DIFICULDADES DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

DIFICULTS OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS IN BASIC EDUCATION IN THE POST-PANDEMIC CONTEXT

Recebido: 28/11/2025
Aprovado: 16/10/2026
DOI: 10.18616/lendu.v10i1.9985

Janilson Alves Silva[1]
alvesestudos90@gmail.com
Flávia Cristina Candido de Oliveira-Carneiro[2]
flavia_candido@uvanet.br

RESUMO

Este trabalho propõe-se a investigar as dificuldades de docentes no ensino de língua portuguesa da educação básica em contexto pós-pandemia. O aporte teórico foi pautado em Travaglia (2001) e Antunes (2003) sobre ensino de língua materna; nos documentos oficiais PCN (Brasil, 1998) e BNCC (Brasil, 2018); em Vilaça e Araújo (2016) sobre recursos tecnológicos; em Raguze (2016) e Busarello (2016) sobre os conceitos de gamificação para aprendizagem. A metodologia adotada foi de teor quanti-qualitativo e descritivo. A coleta de dados ocorreu em abril de 2022, por meio de um formulário digital no *Google Forms*. Os sujeitos da pesquisa foram quatorze (14) professores de escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental Anos Finais e de Ensino Médio das cidades de Sobral-CE, Massapê-CE, Fortaleza-CE e Ananindeua-PA. Fez-se a análise através do *Microsoft Excel*, no qual as respostas fechadas foram apresentadas em quatro (04) gráficos, enquanto as respostas abertas foram descritas e analisadas em texto corrido. Os resultados evidenciaram que ainda há muitos desafios ao ensino de língua materna, sobretudo ao professor, que é também responsável pela orientação do desenvolvimento da competência linguística. O excesso de trabalho pode dificultar o docente a prosseguir nos estudos e as instituições que ainda se utilizam de métodos "tradicionais" podem não oportunizar um ensino dinâmico e interativo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Docente; Língua materna.

ABSTRACT

This study aims to investigate the difficulties faced by teachers in teaching Portuguese in Basic Education in a post-pandemic context. The theoretical framework was based on Travaglia (2001) and Antunes (2003) regarding mother tongue teaching; on the official documents PCN (Brazil, 1998) and BNCC (Brazil, 2018); on Vilaça and Araújo (2016) concerning technological resources; and on Raguze (2016) and Busarello (2016) regarding the concepts of gamification for learning. The methodology adopted was quantitative-qualitative and

[1] Especialista em Uso Pedagógico de Avaliações Formativas em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Estado do Ceará (UFC). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Graduado em Letras Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). ORCiD: https://orcid.org/0009-0009-9711-1500

[2] Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professora adjunta da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). ORCiD: https://orcid.org/0000-0003-3993-0697

descriptive. Data collection took place in April 2022 through a digital questionnaire created in Google Forms. The research participants were fourteen (14) teachers from public and private middle schools (final years) and high schools, in the cities of Sobral-CE, Massapê-CE, Fortaleza-CE, and Ananindeua-PA. The analysis was conducted using Microsoft Excel, in which closed-ended responses were presented in four (04) graphs, while open-ended responses were described and analyzed in continuous text. The results showed that there are still many challenges in mother tongue teaching, especially for teachers, who are also responsible for guiding the development of linguistic competence. Work overload may hinder teachers from continuing their studies, and institutions that still employ "traditional" methