibiliza uma ampla variedade de formatos de jogos educativos, oferecendo ao professor a possibilidade de selecionar a abordagem mais adequada ao conteúdo trabalhado e ao perfil da turma. Entre os tipos de atividades oferecidas encontram-se os questionários (quizzes), os jogos de associação, as palavras cruzadas, os flashcards<sup>6</sup>, o game show, entre outros, todos com potencial para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem de forma lúdica e interativa.

Entretanto, o que realmente diferencia essas duas plataformas é a sua natureza pedagógica e o tipo de envolvimento que promovem. O *Kahoot!* caracteriza-se por ter uma abordagem mais competitiva, baseada na pontuação em tempo real e na criação de um ambiente de jogo com rankings visíveis, o que pode aumentar o entusiasmo e a participação dos alunos, especialmente em contextos de revisão de conteúdos. Já o *Wordwall*, embora também permita algum grau de gamificação, tende a proporcionar uma experiência mais flexível e adaptável, possibilitando a utilização dos jogos tanto em modo interativo quanto em formato imprimível, sendo assim útil tanto em dinâmicas individuais como coletivas, com ou sem foco na competição.

As próximas seções abordarão os instrumentos de recolha de dados desta pesquisa: o questionário, aplicado às professoras de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e o grupo focal, igualmente realizado com essas docentes. Serão apresentados a organização do grupo focal, a fundamentação da

<sup>6</sup> Cartões digitais e interativos com perguntas de um lado e as respostas do outro.

escolha desse procedimento metodológico e os objetivos específicos das questões propostas, com vistas à recolha de informações sobre as percepções, práticas e experiências das docentes no que se refere ao ensino de gramática e ao uso de plataformas digitais.

### **4.3 Questionário**

Nesta pesquisa, o questionário foi adotado como um dos instrumentos de coleta de dados, sendo aplicado às professoras de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O uso desse recurso teve como objetivo levantar e traçar o perfil das docentes participantes, possibilitando a coleta de informações relativas à formação inicial e continuada, ao tempo de atuação profissional, às condições de trabalho e às experiências com o ensino de gramática e com o uso de tecnologias digitais em contexto escolar. Dessa forma, o questionário contribuiu para a contextualização do grupo investigado, oferecendo subsídios para a interpretação e a análise dos dados obtidos por meio dos demais procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

Gil (2008, p. 121) define o questionário como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações [...]”. Nessa perspectiva, o questionário apresenta-se como um instrumento metodológico que possibilita a obtenção de respostas de forma sistemática e organizada, favorecendo a padronização dos resultados e a posterior análise dos dados. Sua utilização mostra-se especialmente pertinente em pesquisas acadêmicas, uma vez que possibilita a recolha de dados relacionados às percepções, experiências e práticas dos participantes, bem como de informações pessoais e profissionais relevantes, além de viabilizar o acesso a um número mais amplo de respondentes, contribuindo para a caracterização do contexto investigado e para a compreensão dos fenômenos analisados.

Mirian Goldenberg (2004), destaca que a elaboração de questionários exige não apenas técnica, mas também sensibilidade metodológica: as questões devem estar claramente relacionadas aos objetivos do estudo e formuladas de modo a evitar a indução de respostas ou ambiguidades que comprometam a interpretação

dos dados. Nesse sentido, a construção do questionário demanda atenção à linguagem utilizada, à organização das perguntas e à adequação ao perfil dos participantes, garantindo que o instrumento cumpra sua função de captar informações relevantes para a análise do fenômeno investigado. Nessa mesma direção, Lakatos e Marconi (2003) apontam que o questionário, quando bem elaborado, constitui um instrumento eficaz para a coleta de dados, desde que respeite critérios como clareza, objetividade e coerência interna. Para as autoras, a atenção à estrutura e à sequência das perguntas contribui para minimizar vieses e assegurar a qualidade das informações obtidas.

Assim, o questionário (Apêndice A) elaborado para esta pesquisa foi estruturado de modo a contemplar questões específicas de caráter pessoal e profissional, buscando a sistematização dos dados referentes ao perfil das participantes. As perguntas abordaram aspectos como idade, tempo de formação, tempo de atuação docente e participação em formações continuadas, entre outros elementos relevantes para a caracterização das professoras. Além disso, a elaboração do questionário considerou a clareza e a objetividade na formulação das perguntas, evitando termos ambíguos ou excessivamente técnicos, conforme orienta Goldenberg (2004).

Essa preocupação buscou assegurar a compreensão adequada das questões por parte das participantes e minimizar possíveis distorções nas respostas. Dessa forma, o questionário constituiu-se como um instrumento fundamental para a coleta de dados iniciais da pesquisa, fornecendo informações que subsidiaram a análise dos resultados e dialogaram com os dados obtidos por meio do grupo focal, permitindo uma compreensão mais ampla e consistente do fenômeno investigado. Nesse sentido, o questionário cumpriu um papel introdutório e estruturante na pesquisa, ao oferecer um panorama inicial das características do grupo investigado, possibilitando que os dados qualitativos obtidos posteriormente fossem analisados à luz do perfil pessoal e profissional das docentes participantes.

Cabe destacar que o questionário não foi utilizado de forma isolada, mas articulado ao grupo focal, assumindo um papel complementar no desenho metodológico da pesquisa. Enquanto o questionário possibilitou a obtenção de dados mais objetivos e a caracterização inicial do perfil pessoal e profissional das participantes, o grupo focal permitiu o aprofundamento das questões levantadas, favorecendo a emergência de discursos, experiências compartilhadas e reflexões

coletivas sobre o ensino de gramática e o uso de tecnologias digitais. Essa articulação entre instrumentos quantitativos e qualitativos está em consonância com a perspectiva defendida por Goldenberg (2004), ao afirmar que a combinação de diferentes técnicas de coleta de dados contribui para uma compreensão mais ampla e consistente do fenômeno investigado, fortalecendo a validade interpretativa da pesquisa. Assim, os dados provenientes do questionário serviram de base para orientar e contextualizar as discussões desenvolvidas no grupo focal, estabelecendo um diálogo metodológico entre os diferentes procedimentos adotados.

A próxima seção dedica-se à conceituação do grupo focal como procedimento metodológico e instrumento de coleta de dados de natureza qualitativa, que possibilita aprofundar as percepções, experiências e sentidos atribuídos pelas participantes aos temas investigados. Diferentemente do questionário, que permitiu traçar o perfil pessoal e profissional das docentes, o grupo focal favorece a interação entre as participantes, promovendo a construção coletiva de discursos e a emergência de consensos, divergências e processos de negociação de sentidos.

#### **4.4 Grupo focal**

A metodologia do grupo focal está alicerçada na abordagem qualitativa e possibilita uma exploração mais aprofundada das percepções, experiências e opiniões dos participantes. Destaca-se pela capacidade de captar não apenas o conteúdo das falas, mas também as interações entre os membros do grupo, permitindo identificar consensos, divergências e nuances nos posicionamentos. Duarte e Barros (2005, p. 181) definem o grupo focal como

um tipo de pesquisa qualitativa que tem como objetivo perceber os aspectos valorativos e normativos que são referência de um grupo em particular. São na verdade uma entrevista coletiva que busca identificar tendências. A maior busca é a de compreender e não inferir nem generalizar. (Duarte e Barros, 2005, p. 181)

Assim, por meio da interação em grupo, é possível observar dinâmicas sociais, identificar padrões de pensamento e aprofundar temas relevantes que podem não emergir em entrevistas individuais. Este método contribui

significativamente para a compreensão contextualizada dos fenômenos investigados, enriquecendo a análise dos dados obtidos.

Neste trabalho, o grupo focal foi aplicado com as professoras participantes da pesquisa, a partir de um roteiro de base (Apêndice B), proporcionando um espaço de diálogo onde estes poderão expressar livremente as suas opiniões e discutir coletivamente sobre o tema em análise — o uso das plataformas digitais no processo de ensino-aprendizagem da gramática. Esta abordagem visa não apenas recolher dados, mas também promover a reflexão e a partilha de experiências entre as docentes, o que pode contribuir significativamente para a profundidade e riqueza dos resultados obtidos.

Como referem Duarte e Barros (2005, p. 183), “O Grupo Focal é altamente recomendável quando se quer ouvir as pessoas, explorar temas de interesse em que a troca de impressões enriquece o produto esperado, quando se quer aprofundar o conhecimento de um tema.” Nesse sentido, o uso do grupo focal nesta investigação justifica-se plenamente, uma vez que permite captar não apenas as opiniões individuais dos alunos, mas também as interações, acordos e discordâncias que emergem da discussão coletiva. Esse ambiente de partilha estimula a construção conjunta de significados e possibilita o surgimento de insights que poderiam não surgir em contextos mais formais ou individuais de recolha de dados. Assim, esta técnica revela-se particularmente adequada para compreender de forma mais aprofundada as representações e vivências dos alunos no que diz respeito ao uso das plataformas digitais no ensino da gramática.

A próxima seção apresentará os participantes desta pesquisa, o perfil dos envolvidos, os critérios de seleção utilizados, bem como o contexto em que estão inseridos. Esta descrição é fundamental para compreender a relevância das suas contribuições e a forma como a sua participação influencia a construção e a interpretação dos dados recolhidos.

#### **4.4.1 As participantes e o grupo focal**

O grupo focal foi realizado na própria escola em que as professoras atuam, o que contribuiu para a viabilidade do estudo, facilitando a participação das envolvidas, a organização do encontro e a adequação dos horários, além de

proporcionar um ambiente familiar e favorável à troca de experiências e opiniões. Inicialmente, a mediadora do grupo focal, autora desta dissertação, apresentou brevemente o funcionamento da atividade, esclarecendo seus objetivos e destacando que não haveria julgamentos, mas sim um espaço aberto para a livre expressão de opiniões, percepções e vivências.

Após esse momento inicial, as participantes responderam a um questionário estruturado, disponibilizado nos apêndices, aplicado de forma individual e sem identificação nominal, garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas. O instrumento possibilitou traçar o perfil de cada participante, contemplando dados relacionados à formação acadêmica, à trajetória profissional e a cursos de formação continuada, contribuindo para a compreensão do contexto em que estão inseridas e para a análise dos dados produzidos ao longo do estudo. Assim, a apresentação das participantes da pesquisa, neste tópico, fundamenta-se nas informações obtidas por meio desse questionário, respondido pelas próprias docentes.

Esta pesquisa contou com um total de 4 participantes, todas professoras de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública estadual. As participantes são todas do sexo feminino, sendo cada uma responsável por um dos anos do EF II (6º, 7º, 8º e 9º). É importante destacar que, embora o grupo analisado seja reduzido, ele se mostra representativo, uma vez que as quatro professoras participantes correspondem à quase totalidade dos profissionais atuantes no contexto investigado.

A identidade das participantes será preservada para garantir o sigilo ético da pesquisa. As professoras serão identificadas pelas letras "P" seguidas de numeração de 1 a 4 (P1, P2, P3 e P4).

P1 — a participante tem 27 anos, formou-se em 2020 em Letras/Português e possui pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Atua na docência há cinco anos, lecionando para turmas do 6º ano (na escola estadual em foco), e trabalha tanto na rede estadual quanto na rede particular de ensino. Questionada sobre a realização de cursos de formação continuada, a professora afirmou que costuma participar desse tipo de formação, contudo, não realizou cursos específicos voltados à gramática ou à literacia midiática, temática central deste trabalho.

P2 — a participante tem 39 anos, formou-se em 2014 em Letras – Português/Inglês e não possui especialização. Atua na docência há quatorze anos e leciona para turmas do 7º ano. Atualmente, trabalha exclusivamente na rede estadual de ensino. A professora relata que costuma participar de cursos de formação continuada e que já realizou formações específicas na área de gramática, entretanto, afirma nunca ter participado de cursos voltados à literacia midiática.

P3 — a participante tem 49 anos, formou-se recentemente em Letras – Português (2025) e ainda não possui curso de especialização. Atua na docência há sete meses, lecionando para turmas do 8º ano, exclusivamente na rede estadual de ensino. Relata que participa de formações continuadas e já realizou cursos específicos sobre gramática, contudo, não possui formação voltada à literacia midiática.

P4 — a participante tem 52 anos, formou-se em 1996 em Letras – Português/Literatura e atualmente cursa pós-graduação em Supervisão Escolar. Atua na docência há vinte e quatro anos e, na escola de interesse deste trabalho, leciona para turmas do 9º ano, além de atuar nas redes municipal e estadual de ensino. Quando questionada sobre a realização de cursos de formação continuada, a professora afirma participar dessas formações por exigência da mantenedora ou por interesse próprio. Também menciona que nunca realizou cursos específicos sobre gramática, embora tenha participado de diversos cursos nos quais o tema estava inserido; quanto à literacia midiática, relata que nunca realizou formações nessa área.

A partir do desenho do perfil de cada participante, percebe-se que há uma variedade de idades e de tempo de docência, abrangendo desde professoras em início de carreira até profissionais com longa trajetória no magistério. Ademais, em relação às formações continuadas, observa-se que todas as participantes relatam algum tipo de envolvimento com esse processo formativo, ainda que por motivações distintas, como exigência institucional ou interesse pessoal. No entanto, nota-se que as formações realizadas concentram-se majoritariamente na área de gramática, sendo escassa ou inexistente a participação em cursos específicos voltados à literacia midiática. Esse dado evidencia uma lacuna formativa comum ao grupo, aspecto relevante para a compreensão das práticas docentes e para a análise das percepções das participantes acerca da temática central deste estudo.

O grupo focal, com duração de 34 minutos, foi realizado na escola em que as professoras atuam, em um espaço previamente organizado para favorecer a interação e a troca de experiências entre as participantes. A sessão foi registrada por meio de gravação de áudio e vídeo, com o consentimento das professoras, tendo como objetivo principal subsidiar uma análise mais aprofundada das falas, das interações e das expressões não verbais, consideradas relevantes para a interpretação dos dados.

Durante a condução da conversa, foram utilizados slides como recurso de apoio, com a finalidade de orientar a discussão, apresentar conceitos-chave e estimular a reflexão coletiva sobre os temas abordados. Esse material visual contribuiu para a sistematização das falas e para o engajamento das participantes, funcionando como elemento mediador do diálogo e favorecendo a construção conjunta de sentidos ao longo do grupo focal.

No capítulo seguinte, será apresentada a análise dos dados coletados por meio do grupo focal, com base nas falas das participantes e nas interações estabelecidas durante a atividade, buscando-se interpretar os resultados à luz do referencial teórico que foi fundamentado nesta pesquisa.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos dados do grupo focal permitiu identificar concepções, práticas e tensões recorrentes no ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no ensino de gramática e na inserção da literacia midiática no contexto escolar. O exame do material baseou-se em trechos selecionados das falas das professoras participantes, articulados ao referencial teórico que fundamenta a pesquisa e em diálogo direto com seus objetivos. A transcrição integral do grupo focal encontra-se no Apêndice C.

A primeira questão motivadora lançada para a discussão do grupo focal foi sobre concepções e práticas de gramática: “Quando vocês pensam em ensinar gramática, o que vem em mente?”. A partir dessa questão, percebeu-se que a maioria das professoras associa o ensino de gramática ao ensino de regras e o considera essencial para a organização e escrita de textos, como podemos observar nas seguintes falas:

**P4** — Eu acho que a gramática nos ajuda a organizar um texto, né? Ela tem que ser ensinada pra que o aluno consiga colocar em prática na hora que ele for produzir um texto.

**P1** — Às vezes a gente lê o texto do aluno e aí a gente percebe que ele está cometendo vários erros gramaticais, né? E aí muitas vezes ele não tem conhecimento daquele conteúdo em si. Então, sem essa parte, ele não vai conseguir aplicar aquilo no texto. Porque aí a gente parte para aquele conceito lá das variações linguísticas, muitas vezes da gramática descritiva mesmo, que ele acaba aplicando os conceitos da fala na escrita, mas gramaticalmente, da forma normativa, não está bem correto, né?

As respostas das participantes indicam que a gramática é concebida, predominantemente, sob uma perspectiva normativa, estreitamente associada à correção linguística e à organização da escrita. Essa visão aproxima-se das concepções defendidas por Bechara (2009) e Cegalla (1989), que entendem a gramática normativa como um conjunto de regras voltadas à padronização da língua e à delimitação entre usos considerados “corretos” e “incorretos”. As falas das professoras evidenciam, assim, uma compreensão de gramática vinculada à função reguladora da língua, tomada como instrumento essencial para assegurar a adequação da produção escrita às convenções da norma-padrão.

Além disso, observa-se que a gramática é frequentemente mobilizada como parâmetro para a identificação das dificuldades apresentadas pelos alunos na produção escrita. Ao afirmarem que, na leitura dos textos, tornam-se evidentes “erros gramaticais” decorrentes da falta de domínio do conteúdo, as docentes reforçam a concepção de que o conhecimento das regras gramaticais é condição indispensável para uma escrita considerada adequada no contexto escolar. Essa perspectiva dialoga com o modelo tradicional de ensino gramatical criticado por autores como Possenti (1996), que problematiza a crença de que o domínio da nomenclatura e das regras gramaticais garante, automaticamente, uma melhor competência de leitura e escrita.

Embora as participantes reconheçam a existência das variações linguísticas e mencionem a gramática descritiva, observa-se que essas perspectivas aparecem de forma secundária e, muitas vezes, associadas a desvios em relação à norma-padrão. Quando uma das professoras afirma que o aluno “acaba aplicando os conceitos da fala na escrita, mas, gramaticalmente, da forma normativa, não está bem correto”, evidencia-se a tensão entre os usos reais da língua e as exigências normativas da escola. Essa fala sugere que, mesmo havendo consciência sobre a diversidade linguística, o ensino de gramática permanece orientado pela norma, sobretudo no que se refere à produção escrita.

Dando continuidade à discussão, questionou-se como as professoras costumam trabalhar os conteúdos gramaticais em sala de aula. A maioria das participantes destacou que é necessário partir do ensino das regras gramaticais para que os alunos compreendam os conceitos e consigam aplicá-los em atividades de leitura e escrita. Além de que, para elas, a gramática constitui o conteúdo basilar da Língua Portuguesa, estando presente de forma transversal em todos os anos escolares.

**P2** — Geralmente por regras, dentro de um texto, analisando a partir do texto. Mas, na minha opinião, se a gente não mostrar as regras ali, o que é certinho, eles não compreendem.

**P1** — Às vezes, tu pergunta para eles, ah, o que é um substantivo? Muitas vezes não sabem nem definir o que

é. Então, tu parte desse princípio do que é, o que é o conhecimento prévio deles, um brainstorming, assim. E aí, depois, a gente vai tentando, assim, explicando o que se entende com o substantivo, quais são as classificações. Aí, vai vendo dentro do texto, como eles estão aplicando. Então, é um pouco mais regrado.

Essa perspectiva mostra-se diretamente relacionada à organização curricular do Ensino Fundamental, especialmente nos Anos Finais, etapa em que a gramática tende a ocupar um espaço de maior visibilidade no ensino de Língua Portuguesa. As participantes P2 e P3 corroboram a fala de P4 ao afirmarem que, na escola em que atuam, não há uma cobrança explícita da chamada “gramática pura”, desvinculada de textos ou práticas de linguagem. Contudo, a própria P4 pondera que é justamente na BNCC referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental que o trabalho com conteúdos gramaticais se apresenta de forma mais recorrente e sistematizada, o que acaba por reforçar a centralidade da gramática nessa etapa da escolarização.

Essa constatação reforça a análise de que há uma distância entre as orientações da BNCC (2018), que propõe a articulação entre análise linguística e práticas de linguagem, e a realidade do trabalho docente. Como discutido anteriormente, essa lacuna pode ser atribuída à formação inicial e continuada dos professores, bem como à força de concepções normativas historicamente enraizadas no imaginário escolar.

Ao serem questionadas sobre o interesse dos alunos pelos conteúdos gramaticais, as professoras foram unânimes em afirmar que, de modo geral, esses conteúdos não despertam grande engajamento. P3 observa que alguns estudantes apresentam maior facilidade, enquanto aqueles que não compreendem os conceitos tendem a demonstrar resistência ao aprendizado. Essa percepção dialoga com o que autores como Possenti (1996) e Neves (2003) apontam ao criticarem um ensino de gramática centrado na memorização de regras e na rotulação de categorias, frequentemente desvinculado de práticas significativas de uso da língua, o que contribui para a desmotivação dos alunos.

Nesse sentido, ganha destaque a fala de P4 ao afirmar que o interesse dos estudantes “depende da forma que a gente apresenta a gramática”. Tal posicionamento aproxima-se das propostas defendidas por Neves e Coneglian

(2023), que ressaltam a importância de um ensino gramatical ancorado no uso efetivo da língua e na reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos nos textos. Também dialoga com as contribuições de Geraldo (2024), ao apontar a necessidade de integrar o ensino da gramática às práticas de leitura e escrita, de modo a torná-la mais significativa.

Continuando a discussão sobre o ensino de gramática, vinculada à questão anterior, questionaram-se os principais desafios enfrentados pelas professoras em sala de aula. Entre os aspectos mais recorrentes, destacou-se a falta de interesse dos alunos e a dificuldade de propor práticas diferenciadas que rompam com o modelo tradicional de ensino. Esse desafio é explicitado na fala de P4 “É, um desafio é despertar o interesse de todos, por parte de todos, né? E de fazer alguma coisa diferente, também, é um desafio” e P1, ao afirmar que “se a gente vai utilizar um jogo, acaba sendo o mesmo exercício passado impresso que vai para o jogo, uma transposição do meio só”, indicando que, muitas vezes, a mudança de suporte não implica, necessariamente, uma mudança metodológica.

Tal percepção dialoga com a crítica de Possenti (1996), ao afirmar que o ensino de gramática tende a fracassar quando se restringe à repetição de exercícios mecânicos, descontextualizados do uso real da língua, mesmo quando apresentados sob formatos considerados mais atrativos. Para o autor, a simples mudança de estratégia ou de recurso não garante aprendizagem significativa se a gramática continuar sendo tratada como um fim em si mesma, e não como instrumento de reflexão sobre as práticas de linguagem. Sendo assim, o desafio central não reside apenas na motivação dos alunos, mas na necessidade de ressignificar o ensino gramatical, articulando-o às situações concretas de leitura, escrita e interação, de modo que o aluno compreenda a funcionalidade da gramática na construção de sentidos.

P3 traz a informação de que, para aprender, é necessário praticar, ainda que reconheça que decorar regras gramaticais seja uma atividade pouco atrativa para os alunos, mas, ainda assim, necessária. Ao destacar a importância da prática, a professora evidencia que os exercícios de fixação cumprem um papel relevante no processo de aprendizagem, desde que não se restrinjam à memorização mecânica. Embora critique esse tipo de abordagem, sua fala não desconsidera a importância da norma padrão, mas a compreende como parte de um processo mais amplo, que envolve o uso recorrente da língua em contextos significativos. Dessa forma, a

gramática normativa não aparece como um fim em si mesma, mas como um instrumento que se consolida a partir da prática, da leitura e da familiaridade com os usos socialmente legitimados da língua.

A professora aponta, ainda, que outro caminho possível para a aprendizagem é a leitura, ao afirmar que “eu disse pra eles que muita coisa eu não sei pela regra, eu sei que é assim, por quê... vocês sabem que ‘táxi’ tem acento, por quê? Porque nunca viram a palavra ‘táxi’ sem acento”. Essa perspectiva evidencia uma compreensão de aprendizagem linguística baseada na recorrência e no contato frequente com os usos da língua, aproximando-se da concepção defendida por Possenti (1996), segundo a qual o domínio da língua não se constrói prioritariamente pela memorização de regras, mas pela exposição contínua a práticas significativas de leitura e escrita. Para o autor, “conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra”, o que reforça a ideia de que a internalização de regularidades linguísticas ocorre, muitas vezes, de forma implícita, a partir do uso.

Em contrapartida, P2 argumenta que “às vezes a gente critica tanto a gramática, mas os concursos cobram, né”, trazendo à tona a dimensão social e institucional da norma padrão. Essa fala evidencia a tensão recorrente entre as concepções de ensino de língua voltadas para o uso e as exigências externas de avaliação e seleção, nas quais o domínio da gramática normativa ainda ocupa lugar central. Tal posicionamento dialoga com Antunes (2007), ao afirmar que a escola não pode ignorar o prestígio social da norma padrão, devendo, contudo, evitar um ensino puramente prescritivo. Assim, a fala da P2 não invalida a perspectiva funcional defendida por Possenti (1996), mas reforça a necessidade de um ensino de gramática que equilibre a reflexão sobre o uso da língua com a preparação dos alunos para contextos formais de avaliação, articulando prática, leitura e sistematização normativa.

Também foi investigado se as professoras conheciam a distinção entre gramática normativa e gramática descritiva. A maioria das participantes afirmou não ter familiaridade com essas nomenclaturas teóricas. Apenas a professora P1 demonstrou reconhecer essa diferença, ao afirmar que “A normativa ela apresenta as regras, que a gente acaba trabalhando em sala de aula. E a descritiva, ela busca partir mais do conhecimento, de como ela é usada no dia a dia, descrever o uso da gramática, da prática né”.

Dando continuidade à questão, após uma exposição de conceitos, perguntou-se qual dessas abordagens estaria mais presente em suas aulas. A professora P4 avaliou que ambas se fazem presentes, explicando que o trabalho geralmente se inicia a partir da análise de situações do cotidiano relatadas pelos alunos, para, posteriormente, avançar para a sistematização das regras. De modo semelhante, P1 destacou a distinção entre usos da língua na fala e na modalidade formal, ressaltando que o trabalho com variação linguística também se insere em uma perspectiva descritiva.

**P4** — Eu acho que as duas. Quando a gente faz essa primeira análise, quando eles relatam fatos do cotidiano que eles aplicam tais conhecimentos e aí depois tu vai pra regra.

**P1** — E a diferença também né, na fala é assim, no jeito formal é assim. E quando trabalhamos variação linguística, aí é descritiva também.

Ademais, ao serem questionadas sobre a discussão desses temas entre professores da área, a maioria afirmou que isso raramente ocorre, principalmente em razão da falta de momentos de encontro. O fato de as professoras afirmarem que raramente discutem essas questões entre colegas evidencia a ausência de espaços sistemáticos de diálogo e formação continuada sobre o tema, o que pode contribuir para a manutenção de práticas pouco fundamentadas teoricamente, apesar de alinhadas, em certa medida, a concepções contemporâneas de ensino de gramática.

Nesse sentido, corroboram-se as reflexões de Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), que ressaltam que a formação continuada se configura como um processo de aprendizagem ao longo da vida, no qual o docente se desenvolve individual e coletivamente a partir das relações estabelecidas em seu espaço de trabalho e de sua trajetória histórica, social e profissional. Ou seja, com essa falta de tempo para momentos de discussão de troca entre os professores, fragilizam-se as possibilidades de construção coletiva de saberes docentes, bem como os processos de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

Para finalizar a seção específica sobre gramática, as professoras comentaram sobre como os alunos reagem às aulas que envolvem o ensino de regras e normas da língua. Tivemos alguns pontos importantes citados:

**P4** — Vou te dizer que tem alguns que gostam de anotar e saber as regras e outros detestam, acham que aquilo não serve pra nada [...] Talvez alguns também porque foram habituados e sabem que vão ser cobrados por aquilo que o professor tá passando, que sabem que vai cair na prova.

**P1** — E alguns gostam de entender também, “ai olha só, que legal, não sabia isso.”

**P3** — Mas isso é bem a minoria.

Observa-se, inicialmente, uma polarização nas atitudes dos estudantes: enquanto alguns demonstram interesse em anotar e compreender as regras gramaticais, outros expressam rejeição, por considerarem que esse tipo de conteúdo “não serve para nada”, como aponta P4. Essa divisão corrobora as críticas de Possenti (1996) ao ensino de gramática pautado na transmissão de regras e na memorização de conteúdos, uma vez que tal abordagem tende a atribuir sentido ao estudo gramatical apenas pela lógica da avaliação, e não pela sua relevância nas práticas reais de linguagem.

A fala de P4 também revela que parte do engajamento dos alunos decorre de um processo de habituação e da consciência de que o conteúdo será cobrado em provas, o que reforça a dimensão instrumental e avaliativa do ensino gramatical. Essa constatação aproxima-se das reflexões de Bechara (2009) e Cegalla (1989), cuja concepção normativa de gramática historicamente sustenta práticas escolares centradas no cumprimento de regras e na verificação do “acerto” ou “erro”, frequentemente desvinculadas da produção de sentidos nos textos.

Por outro lado, a observação de P1, ao mencionar alunos que se mostram curiosos e interessados em compreender determinados fenômenos linguísticos (“que legal, não sabia isso”), ainda que em número reduzido — como ressalta P3 —, aponta para o potencial do ensino de gramática quando este é compreendido como espaço de reflexão sobre a língua. Essa perspectiva aproxima-se das propostas de

Neves (2003; 2006) e Neves e Coneglian (2023), que defendem uma abordagem em que a gramática emerge da reflexão sobre os usos reais da linguagem, despertando a consciência linguística dos alunos. No entanto, o fato de esse interesse ser descrito como minoritário sugere que tais momentos ainda não constituem a base das práticas pedagógicas, permanecendo subordinados a uma lógica normativa e prescritiva.

A etapa seguinte da discussão voltou-se à literacia midiática. Ao serem questionadas acerca de seus conhecimentos sobre o tema, a maioria das professoras afirmou não o conhecer. Entretanto, a fala da professora P3 — “eu acho que a gente faz isso, mas não sabemos dessa nomenclatura” — revela que determinadas práticas associadas à literacia midiática já estão presentes no cotidiano escolar, ainda que desenvolvidas de forma intuitiva e sem respaldo conceitual sistematizado. Essa constatação reforça a importância de compreender o professor como sujeito ativo de sua formação, e não como mero executor de prescrições tecnológicas, uma vez que são as experiências, saberes e reflexões construídos no exercício da docência que possibilitam a emergência de práticas pedagógicas mais autônomas, contextualizadas e coerentes com as demandas contemporâneas da educação. Para que as participantes tivessem uma visão e um conhecimento maior sobre o assunto, a pesquisadora/mediadora realizou uma exposição sobre a definição do conceito de literacia midiática.

A partir disso, as professoras relataram os tipos de textos midiáticos que costumam utilizar nas aulas de Língua Portuguesa. Entre os gêneros mencionados, destacaram-se memes, reportagens e tirinhas; no entanto, observou-se que o uso de reportagens e notícias foi o mais presente nas práticas docentes.

A predominância das reportagens/notícias pode indicar uma escolha pautada mais pela tradição escolar e pela legitimidade atribuída a gêneros jornalísticos “formais” do que por uma exploração ampla e crítica da diversidade de gêneros que circulam nas mídias digitais. Tal dado dialoga com o que a literatura aponta como uma tendência de reprodução de práticas tradicionais em novos suportes, conforme alerta Travaglia (2021), quando a tecnologia é utilizada sem uma mudança efetiva na concepção de linguagem.

Relacionando as mídias digitais às questões de linguagem, ao serem indagadas sobre a influência dessas mídias na fala e na escrita dos alunos, as professoras relataram perceber uma interferência significativa, sobretudo no que se

refere ao uso da norma padrão. A professora P3, ao comentar uma atividade sobre acentuação gráfica, destacou que:

**P3** — Eu tava trabalhando acentuação agora, né. Isso é uma coisa que acaba atrapalhando até a gente. Esquecemos de colocar os acentos. Por quê? Por causa do bandido do WhatsApp, que escreve tudo pra ti, tu não precisa mais pensar.

A fala da docente revela uma concepção recorrente no ambiente escolar, segundo a qual os recursos das mídias digitais — como a escrita automática e os corretores ortográficos — impactam negativamente o desenvolvimento da escrita formal, ao reduzir a necessidade de reflexão consciente sobre as regras da língua. Essa percepção evidencia uma tensão entre as práticas linguísticas digitais, marcadas pela informalidade e pela rapidez, e as exigências escolares de padronização e correção linguística.

No entanto, à luz dos estudos sobre literacia midiática digital (Buckingham, 2010; Rojo, 2012), tais práticas não devem ser compreendidas apenas como obstáculos à aprendizagem, mas como manifestações de novos letramentos que demandam um trabalho pedagógico voltado à reflexão crítica sobre os diferentes usos da língua.

Ao serem questionadas sobre a influência da gramática na contribuição para uma leitura crítica das mídias, as professoras destacaram a pontuação como um elemento essencial na construção e na interpretação dos sentidos textuais. A professora P3 enfatiza essa relação ao afirmar que:

**P3** — Pra tu poder analisar criticamente, tu precisa saber que um ponto, uma vírgula, um acento muda todo o sentido, por isso é importante, não adianta fugir disso.

A fala da docente evidencia o reconhecimento de que os recursos gramaticais exercem papel decisivo na organização do texto e na produção de sentidos, sendo fundamentais para uma leitura mais atenta e reflexiva dos discursos midiáticos.

De modo complementar, a professora P1 relaciona o domínio da gramática à própria compreensão do texto e à capacidade de identificar possíveis estratégias de manipulação:

**P1** — E até a própria compreensão do que se está escrevendo, se tu vai entender realmente aquilo [...] Às vezes, até a interpretação, por conta dos conhecimentos tão superficiais, tu não consegue compreender a mensagem, pode ser manipulado, pois não tem as competências necessárias para perceber essa manipulação.

Essas percepções dialogam com autores como Travaglia (2021), que defende o ensino de gramática voltado à construção de sentidos nos textos, e com Buckingham (2010), ao destacar que a leitura crítica das mídias exige habilidades que vão além da decodificação, envolvendo a análise da linguagem, da intencionalidade e das escolhas discursivas. Assim, embora as professoras façam referência a elementos tradicionalmente associados ao ensino normativo, como pontuação e acentuação, suas falas indicam uma compreensão de que esses recursos são fundamentais para a interpretação e para a formação de leitores críticos.

Apesar de o uso das mídias digitais em sala de aula ter sido apontado pelas professoras como algo “adorado” pelos estudantes, também foram mencionadas resistências e dificuldades para a inserção efetiva dessas tecnologias nas práticas pedagógicas. Entre os principais entraves, destacou-se a falta de recursos materiais, especialmente após a proibição do uso de celulares no ambiente escolar. A professora P1 exemplifica essa situação ao afirmar:

**P1** — Eu acho que uma dificuldade que enfrentamos é a questão dos recursos, agora com a proibição do celular, aí tem que ficar dependendo dos Chromes<sup>7</sup>, aí é uma disputa pra ver quem vai usar.

---

<sup>7</sup> Notebook que roda o Chrome OS, o sistema operacional do Google derivado do Chromium (o projeto por trás do navegador Google Chrome) para computadores. (Gogoni, 2024)

A escassez de equipamentos e a instabilidade da internet também foram ressaltadas por outras docentes:

**P2** — Pra essa parte complicou um pouquinho. E a própria internet que não funciona às vezes ou não tem Chromes suficientes para todos.

Essas limitações estruturais impactam diretamente o trabalho docente, gerando desmotivação e desgaste, como expressa a professora P3:

**P3** — Sabe que muitas vezes eu tô desistindo, porque é mais estressante.

Além disso, as professoras apontam dificuldades relacionadas à literacia digital dos alunos, especialmente no ensino fundamental. A professora P1 destaca que, ao utilizar o computador, muitas vezes é necessário ensinar ações básicas, como ligar o equipamento, utilizar o teclado e inserir sinais gráficos, o que demanda mais tempo do que atividades realizadas no papel:

**P4** — Tu acaba levando muito mais tempo pra desenvolver uma atividade do que se fosse no papel.

Tal situação evidencia um descompasso entre o domínio que os estudantes apresentam no uso de dispositivos móveis e as competências necessárias para o uso do computador, conforme sintetiza a professora P1:

**P1** — Eles têm competência no celular, mas não no computador.

Essas situações reforçam o argumento de Silva e Pinho (2025) de que a ausência de infraestrutura adequada constitui uma das principais barreiras para a integração das tecnologias digitais na educação, mesmo quando há interesse por parte de professores e alunos. E essas falas também dialogam com as reflexões de Munari, Lindemann e Rebelo (2024), ao evidenciarem que a disparidade entre as diretrizes propostas pela BNCC e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas nas escolas constitui um dos principais entraves para a integração das tecnologias digitais no ensino.

Em seguida, o foco da discussão do grupo focal voltou-se às plataformas digitais *Kahoot!* e *Wordwall*. As professoras relataram que, entre as duas, o *Kahoot!* é frequentemente mais utilizado em suas práticas pedagógicas, sobretudo por seu caráter dinâmico, interativo e competitivo, elementos que favorecem o engajamento e a participação ativa dos alunos. Tal preferência pode ser compreendida à luz das discussões sobre ludicidade, uma vez que o *Kahoot!* mobiliza aspectos como desafio, entusiasmo e envolvimento emocional, conforme apontam Teixeira (1995) e Luckesi (2014), características que contribuem para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais motivador. Contudo, destaca-se que P4 afirmou não ter utilizado nenhuma das duas plataformas, o que evidencia a heterogeneidade das práticas docentes e reforça a existência de diferentes níveis de acesso, familiaridade e segurança pedagógica no uso das tecnologias digitais.

Em contrapartida, o *Wordwall* mostrou-se menos explorado pelas docentes, seja pela menor familiaridade com a plataforma, seja pela ausência de formação específica que possibilite um uso mais sistemático e pedagógico de seus recursos. A fala de P3 — “Esse *Wordwall* até já me mostraram, mas nunca cheguei a usar” — ilustra de forma clara esse cenário, indicando que o simples contato com a ferramenta não é suficiente para que ela seja efetivamente incorporada à prática docente. Essa constatação dialoga de maneira direta com as reflexões de Imbernón (2010) e Almeida e Valente (2011), ao evidenciar que a integração das TDICs depende de processos formativos que promovam a reflexão crítica e a apropriação pedagógica das tecnologias, e não apenas o domínio técnico de suas funcionalidades.

Além do *Kahoot!* e do *Wordwall*, as professoras também mencionaram o uso de outras plataformas digitais de jogos, como o *Quizziz*, o que demonstra uma abertura para a utilização de recursos gamificados no contexto escolar. No entanto, essa diversidade de ferramentas não implica, por si só, uma diversificação das estratégias pedagógicas, uma vez que, conforme discutido antes, tais plataformas tendem a ser utilizadas, majoritariamente, para a revisão de conteúdos. Ainda assim, as docentes foram unânimes ao afirmar que os alunos demonstram grande interesse e satisfação diante dessas propostas gamificadas, o que reforça o potencial motivacional dessas ferramentas no ambiente escolar.

Essa percepção positiva por parte dos estudantes confirma os pressupostos teóricos que defendem o uso do lúdico e da gamificação como estratégias capazes de favorecer o engajamento e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem (Teixeira, 1995; Sigiliano e Berno, 2021). Contudo, os dados também evidenciam que esse potencial ainda encontra limites em sua dimensão formativa, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da reflexão linguística e da literacia midiática digital. Assim, torna-se evidente a necessidade de formação continuada que auxilie os professores a ampliar as possibilidades de uso dessas plataformas, superando uma abordagem centrada apenas no engajamento e na motivação, e avançando para práticas pedagógicas mais críticas, intencionais e alinhadas às orientações da BNCC e aos objetivos do ensino de gramática.

Com relação aos tipos de atividades realizadas nessas plataformas, a revisão de conteúdos foi a mais citada pelas docentes, o que revela que os recursos digitais têm sido utilizados, predominantemente, como instrumentos de revisão e fixação de conhecimentos previamente trabalhados em sala de aula. Quando o uso se concentra majoritariamente nessa finalidade, observa-se uma tendência à manutenção de práticas tradicionais de ensino, nas quais a gramática continua sendo abordada sob uma perspectiva normativa e prescritiva, ainda que agora mediada por tecnologias digitais.

Essa constatação corrobora a crítica de Travaglia (2021), ao alertar para o risco da mera transposição de práticas consolidadas do papel para o ambiente digital, sem uma ressignificação metodológica. Segundo o autor, o uso das tecnologias, por si só, não configura inovação pedagógica, sobretudo quando se limita à reprodução de exercícios tradicionais em formatos digitais. Assim, embora o caráter lúdico e interativo das plataformas como *Kahoot!* e *Wordwall* contribua para o

engajamento e a motivação dos alunos, esse potencial tende a ser subaproveitado quando não há um planejamento pedagógico que explore as possibilidades reflexivas, analíticas e contextualizadas que esses ambientes oferecem.

As participantes comentaram sobre a influência do uso dessas plataformas no desenvolvimento da literacia midiática, destacando que, a depender de como a atividade é elaborada, tais competências podem, de fato, ser desenvolvidas. A participante P1 ressalta, ainda, que

**P1** — A competência digital sempre se desenvolve. E às vezes aquele aluno que não fixou o conteúdo ali na sala de aula, por ser gamificado, ele vai prestar atenção e ter mais engajamento.

A fala da participante P1 — “A competência digital sempre desenvolve” — revela uma percepção recorrente entre professores de que o contato com plataformas digitais já implica, em algum nível, o desenvolvimento da competência digital. Essa compreensão dialoga com o que a BNCC (2018) propõe ao reconhecer a cultura digital como parte constitutiva das práticas sociais contemporâneas e ao indicar que o uso das TDICs pode ampliar repertórios e habilidades relacionadas à navegação, à interação e à resolução de problemas em ambientes digitais. No entanto, à luz do referencial da literacia midiática, essa percepção pode ser problematizada, uma vez que o desenvolvimento da competência digital não se restringe ao uso instrumental das ferramentas, mas envolve também a capacidade crítica de interpretar, avaliar e produzir sentidos nos ambientes digitais (Buckingham, 2010).

Ao mencionar que alunos que “não fixaram o conteúdo” em atividades tradicionais passam a demonstrar maior atenção e engajamento quando a proposta é gamificada, P1 destaca o papel do lúdico como elemento mediador do processo de ensino-aprendizagem. Essa observação aproxima-se das contribuições de autores como Teixeira (1995), Almeida (2009) e Luckesi (2014), que defendem a ludicidade como um fator motivacional capaz de mobilizar dimensões cognitivas, afetivas e sociais dos estudantes. No contexto das plataformas *Kahoot!* e *Wordwall*, a gamificação aparece como estratégia que favorece a participação ativa dos alunos,

estimulando o interesse e a concentração, especialmente daqueles que apresentam dificuldades em metodologias mais tradicionais.

Além disso, o dado analisado sugere que as plataformas digitais podem funcionar como instrumentos de mediação pedagógica que potencializam a aprendizagem, ao permitir diferentes formas de acesso ao conteúdo gramatical. Essa constatação converge com Kenski (2012), ao afirmar que as tecnologias podem induzir mudanças na organização do ensino, desde que integradas de maneira intencional e coerente aos objetivos pedagógicos. No entanto, as falas das participantes também indicam que esse potencial está diretamente relacionado ao planejamento do professor, reforçando a ideia de que a literacia midiática docente é condição fundamental para que as plataformas digitais ultrapassem o uso meramente instrumental ou motivacional.

Dessa forma, os dados analisados confirmam o referencial teórico ao evidenciar que o desenvolvimento da literacia midiática e da competência digital depende menos da ferramenta em si e mais das concepções de ensino que orientam a prática pedagógica. Quando utilizadas de forma planejada e reflexiva, as plataformas digitais podem contribuir tanto para o engajamento dos alunos quanto para uma aprendizagem gramatical mais significativa; entretanto, quando desprovidas de intencionalidade pedagógica, correm o risco de se limitar a uma gamificação superficial, sem impacto efetivo no desenvolvimento crítico dos estudantes.

As professoras apontam, novamente, como limites ao apoio e à inserção das tecnologias digitais no contexto escolar, a falta de recursos disponíveis, o que acaba tornando o uso dessas ferramentas mais demorado e dificultoso. Nesse sentido, a participante P4 menciona:

**P4** — O *Kahoot!* antes eles podiam usar nos próprios celulares, que facilitava, mas agora não.

Diante disso, o uso dessas plataformas passa a ser percebido como mais burocrático e complexo. A recorrente menção à falta de recursos disponíveis reforça que a integração das tecnologias digitais não depende apenas da disposição ou do

interesse docente, mas está profundamente condicionada por fatores institucionais e políticos, conforme apontam Silva e Pinho (2025) e a própria BNCC (2018). Com a restrição de recursos, o professor passa a depender da infraestrutura escolar — como laboratórios de informática, computadores ou internet estável —, o que, muitas vezes, não corresponde à realidade das escolas públicas. Esse cenário dialoga com as reflexões de Moran (2007; 2015), ao destacar que a ampliação dos espaços e tempos de aprendizagem mediada pelas tecnologias só se efetiva quando há condições concretas de acesso e suporte.

Ao serem questionadas sobre se, de fato, se sentem preparadas para a utilização das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, as professoras afirmam que “a gente sabe o que descobre sozinha” (P2), indicando que a formação para o uso dessas ferramentas ocorre, majoritariamente, por meio de iniciativas individuais e pesquisas realizadas por conta própria. A fala das participantes corrobora as reflexões de Moran (2007; 2015), ao evidenciar que as transformações provocadas pelas tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem exigem do professor novas competências, que não podem ser desenvolvidas apenas por meio da experimentação individual. Embora a autonomia docente seja um elemento importante, ela não substitui políticas institucionais de formação continuada que garantam condições para a integração crítica e pedagógica das TDICs às práticas de ensino.

As falas da professora P3, “O governo até oferece o uso de plataformas digitais, mas não funciona assim né” e “Isso mais tem me atrapalhado na verdade”, evidenciam uma percepção crítica das professoras em relação às políticas públicas de incentivo ao uso das tecnologias digitais no contexto educacional. Isso reforça a ideia de que a simples disponibilização ou recomendação do uso de plataformas digitais não garante sua efetiva integração ao processo de ensino-aprendizagem. À luz do referencial teórico, essas falas dialogam com Kenski (2012) e Moran (2015), que apontam que a incorporação das TDICs na educação exige mais do que políticas de oferta de ferramentas; demanda condições materiais adequadas, suporte técnico, formação continuada e tempo pedagógico para planejamento e experimentação. Quando esses elementos não são assegurados, as tecnologias tendem a ser percebidas pelos docentes não como aliadas, mas como fatores de sobrecarga e dificuldade, conforme expresso pela afirmação de que “tem me atrapalhado” (P3).

Durante as discussões, a pesquisadora realizou uma apresentação breve das plataformas digitais de destaque dessa pesquisa às professoras participantes, expondo algumas de suas funcionalidades e exemplificando diferentes tipos de jogos disponíveis para fins pedagógicos. Essa mediação teve como objetivo contextualizar o debate e favorecer a reflexão coletiva sobre as potencialidades e limites dessas ferramentas no ensino de Língua Portuguesa.

A partir da exposição das atividades disponíveis nas plataformas *Kahoot!* e *Wordwall*, observa-se a discussão entre o “certo” e o “errado”. A mediadora apresentou tanto jogos orientados por uma perspectiva descritiva quanto atividades ancoradas em uma abordagem normativa da gramática. No primeiro caso, ao propor a diferenciação entre “tu vai” e “você vai”, a ênfase desloca-se da correção automática — expressa na ideia de que “o certo seria ‘tu vais’” — para a problematização do uso linguístico em contexto, considerando a variação regional e as situações de formalidade.

Nesse sentido, a fala de P2 — “o certo pela gramática normativa seria ‘tu vais’” — revela a internalização da norma padrão como principal critério de legitimidade linguística. Ao recorrer imediatamente à forma prescrita, a participante evidencia como a tradição normativa ainda orienta, de maneira quase automática, a avaliação das práticas de linguagem no contexto escolar. Já a mediadora desloca o foco para o uso real da língua na comunidade:

**Mediadora** — no uso real, aqui na nossa região, muita gente fala ‘tu vai’, e isso faz parte da variedade linguística.

Esse movimento dialoga com a perspectiva da gramática descritiva e com os estudos da variação linguística (como os de Bagno e Faraco), que defendem a legitimidade das variedades regionais e o reconhecimento da língua como prática social situada.

Quando as professoras afirmam que o formato de jogo pode ampliar o engajamento dos alunos — “quando é só exercício no quadro, eles não se envolvem tanto” (P3) — emerge uma crítica implícita ao modelo tradicional de ensino, ainda fortemente centrado na exposição oral, no quadro e no livro didático. Essa observação indica que as docentes percebem limites nas metodologias expositivas e

reconhecem a necessidade de estratégias que dialoguem com as práticas contemporâneas de linguagem e com o repertório digital dos estudantes.

Tal posicionamento aproxima-se de perspectivas teóricas que defendem que a integração das tecnologias digitais ao ensino deve estar vinculada a uma intencionalidade pedagógica consistente. Não se trata de utilizar jogos apenas como recurso motivacional ou de “gamificar” conteúdos de forma superficial, mas de mobilizar essas ferramentas como mediadoras da aprendizagem, capazes de promover interação, reflexão e construção de sentidos. Assim, o recurso digital deixa de ser um adorno metodológico e passa a constituir parte integrante da estratégia didática.

Entretanto, no segundo exemplo apresentado — o quiz classificatório voltado à identificação de verbos transitivos e intransitivos — observa-se a permanência de uma abordagem mais normativa e conteudista da gramática. A fala de P4, ao caracterizar essa proposta como “parte mais conteudista”, revela que as docentes reconhecem o caráter tradicional desse tipo de atividade, ainda centrado na classificação e na nomenclatura gramatical. Ao mesmo tempo, justificam sua manutenção em função das exigências avaliativas, especialmente aquelas relacionadas a provas e avaliações externas.

Essa tensão evidencia um aspecto central do referencial teórico que sustenta a pesquisa: a coexistência de diferentes concepções de gramática na prática docente. O ensino efetivo não elimina a norma padrão, mas negocia constantemente entre demandas institucionais, expectativas sociais e propostas pedagógicas mais críticas e contextualizadas. Desse modo, as falas revelam que a inserção de plataformas digitais não implica, por si só, uma ruptura com a tradição normativa; ao contrário, essas ferramentas podem tanto reforçar práticas classificatórias quanto abrir espaço para abordagens mais reflexivas, a depender da concepção de língua que orienta o trabalho do professor.

Esse momento evidencia a importância da mediação formativa e do contato orientado com as tecnologias digitais como estratégia para o desenvolvimento da literacia midiática docente. Conforme aponta Buckingham (2010), a apropriação crítica das mídias não ocorre de forma espontânea, sendo fundamental a existência de espaços de discussão e experimentação que possibilitem aos professores compreender não apenas o funcionamento técnico das ferramentas, mas também seus usos pedagógicos e implicações didáticas.

Ainda que de forma breve, a apresentação realizada pela pesquisadora contribuiu para ampliar o repertório das participantes e estimular o diálogo sobre práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. A partir da fala de P4 - Eu acho interessante ver exemplos práticos, porque às vezes a gente até conhece a plataforma, mas não sabe tudo o que dá pra fazer nela -, revela-se a importância da demonstração concreta como estratégia formativa, capaz de transformar um conhecimento superficial da ferramenta em compreensão mais aprofundada de suas potencialidades pedagógicas. De modo semelhante, P3 destaca – Ah, que legal! Fiquei curiosa pra saber sobre o *Wordwall*, que ainda não tive muito contato – , indicando que o momento despertou interesse e ampliou horizontes quanto ao uso de recursos ainda pouco explorados em sua prática.

No final do grupo focal, as docentes afirmaram que um dos principais aprendizados decorrentes da conversa foi a distinção entre gramática normativa e gramática descritiva. Além disso, ao indicarem caminhos para aproximar o ensino de gramática da realidade digital dos alunos, destacaram a necessidade de maior acesso a ferramentas digitais e de formação específica para seu uso. Nesse sentido, a participante P1 afirma:

**P1** — Acredito que sejam as ferramentas. Se tivéssemos mais acesso e formação sobre essas ferramentas, e os alunos também, seria possível usar em mais aulas, promover o letramento digital e, a partir disso, avançar para a literacia midiática, porque, sem o letramento digital, não é possível desenvolver a literacia midiática.

A participante P3 complementa essa perspectiva ao afirmar:

**P3** — Não adianta tu só se preocupar com o conteúdo se tu chega lá e os alunos não sabem utilizar as ferramentas.

As participantes também comentam que, por atuarem na rede estadual de ensino, atendem a muitos alunos pertencentes a classes sociais menos favorecidas, que não dispõem de acesso a recursos como celular e internet, o que acaba dificultando ainda mais a implementação de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. A falta de recursos tecnológicos impede que os alunos desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também competências críticas relacionadas ao uso, à análise e à produção de conteúdos midiáticos, comprometendo o papel da escola como espaço de formação para a cidadania digital.

De modo geral, as participantes avaliam o grupo focal de forma positiva, indicando que o momento de diálogo ultrapassou a função de instrumento de coleta de dados e se constituiu também como espaço formativo. A afirmação de P4 — “foi muito boa essa troca de ideias” — evidencia a percepção do encontro como oportunidade de compartilhamento e construção coletiva de sentidos. Na mesma direção, a fala de P1 — “a gente acaba refletindo sobre coisas que faz no dia a dia e nem sempre para pra pensar” — revela um movimento de metarreflexão sobre a própria prática docente. Esse aspecto é particularmente relevante em pesquisas de abordagem qualitativa, nas quais o grupo focal não apenas registra opiniões, mas também favorece processos de conscientização e problematização das ações cotidianas. Além disso, quando P3 menciona que passou a conhecer melhor a ferramenta — “eu, pelo menos, não conhecia o *Wordwall* desse jeito” — evidencia-se que o encontro também ampliou o repertório tecnológico das participantes, articulando discussão teórica e exploração prática de recursos digitais.

Assim, as falas finais indicam que o grupo focal operou como espaço de formação continuada, promovendo reflexão crítica, troca de experiências e ampliação de conhecimentos, em consonância com a perspectiva de que a formação docente se fortalece no diálogo e na construção coletiva.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo investigar o ensino de gramática no contexto escolar contemporâneo, articulando diferentes concepções gramaticais ao uso de plataformas digitais, especialmente o *Kahoot!* e o *Wordwall*, sob a perspectiva da literacia midiática. A partir da análise das percepções de professoras de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, buscou-se compreender as potencialidades, os limites e os desafios envolvidos na integração das plataformas *Kahoot!* e *Wordwall* às práticas pedagógicas voltadas ao ensino de gramática.

Os resultados evidenciam que, embora o ensino gramatical ainda se encontre fortemente ancorado em abordagens normativas e prescritivas, as docentes demonstram abertura para práticas mais dinâmicas e reconhecem a necessidade de ressignificar o ensino da gramática, o que dialoga com as críticas de Possenti (1996) e de Neves e Coneglian (2023) à centralidade excessiva da nomenclatura gramatical e à dissociação entre gramática e uso efetivo da língua. As falas das participantes revelam, assim, a compreensão da importância do ensino das regras gramaticais — isto é, da gramática normativa —, sem, contudo, excluir a análise dos usos da língua, correspondente à gramática descritiva.

Nesse cenário, o uso das plataformas digitais *Kahoot!* e *Wordwall* foi apontado como um recurso pedagógico relevante para o aumento do engajamento dos alunos, especialmente por seu caráter lúdico, interativo e motivador, corroborando as contribuições de Almeida (2009), Luckesi (2014) e Sigliano e Berno (2021), que defendem a ludicidade como dimensão fundamental do processo de ensino-aprendizagem em diferentes faixas etárias. As professoras destacaram que tais ferramentas favorecem a participação ativa dos estudantes, tornam as aulas mais atrativas e contribuem para a consolidação de conteúdos gramaticais, sobretudo quando articuladas a situações contextualizadas de uso da língua. Contudo, os dados também indicam que o simples uso das plataformas não garante, por si só, uma mudança efetiva nas concepções de ensino, sendo fundamental que essas ferramentas estejam integradas a um planejamento pedagógico intencional e coerente com os objetivos de aprendizagem.

Entre os principais desafios apontados pelas participantes, destacam-se a insuficiência de formação continuada voltada à literacia midiática, as limitações

estruturais das escolas e a falta de tempo para o planejamento de atividades que integrem, de forma crítica, tecnologia e conteúdo, aspectos que se aproximam das discussões de Imbernón (2010), Moran (2007) e Almeida e Valente (2011) sobre a necessidade de processos formativos reflexivos e contextualizados para a efetiva integração das tecnologias às práticas pedagógicas. Esses fatores contribuem para que, muitas vezes, as plataformas digitais sejam utilizadas apenas como instrumentos de reforço ou revisão, reproduzindo práticas tradicionais em um novo suporte tecnológico. Tal constatação reforça a ideia de que a inovação pedagógica não reside exclusivamente na tecnologia, mas na concepção de língua e de ensino que orienta o trabalho docente.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa confirmam as hipóteses iniciais, ao evidenciar que o uso das plataformas digitais pode contribuir para a ressignificação do ensino de gramática, desde que associado a uma abordagem que valorize a língua em uso, a variação linguística e as práticas sociais de linguagem, conforme defendem Moura Neves (2000), Bagno (2011) e Travaglia (2021), ao problematizarem a transposição acrítica de práticas normativas para novos suportes tecnológicos. Além disso, o estudo destaca a importância da formação continuada de professores como condição indispensável para o desenvolvimento da literacia midiática e para a apropriação crítica das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar.

Conclui-se, portanto, que a integração consciente e reflexiva das tecnologias digitais ao ensino de gramática representa uma possibilidade promissora para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, alinhadas às diretrizes da BNCC (2018) e às demandas contemporâneas da educação linguística, desde que compreendida, conforme Buckingham (2010), como parte de um processo de desenvolvimento da literacia midiática crítica e não apenas como domínio técnico das ferramentas digitais. Ao promover o diálogo entre tradição e inovação, entre norma e uso, este trabalho contribui para o debate sobre o ensino de Língua Portuguesa e aponta caminhos para a valorização de uma educação linguística mais democrática, crítica e contextualizada.

Por fim, reconhecem-se as limitações desta pesquisa, especialmente no que se refere ao número reduzido de participantes e ao recorte metodológico adotado. Nesse sentido, sugere-se a realização de estudos futuros que ampliem o número de sujeitos investigados, explorem outras plataformas digitais e analisem a percepção

dos próprios alunos sobre o uso dessas ferramentas no ensino de gramática. Tais investigações poderão aprofundar as reflexões aqui apresentadas e contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas e socialmente significativas no ensino da língua portuguesa.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Cooperativa do Fitness, 2009. Disponível em: <https://www.cdof.com.br/recrea22.htm>
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367–387, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n30/v10n30a09.pdf>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Conselho nacional de educação. Conselho pleno. Brasília: resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real**. Challenges 2017: Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds. Universidade Federal do Maranhão. Disponível em: <https://fatecead.com.br/ma/artigo01.pdf> Acesso em: 19 abr. 2025.
- BUCKINGHAM, David. **Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização**. Educação Realidade, Porto Alegre: 2010.
- CEGALLA, Luís Antônio. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia editora nacional, 1989.
- CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luis Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.) **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

FLÔRES, Onici Claro. **Ensinando a ler e a escrever: o português brasileiro, seus princípios fonológicos e os vínculos entre fala, escuta, leitura e escrita.** 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GERALDO, Marcos Gabriel Nogueira. **Ensino da gramática normativa no contexto escolar.** Monografia (Licenciatura em Letras-Português) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Venda Nova do Imigrante, 2024.

GOGONI, Ronaldo. **O que é um Chromebook?** Tecnoblog, 2024. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-chromebook/>

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador.** Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, 2014.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira.** 2ª ed. São Paulo: Globo, 2002.

MADEIRA, Fábio. **Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa.** Linguagem & Ensino, Vol. 8, No. 2, 2005 (17-38).

MEIO E MENSAGEM. **Geração Alpha: Quem são, como pensam e consomem os nascidos a partir de 2010.** Meio & mensagem, 2023. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/proxima/geracao-alpha>. Acesso em: 30 out. 2024.

MORÁN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORÁN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (Org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas, Vol. II. Ponta Grossa, PR, 2015, p. 15-33.

MUNARI, Ana Cláudia; LINDEMANN, Cristiane; REBELO, Cristina Tereza. **Literacia midiática: uma habilidade indispensável na educação.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO - Intercom. Univali, Itajaí, 2024.

NETO, Julio Fernandes de Paiva; **As tecnologias digitais no contexto escolar: riscos, regras, normas, cidadania na utilização.** Revista Tópicos, 2(10), 2024. DOI: 10.5281/zenodo.11516766.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 3. ed., São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura; CONEGLIAN, André V. Lopes. **Laboratório de ensino de gramática.** 1 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

NUNES, Maria Rosinete Ayres da Nóbrega. **Wordwall:** ferramenta digital auxiliando pedagogicamente a disciplina de Ciências. Revista Educação Pública, v. 21, nº 44, 7 de dezembro de 2021. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/44/wordwall-ferramenta-digital-auxiliando-pedagogicamente-a-disciplina-de-ciencias>.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VERA CRUZ. **Plano Municipal de Saúde 2026–2029.** Vera Cruz: Secretaria Municipal de Saúde, 2025.

RIEGER, Nicole Petry. **Letramento digital:** reflexões sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022.

Disponível em:

<https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3571/1/Nicole%20Petry%20Rieger.pdf>.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, Mídias, Linguagens.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SIGILIANO, Natália Sathler; BERNO, Laís Rios. **Ensinar português de forma divertida:** atividades lúdicas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2021.

SILVA, José Isavam Oliveira; PINHO, Albina Pereira de. **As tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa.** Texto Livre: Linguagem e Tecnologia: Belo Horizonte, vol. 18, 2025.

SILVA, Kleber Aparecido da; PILATI, Eloisa; DIAS, Juliana de Freitas. **O ensino de gramática na contemporaneidade:** delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Conferência de abertura para o IX SIELP**: O Ensino da Língua Portuguesa face aos desafios do Século XXI. IX Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (IX SIELP): O Ensino de Língua Portuguesa Face aos Desafios do Século XXI (Evento on line). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia (UFU) / Instituto de Letras e Linguística (ILEEL); Braga: Universidade do Minho (UMinho) / Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas, 2021. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/Confer%C3%Aancia%20de%20abertura%20para%20o%20IX%20SIELP%20-%20O%20ensino%20de%20L%C3%ADngua%20Portuguesa%20face%20aos%20desafios%20do%20s%C3%A9culo%20XXI%20-vers%C3%A3o%20para%20publica%C3%A7%C3%A3o%20no%20meu%20site.pdf>

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - Questionário respondido pelas participantes da pesquisa com o objetivo de recolher informações sobre a vida profissional de cada uma.**

Nesta etapa, será traçado o seu perfil profissional, que servirá como base para sua participação na pesquisa.

1. Qual a sua idade?
2. Qual sua formação acadêmica?
3. Em que ano você se formou?
4. Você tem alguma pós/especialização?
5. Há quanto tempo você leciona?
6. Você costuma fazer cursos de formação continuada?
7. Já fez algum curso específico sobre gramática?
8. Já fez algum curso específico sobre literacia midiática?
9. Em qual/quais séries do Ensino Fundamental II você atua atualmente com Língua Portuguesa?
10. Em qual/quais redes de ensino você atua?

## **APÊNDICE B - Roteiro de grupo focal realizado com as professoras participantes**

### **1. Acolhida, apresentação e questionário (5 a 10 min)**

Objetivo: Criar um clima de confiança e esclarecer os propósitos do encontro.

Mediação:

- Agradecer a presença e explicar brevemente o objetivo da conversa:
- Esclarecer que não há respostas certas ou erradas; o foco é compreender percepções e experiências.
- Solicitar autorização para gravação.
- Rodada rápida de apresentação.

### **2. Concepções e práticas de gramática (10 a 15 min)**

Objetivo: Levantar percepções iniciais sobre o ensino da gramática.

Perguntas norteadoras:

- Quando vocês pensam em ensinar gramática, o que vem à sua mente?
- Como costumam trabalhar os conteúdos gramaticais em sala de aula?
- Vocês consideram que seus alunos têm interesse por esse tipo de conteúdo?  
Por quê?
- Que desafios encontram ao ensinar gramática atualmente?

### **3. Relação entre gramática e práticas de linguagem (10 min)**

Objetivo: Refletir sobre a gramática como parte da produção e compreensão de textos.

Perguntas:

- Em suas práticas, como vocês relacionam o ensino da gramática à leitura, escrita e oralidade?
- A BNCC trouxe alguma mudança em sua forma de abordar o ensino da gramática?

- Vocês consideram possível ensinar gramática de forma contextualizada? Como isso acontece?
- Quais metodologias ou estratégias têm funcionado melhor para tornar o estudo da gramática mais significativo?
- Em sua opinião, o ensino de gramática pode (ou deve) ser prazeroso? Como tornar isso possível?

### **5. Concepções de gramática: normativa e descritiva (15 a 20 min)**

Objetivo: Compreender as concepções teóricas que orientam as práticas docentes.

Perguntas:

- Para você, o que diferencia a gramática normativa da gramática descritiva?
- Qual dessas perspectivas costuma estar mais presente em suas aulas? Por quê?
- Você acredita que é possível equilibrar as duas abordagens? Como?
- Como os alunos reagem quando as aulas envolvem regras e normas da língua?
- De que maneira a visão de língua presente nos livros didáticos influencia o seu trabalho?
- Como o ensino de gramática pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes?

### **6. Discussão central: Literacia midiática e o ensino de gramática (20 a 25 min)**

Objetivo: Explorar percepções sobre o papel das mídias e da literacia midiática no ensino.

Perguntas:

- Que tipos de textos midiáticos (memes, vídeos, postagens, notícias, etc.) você costuma usar nas aulas?
- Como esses textos ajudam a trabalhar aspectos gramaticais e discursivos?
- Você percebe que o contato dos alunos com as mídias digitais influencia o modo como escrevem e falam?

- Que competências ligadas à literacia midiática (analisar, interpretar, produzir criticamente) você considera importantes no ensino de Língua Portuguesa?
- Na sua opinião, de que forma a gramática pode contribuir para uma leitura crítica das mídias?
- Que dificuldades ou resistências você encontra ao inserir mídias digitais nas aulas?

### **7. Recursos digitais e gamificação: Kahoot!, Wordwall e outras plataformas (15 a 20 min)**

Objetivo: Refletir sobre o uso de jogos digitais e plataformas interativas no ensino de gramática.

Perguntas:

- Você já utilizou ferramentas como *Kahoot!*, *Wordwall*, *Educaplay* ou outras plataformas interativas?
- Que tipos de atividades costuma criar (quiz de revisão, desafios de conjugação verbal, análise sintática etc.)?
- Como os alunos respondem a essas propostas gamificadas?
- Você considera que o uso dessas ferramentas ajuda a desenvolver o raciocínio linguístico e gramatical?
- Há uma relação entre o uso dessas plataformas e o desenvolvimento da literacia midiática (interpretação crítica, autonomia digital, leitura de diferentes linguagens)?
- Quais são as vantagens e os limites desse tipo de ferramenta no contexto da escola pública?
- Que tipo de formação ou apoio técnico você considera importante para potencializar esse uso?

### **8. Encerramento e síntese coletiva (10 a 15 min)**

Objetivo: Retomar ideias principais e colher percepções finais.

Perguntas de fechamento:

- O que mais chamou sua atenção durante nossa conversa de hoje?

- Que caminhos você acredita que poderiam tornar o ensino da gramática mais próximo da realidade digital dos alunos?
- O que seria necessário para integrar melhor gramática, literacia midiática e tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa?
- Gostaria de acrescentar algo que ainda não foi abordado?

### **9. Encerramento:**

Agradecer a participação, reforçar o valor das contribuições e informar sobre os próximos passos da pesquisa (análise dos dados, devolutiva, etc.).

## APÊNDICE C - Transcrição do grupo focal realizado com as professoras participantes

**Mediadora** — Então, boa tarde, gurias! É a primeira vez que eu estou fazendo isso na minha vida, e talvez a de vocês também. Mas eu queria muito agradecer por vocês terem topado participar, porque sem vocês eu não ia conseguir dar continuidade para a minha pesquisa. E, olha, eu trouxe um mimo de agradecimento para vocês.

**P1, P2, P3, P4** — Muito obrigada!

**Mediadora** — Então, eu vou falar um pouquinho sobre mim. Eu sou formada em Letras, Letras Português pela UNISC, faço mestrado também em Letras. E dou aula aqui em Vera Cruz também, na Rede Municipal. E essa pesquisa, então, é sobre gramática, literacia midiática e as plataformas *Kahoot!* e *Wordwall*, que é o que a gente vai conversar um pouco. Mas, assim, é uma conversa bem livre, que cada uma pode falar o que quer, não tem certo e errado, e é uma discussão mesmo, tá? Para eu conseguir levantar dados para a minha pesquisa. Então, né, a nossa intenção é discutir percepções e experiências sobre o ensino de gramática com o uso de recursos digitais, o *Kahoot!* e o *Wordwall*, eu não sei se todas conhecem, né? E refletir sobre o papel da gramática descritiva e normativa no contexto escolar. Aí eu vou lançando tópicos, assim, vocês podem ir comentando. A primeira questão, assim, é sobre gramática mesmo. Quando vocês pensam em ensinar gramática, o que vem em mente? Não precisa todas responder sempre. Mas, assim, se alguém tem ideias para falar.

**P1** — Ensinar as regras.

**P4** — Organização. Eu acho que a gramática nos ajuda a organizar um texto, né? Ela tem que ser ensinada para que o aluno consiga colocar em prática na hora que ele for produzir um texto.

**P1** — Às vezes a gente lê o texto do aluno e aí a gente percebe que ele está cometendo vários erros gramaticais, né? E aí muitas vezes ele não tem conhecimento daquele conteúdo em si. Então, sem essa parte, ele não vai conseguir aplicar aquilo no texto. Porque aí a gente parte para aquele conceito das variações linguísticas, muitas vezes da gramática descritiva mesmo, que ele acaba aplicando os conceitos da fala na escrita, mas gramaticalmente, da forma normativa, não está bem correto, né?

**Mediadora** — Interessante. Agora, como costumam trabalhar os conteúdos gramaticais na sala de aula?

**P2** — Geralmente por regras, dentro de um texto, analisando a partir do texto. Mas, na minha opinião, se a gente não mostrar as regras ali, o que é certinho, eles não compreendem.

**P4** — Não, é, primeiramente tem que ensinar. A gente parte, né? Sempre pergunta, né? Faz uma avaliação do que eles sabem, mas normalmente no fundamental, antes de tu explicar aquilo para eles, eles não têm conhecimento. E aí, então, a gente apresenta para eles, muitas vezes um texto antes, né? Que nem as histórias em quadrinhos, ou falar sobre pontuação, que nem eu estou trabalhando com o meu sétimo ano, a pontuação. Aí, na história em quadrinhos, aparece a personagem da Mafalda, em que a consciência está ditando um texto, e aí dita os sinais de pontuação. Aí eles fizeram, primeiro, essa avaliação. Por que os sinais de pontuação foram ditados, né? Porque ali era para dizer, realmente, que ela não estava falando aquilo ali, ela estava pensando, e era um segundo elemento que estava ditando para ela. E aí, eles partiram disso, né? Vão trabalhar, primeiro, o porquê que está ali, como ele está, e depois para conhecer, então, as regras de pontuação.

**P1** — É, o sexto ano também, né? Que o sétimo já é um pouquinho mais maduro, né? O sexto ano, a gente começa com os substantivos, e, às vezes, tu pergunta para eles, ah, o que é um substantivo? Muitas vezes não sabem nem definir o que é. Então, tu parte desse princípio do que é, o que é o conhecimento prévio deles, um brainstorming, assim. E aí, depois, a gente vai tentando, assim, explicando o que se entende com o substantivo, quais são as classificações. Aí, vai vendo dentro do texto, como eles estão aplicando. Então, é um pouco mais regrado.

**P4** — É, mas até vou dizer que aqui na escola não é tanto, a cobrança não é da gramática pura, né?

**P1** — Mas, na BNCC, o ensino fundamental é onde mais aparece a gramática, né? Depois no Ensino Médio até cai assim a gramática, mas no sexto ano, tem bastante coisa. Tem substantivo, tem verbo, tem pronome, tem preposição. Tem todas. Tem todas as classes gramaticais no sexto ano.

**P4** — E que vão se repetir depois, né? Cada ano eles têm novamente.

**P2** — Eles têm uma noção de o que é cada um, assim. Não é aprofundado, mas, o que é um verbo, um substantivo...

**P4** — É como se a cada ano eles vão estudando um pouquinho daquilo ali, né? E aprofundando.

**P1** — Eu penso que o sexto ano deveria ser a base de compreensão textual, produção de texto. Depois, eles focam muito na gramática. Eles ficam naquilo e não sabem o que é o básico.

**Mediadora** - Vocês consideram que seus alunos têm interesse por esse tipo de conteúdo?

**P1, P2, P3, P4** — Não.

**P2** — Uns sim, outros não.

**P1** — Depende da forma que a gente apresenta a gramática.

**P3** — É que tem uns que têm mais facilidade. Aí pra eles é fácil. Mas aqueles que não têm, são mais resistentes. “Eu não sei e também não me esforço pra saber”. Não sei se na matemática é a mesma coisa, mas português é assim. Se já não gosta, não sabe, não tem facilidade. Mas é o que eu sempre digo. Não adianta, porque não sabe, não gosta, não saber. Porque no ano que vem, vem de novo e depois no outro de novo. E se não sabe a base, depois lá no Ensino Médio...gente, eu dei aula no ensino médio. Fiz em um estágio, também, nos grupos que estou fazendo. Eu trabalhei esses dias com a 8ª série, todas as classes gramaticais. Vocês viram que nós colocamos lá nos cartazes né. E muitos diziam: ah, a gente já sabe. Eles sabem tudo, mas não sabem nada. E aí eu disse: olha, vocês põem uma coisa na cabeça de vocês: nós vamos trabalhar isso durante todos os anos, até vocês saírem daqui. Vão trabalhar isso daqui. Isso que é a base, é a base. Tudo bem. Aí, esse dia estava no estágio do primeiro ano do médio. E aí, o professor estava dando uma outra coisa lá e entrou no assunto substantivo. E os alunos: “O que é substantivo?”. Lá no primeiro ano do médio não sabem o que é um substantivo. Então né, eles dizem que sabem, mas não sabem. Ou esquecem, ou não sei o que acontece, né? Pra ver que é a base da base da gramática.

**P2** — Eu acho que eles esquecem.

**P3** — É, eu acho que esquecem, não sei dizer. Ou, talvez, aqueles que não têm facilidade, passam por cima, já que não gostam.

**P1** — É a decoração, né?

**P3** — É. Mas, na verdade, não aprende mesmo, né?

**Mediadora** — E, muitas vezes, eles perguntam assim, ah, pra quê que eu vou aprender isso?

**P3** — É. Ou, tipo assim, ah, esse ano depois não vai vir mais. Só que vem de novo, continua vindo.

**Mediadora** — Ah, acho que aqui a gente já falou um pouco sobre os desafios de ensinar gramática, né? vocês têm mais alguma coisa para comentar?

**P1** — Ah, é o conteúdo mais chato, né? Eles não têm interesse.

**P4** — É, um desafio é despertar o interesse de todos, por parte de todos, né? E de fazer alguma coisa diferente, também, é um desafio.

**P1** — Se a gente vai utilizar um jogo, acaba sendo o mesmo exercício passado impresso que vai para o jogo, uma transposição do meio só.

**P3** — É que não tem como, eu acho, assim, não tem como fazer se tu não exercitar. Tem que fazer.

**P4** — Tem que fazer, tem que aplicar, né?

**P3** — É chato, pode ser chato. É difícil, às vezes, decorar a regra, saber a regra, né? Mas tem duas coisas, uma que é fazer, tem que fazer pra aprender, não tem outro meio, né? E tem que, como eu disse pra ele, daqui a pouco, eu concordo que decorar regras não é fácil. É muita regra. Muita regra. Mas como é que é o outro caminho? Ler. Eu disse pra eles que muita coisa eu não sei pela regra, eu sei que é assim, por quê... vocês sabem que 'táxi' tem acento, por quê? Porque nunca viram a palavra 'táxi' sem acento. Então, assim, eu sempre digo: ler. Nós não estamos pedindo pra vocês lerem, porque nós estamos querendo punir vocês por alguma coisa, castigar. Não é isso. A gente quer, justamente, que vocês leem pra ter vocabulário. Sem entrar pela cabeça aquelas palavras, não vai sair ela direito. Tem que entrar por algum lugar, e é lendo, né? Então, se não consegue decorar a regra, às vezes, é complicado, né? É muita regrinha. Lê. Lê e tu vai saber que é assim. Vai tá lá na tua memória. É ler. Porque a gramática... Por isso que a leitura é muito importante pra gramática também, né? Não tá na regra, mas tá na assimilação das palavras.

**P2** — Às vezes a gente critica tanto a gramática, mas os concursos cobram ali, né.

**Mediadora** — Verdade. Quase 100%.

**Mediadora** — Agora, eu vou partir pra uma parte, assim, que eu quero saber se vocês sabem a distinção entre gramática normativa e gramática descritiva. Já ouviram falar?

**P3** — Não sei dizer

**P2** — Eu também não sei.

**P4** — Nem eu.

**P1** — A normativa ela apresenta as regras, que a gente acaba trabalhando em sala de aula. E a descritiva, ela busca partir mais do conhecimento, de como ela é usada no dia a dia, descrever o uso da gramática, da prática né.

**P2** — Da prática né.

**Mediadora** — Isso, com as variações linguísticas também, assim. A norma segue aquela gramática né, o que é substantivo, adjetivo, pronome, classificações né. A descritiva já é mais a descrição do uso, considerando também a fala, como por exemplo, aqui no sul falamos "tu" e no Rio de Janeiro eles usam "você". A partir disso, qual dessas gramáticas vocês acham que está mais presente nas aulas de vocês? A normativa ou a descritiva?

**P1** — A normativa para as regras e a descritiva para o uso.

**P4** — É, eu tô pensando, assim, nas duas. Porque quando a gente faz essa primeira análise, né, pergunto pra eles, a gente faz algumas questões e aí tenta descobrir o que eles sabem sobre o assunto, tá usando a descritiva, então, né? Eles também relatam fatos do cotidiano, como eles aplicam tais conhecimentos e aí depois tu vai pra regra, né? Como é que tá lá na regra?

**P1** — E a diferença também, né, quando a gente trabalha por exemplo que na fala é assim, e na escrita formal é assim, né? E quando a gente trabalha com a variação linguística é a descritiva, né? Tem variação linguística em todos os anos.

**Mediadora** — E vocês costumam discutir isso, entre vocês, professores? Sobre esse assunto?

**P4** — Não, nunca.

**P1** — Nunca eu acho. Aqui e agora.

**P2 e P3** — É, nunca.

**P4** — A gente na verdade, nem se encontra, né, pra discutir.

**P1** — Não, e deveria, né?

**P4** — É, claro que deveria.

**Mediadora** — Agora acho que a gente já falou um pouco sobre isso, mas vocês acham que é possível equilibrar essas duas formas de gramática, descritiva e normativa? Vocês falaram que usam, né, as duas?

**P4** — Com certeza.

**P1** — Uma não existe sem a outra né...

**Mediadora** — Como os alunos reagem quando as aulas envolvem regras e normas da língua?

**P4** — Vou te dizer que tem alguns que gostam de anotar e saber as regras e outros detestam, acham que aquilo não serve pra nada, é bem aquela fala.

**P1** — “Pra que eu vou usar isso?”

**P4** — Talvez alguns também porque foram habituados e sabem que vão ser cobrados por aquilo que o professor tá passando, que sabem que vai cair na prova, eles valorizam também por causa disso, porque sabem que isso vai cair na prova.

**P1** — E alguns gostam de entender também, né? “ai olha só, que legal, não sabia isso.”

**P4** — Sim, tem uns que gostam de entender.

**P3** — Mas isso é bem a minoria, né?

**P1** — Mas temos alguns, poucos. E a gente trabalha pra esses poucos também. E alguns questionam “ah, por que isso, por que aquilo?”

**P4** — E outros ignoram totalmente, né? Não tão nem aí.

**Mediadora** — Vocês acreditam que o ensino de gramática pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes?

**P1, P2, P3 e P4** — Sim, bastante.

**Mediadora** — Agora eu vou partir pra discussão sobre literacia midiática. Quero saber se vocês conhecem sobre o assunto, se já ouviram falar, se vocês têm alguma noção do que é?

**P1, P2, P3, P4** — Não.

**P3** — Eu acho que a gente faz isso, mas não sabemos dessa nomenclatura.

**Mediadora** — Eu vou passar um pouquinho pra vocês sobre a definição do que é literacia midiática, pra contextualizar melhor sobre esse tema.

— Apresentação de slides —

**Mediadora** — Então, a gente pode entender a literacia midiática como o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências necessárias para usar e interpretar a mídia. Ela envolve compreender como os meios de comunicação e as informações funcionam, avaliar criticamente os conteúdos que circulam e conseguir tomar decisões mais conscientes, tanto como usuário quanto como produtor de informação e de mídia. A literacia midiática acontece quando a pessoa desenvolve essa capacidade de ler criticamente as mensagens midiáticas e também de produzir e interagir com elas de forma ética e criativa. Em outras palavras, é saber usar e saber criar dentro das mídias. E aí, a primeira questão que lanço pra vocês, é sobre os tipos de textos midiáticos. Vocês costumam utilizar esses tipos de textos? Quais vocês costumam utilizar em sala de aula? Memes, vídeos, postagens, notícias, vocês costumam usar nas aulas de português de vocês?

**P2** — Utilizo bastante notícias, memes.

**P4** — Notícias direto, né?

**Mediadora** — Por meio digital ou impresso?

**P4** — Impressos.

**P2** — Geralmente impressos, mas dependendo do assunto a gente mostra também no digital.

**Mediadora** — Vocês percebem que o contato dos alunos com as mídias digitais influencia a maneira como escrevem e falam?

**P2** — Sim, bastante.

**P4** — Com certeza.

**P1** — Principalmente o Instagram e o Whatsapp.

**P3** — Eu tava trabalhando acentuação agora, né. Isso é uma coisa que acaba atrapalhando até a gente. Esquecemos de colocar os acentos. Por quê? Por causa do bandido do WhatsApp, que escreve tudo pra ti, tu não precisa mais pensar.

**P1** — Uma coisa que eu vejo bastante da transposição do meio digital pro escrito é o “o que”. Eles escrevem “o que” junto na internet e escrevem “o que” junto no papel. Isso é uma coisa que eu percebi quando comecei a atuar como professora, era uma coisa que eu não tinha visto antes. E de onde saiu isso, né?

**P2** — Eles acham que não existe acento. E o acento é uma coisa complicada. Agora eles começaram a misturar os tipos de letras também, como não é mais cobrado a letra cursiva, de maneira obrigatória, eles misturam cursiva com bastão na mesma palavra, fica uma confusão. E aí não dá pra saber se eles estão colocando certo, tipo o “m” e o “n” com a diferença das perninhas. Eles fazem com vocês também?

**P4** — Fazem. Tem uma menina ali no 9º ano que grafa um B e jura pra mim que é um D. “É o meu jeito de escrever”, é o que eles falam. Não colocar acento é o jeito de eles escreverem.

**Mediadora** — Aconteceu comigo também. Eu pedi pros meus alunos escreverem no papel um texto, era uma carta aberta, e depois pedi pra eles digitarem. E o que eu mais ouvi foi “Sora, eu não sei mais onde vai acento”.

**P3** — É, eles esqueceram. E eu acredito que isso é por causa das redes mesmo.

**P2** — Eu sou meio neurótica com acento. Passo nos textos só riscando os acentos, direto.

**Mediadora** — Ou eles não colocam ou eles colocam no lugar errado.

**P1** — Eles sabem as vezes que tem acento, mas não sabem onde.

**Mediadora** — Que competências ligadas à literacia midiática (analisar, interpretar, produzir criticamente) vocês consideram importante no ensino de língua portuguesa?

**P1, P2, P3 e P4** — Todas.

**Mediadora** — Na sua opinião, de que forma a gramática pode contribuir para uma leitura crítica das mídias?

**P3** — Uma leitura crítica principalmente na parte da acentuação e pontuação. Elas mudam totalmente o sentido da frase, um acento, um ponto faz toda a diferença. Como tu vai analisar criticamente, ter uma visão crítica se tu não compreende o sentido do que tá lendo. Pra tu poder analisar criticamente, tu precisa saber que um ponto, uma vírgula, um acento muda todo o sentido, por isso é importante, não adianta fugir disso.

**P1** — E até a própria compreensão do que se está escrevendo, se tu vai entender realmente aquilo [...] Às vezes, até a interpretação, por conta dos conhecimentos tão superficiais, tu não consegue compreender a mensagem, pode ser manipulado, pois não tem as competências necessárias para **perceber essa manipulação**.

**P4** — Uhum, e no caso de famosos também, eu até coloquei pro 9º ano. Era uma frase dita pela Poliana, naquela época da separação do Zé Felipe e da Virgínia, que ela escreveu e não colocou vírgula. Então cada um dos repórteres estava entendendo conforme convinha pra eles. Colocavam a sua interpretação, porque ela não colocou pontuação.

**Mediadora** — Que dificuldades ou resistências vocês encontram em inserir mídias digitais nas aulas?

**P3** — Quanto mais a gente trabalha mais eles gostam.

**P1** — É, eles gostam, mas acho que uma dificuldade que enfrentamos é a questão dos recursos, agora com a proibição do celular, aí tem que ficar dependendo dos Chromes, aí é uma disputa pra ver quem vai usar.

**P2** — Pra essa parte complicou um pouquinho. E a própria internet que não funciona às vezes ou não tem Chromes suficientes para todos.

**P3** — Sabe que muitas vezes eu tô desistindo, porque é mais estressante.

**P1** — E as vezes o fundamental não tem letramento digital, tu vai usar o computador com eles e tu tem que fazer todo um letramento digital antes, porque não sabem ligar, não sabem dar um espaço, um “tab”, um arroba. Tem que fazer toda essa parte ainda.

**P4** — Tu acaba levando muito mais tempo pra desenvolver uma atividade do que se fosse no papel.

**P3** — Nós desistimos de fazer o jornal muito por causa disso.

**P1** — Eles têm competência no celular, mas não no computador.

**Mediadora** — Então falamos sobre literacia midiática e agora vou falar sobre as duas plataformas digitais de jogos que fazem parte da minha pesquisa, que é o *Kahoot!* e o *Wordwall*. Vocês conhecem e já utilizaram essas ferramentas? Ou alguma outra que envolva jogos pedagógicos?

**P3** — Eu uso mais o *Kahoot!*, esse o *Wordwall* não

**P1** — Eu já usei o *Kahoot!*, o *Wordwall*, o *Quizzis* e tem um outro que tu escaneia assim pra fazer jogos, não lembro o nome agora.

**P2** — Acho que eu usei só esses também, não lembro de outro.

**P1** — Tem um outro de história em quadrinhos.

**P3** — Esse *Wordwall* até já me mostraram, mas nunca cheguei a usar.

**Mediadora** — E que tipos de atividades vocês costumam criar? Quiz de revisão, desafios de conjugação verbal, análise sintática?

**P3** — Revisão, de acordo com o conteúdo.

**P2** — É, acho que revisão mesmo.

**Mediadora** — Como os alunos respondem a essas propostas gamificadas?

**P3** — Ah, eles adoram né.

**Mediadora** — Vocês consideram que o uso dessas ferramentas ajuda a desenvolver o raciocínio linguístico e gramatical?

**P4** — Ah, acredito que sim.

**Mediadora** — Há uma relação entre o uso dessas plataformas e o desenvolvimento da literacia midiática (interpretação crítica, autonomia digital, leitura de diferentes linguagens)? No caso, usando dessas plataformas, vocês acham que desenvolve, então, a interpretação crítica, autonomia digital, leitura de diferentes linguagens?

**P1** — Dependendo das perguntas que a gente vai lançar nas plataformas, de como a gente vai elaborar a atividade, mas a competência digital sempre desenvolve.

**P2** — De maneira positiva, né.

**P4** — Eles gostam e se envolvem, né?

**P1** — A competência digital sempre se desenvolve. E às vezes aquele aluno que não fixou o conteúdo ali na sala de aula, por ser gamificado, ele vai prestar atenção e ter mais engajamento.

**Mediadora** — Quais são as vantagens e os limites desse tipo de ferramentas no contexto da escola pública? Vocês acham que tem alguma coisa, assim, um desafio, alguma coisa ruim nesse uso dessas mídias?

**P4** — A única dificuldade que eu vejo é da internet, né? Que nem sempre a internet é de qualidade, né? Para que a gente possa desenvolver essas atividades em aula.

**P3** — É, e às vezes, assim, eu queria, é meu sonho que tivesse em cada sala o seu armário, com seus Chromes pelo menos. Porque até tu pegar, entregar, organizar já foi a aula. Porque isso não rende, sabe? Em alguns períodos quase não vale a pena.

**P1** — Não, não vale a pena.

**P4** — O *Kahoot!* antes eles podiam usar nos próprios celulares, que facilitava, mas agora não, não pode mais, então, tem que... demora tempo.

**P3** — Acho que essa é a dificuldade na escola pública. Na escola particular, eu não sei como é que é.

**Mediadora** — Vocês meio que responderam já, mas que tipo de formação, apoio técnico, vocês consideram importante para potencializar esse uso?

**P1** — É, os recursos eu acho.

**P3** — É, ter até tem, mas não é o suficiente.

**Mediadora** — E vocês, assim como professoras, vocês acham que tem preparação, informação para utilizar essas tecnologias digitais?

**P3** — A gente tem que se virar por si, né? A gente vai tateando e vai achando, né?

**P2** — A gente sabe o que descobre sozinhas, né.

**P4** — A gente tem que pesquisar.

**P1** — São ferramentas bem intuitivas, pelo menos o *Kahoot!*, mas o *Wordwall* é mais complicadinho, eu acho ele mais chatinho de usar.

**P4** — O *Kahoot!* é bem legal.

**P3** — O governo até oferece o uso de plataformas digitais, mas não funciona assim né. Isso mais tem me atrapalhado na verdade.

**P1** — É, os Chromes também são bem lentos, o que dificulta também. O celular é mais prático.

**Mediadora** — E talvez ao que eles mais têm acesso, muitos tem celular, mas computador em casa não.

**P3** — Ah, é mesmo, computador acho que poucos tem.

**Mediadora** — Agora vou apresentar uns slides pra vocês sobre as plataformas citadas e os jogos que podemos encontrar/produzir nelas.

**P4** — Eu acho interessante ver exemplos práticos, porque às vezes a gente até conhece a plataforma, mas não sabe tudo o que dá pra fazer nela.

**P3** — Ah, que legal! Fiquei curiosa pra saber sobre o *Wordwall*, que ainda não tive muito contato.

— Apresentação de slides e exemplos de jogos nas plataformas para discussão —

**Mediadora** — Bom, o *Kahoot!* vocês falaram que já conhecem, mas vou apresentar um pouquinho igual. O *Kahoot!* pode ser usado de modo gratuito ou pago. Com o pago vocês têm acesso a mais recursos.

**P3** — Eu até tenho que olhar esse pago aí.

**P1** — É bem caro.

**Mediadora** — Então, o *Kahoot!* pode ser acessado por computadores, celulares, tablets através do site ou aplicativo. Nessa plataforma então criamos os jogos e disponibilizamos para os alunos através de um PIN e cada um coloca em seu aparelho a chave PIN para ter acesso ao jogo. Nisso o *Kahoot!* é diferente do *Wordwall*. No *Kahoot!* colocamos lá o PIN, todo mundo entra e joga. E é tipo uma competição entre eles, né? O *Worldwall* é diferente, vou falar um pouco depois. Continuando sobre o *Kahoot!*, as perguntas aparecem na tela principal, todo mundo responde em tempo real, e o ranking vai atualizando a cada rodada.

**P2** — O *Wordwall* acho que foi bastante usado durante a pandemia, quando eles estavam fazendo as coisas em casa, e...

**P1** — E na atividade de refazendo, eles podem refazer, né? Isso é legal.

**Mediadora** — Como vocês falaram o *Wordwall* é menos utilizado por vocês, mas ele também tem o pago e tem o gratuito, só que nesse caso, o gratuito é muito limitado, assim. Não tem muita opção que nem o *Kahoot!*. Aí, pra tu fazer uma coisa mais elaborada, precisa ter ele pago.

**P3** — Mesma coisa o Canva, não é tão barato o pago também.

**P4** — Mas agora tem o Canva For Education, né?

**P1** — A gente tem o Canva próprio do governo.

**P3** — Pois é, tenho que ver isso.

**Mediadora** — Tem que cadastrar daí, usar o contracheque. Então, o *Wordwall* também é uma plataforma digital para criação de jogos. Permite usar modelos prontos ou personalizar atividades. Pode ser usado no computador, tablet ou celular também. E possui versão online e impresso também, que tu pode imprimir. Só que, no caso, como a gente tá falando de literacia midiática, como P1 falou antes, tu trabalha a atividade em aula, e tu vai só repassar ele pra forma digital.

**P1** — Sim, sim. Só o fato de jogar um joguinho para eles já é o máximo, né?

**P2** — Sim, eles adoram.

**Mediadora** — Daí, como vocês não conhecem muito o *Wordwall*, tem esses tipos de jogos: associação, ordenação, roda de sorte, quiz, jogo da memória... Ele é bem dinâmico, dá para trabalhar conteúdo de forma mais leve. Eu trouxe um exemplo que envolve gramática descritiva. A proposta da atividade é diferenciar o uso de “tu vai” e “você vai”. Porque o “tu vai” é mais comum aqui no Sul, né, enquanto o “você vai” aparece mais em outras regiões. A ideia é justamente problematizar isso com os alunos, mostrar que existe variação e situações de uso. O que vocês acham?

**P2** — É... mas aí, se tu usa o “tu”, precisa concordar toda a frase, né? Tipo, o certo pela gramática normativa seria “tu vais”.

**Mediadora** — Sim, pela norma padrão, seria “tu vais”. Mas no uso real, aqui na nossa região, muita gente fala “tu vai”, e isso faz parte da variedade linguística. A ideia não é dizer que está “errado”, mas mostrar que existe diferença entre a norma padrão e a fala cotidiana.

**P4** — Eu acho interessante, porque os alunos falam assim o tempo todo. Às vezes a gente corrige automaticamente, mas eles nem entendem por quê.

**P2** — É, e eles sempre perguntam: “mas professora, todo mundo fala assim”. Então talvez seja uma forma de explicar melhor, mostrar que depende do contexto.

**Mediadora** — Exatamente. A proposta do jogo seria colocar frases diferentes e pedir para eles identificarem em que contexto caberia cada forma. Se é uma situação mais formal, como uma redação, ou uma conversa informal, por exemplo.

**P1** — Eu gostei, porque dá para trabalhar não só a conjugação verbal, mas também a questão da variação linguística e do preconceito linguístico.

**P3** — E sendo em formato de jogo, acho que eles participam mais. Às vezes, quando é só exercício no quadro, eles não se envolvem tanto

**Mediadora** — Agora aqui aparece uma gramática bem normativa. Que é um quis bem de classificação gramatical. Qual verbo é transitivo, intransitivo, direto, indireto... Isso sim é uma atividade mais normativa.

**P4** — É, aqui já entra naquela parte mais “conteudista”, né? De saber classificar certinho.

**P1** — E é o que geralmente cai em prova também. Eles precisam saber diferenciar, pelo menos para responder às questões.

**Mediadora** — Sim, exatamente. Aqui então seria usar o formato do jogo para trabalhar um conteúdo que, normalmente, eles acham mais difícil ou mais “chato”.

**P3** — Eu acho que ajuda, porque só explicar no quadro e depois passar exercício do livro acaba ficando repetitivo.

**Mediadora** — Então, gurias, seria isso. Vou só finalizar com algumas perguntas finais. O que mais chamou a atenção de vocês durante nossa conversa? Ou se descobriram algo novo.

**P4** — Eu acho que a questão da gramática descritiva e normativa né, que a gente não usa esses termos. E como colocar elas em prática também nas atividades.

**Mediadora** — Que caminhos vocês acreditam que poderiam tornar o ensino de gramática mais próximo da realidade digital dos alunos?

**P1** — Eu acho que as ferramentas, né. Se a gente tivesse acesso a mais ferramentas, e eles também, a gente poderia usar em mais aulas e tornar eles letrados digitalmente. Aí partir para a literacia midiática, porque sem o letramento midiático tu não consegue promover a literacia midiática.

**P3** — Então tu quer dizer que aqui não tem uma aula, pros pequenos, que ensina a usar? Não tem né.

**P4** — É, não tem né, Não tem aula de informática.

**P3** — É, aí não adianta tu se preocupar só com o conteúdo se tu chega lá e eles não sabem usar.

**P4** — Acho que no município eles têm aula de informática, né?

**Mediadora** — Sim, eles têm.

**P3** — É, e no estado não, mas faria muita diferença, ajudaria bastante.

**P1** — É isso, isso faz falta quando a gente vai trabalhar nessas plataformas. E as vezes a gente pensa... claro, que em uma escola particular, em um contexto de classes sociais mais altas, eles já sabem acessar, já sabem usar.

**P4** — Sim, porque muitos têm contato em casa já.

**P1** — É, e os de classe social mais baixa eles só tem o celular, e muitos nem o celular né. Não tem acesso a essas ferramentas.

**Mediadora** — Vocês têm mais alguma pergunta?

**P1, P2, P3, P4** — Não.

**Mediadora** — Então, eu agradeço muito a participação de vocês, gurias, Cada uma de vocês foi importante pra minha pesquisa e espero que tenha sido proveitoso pra vocês também. Agora, a partir dessa nossa conversa, eu vou fazer uma análise e relacionar com o referencial teórico do trabalho. Depois, essa discussão vai compor a parte de análise do meu trabalho.

**P4** — Muito obrigada, foi muito boa essa troca de ideias.

**P1** — Eu achei bem interessante, porque a gente acaba refletindo sobre coisas que faz no dia a dia e nem sempre para pra pensar.

**P3** — E também conhece ferramentas novas, né? Eu, pelo menos, não conhecia o *Wordwall* desse jeito.

**Mediadora** — Ai, que bom! Fico muito feliz com isso. Agora estão liberadas.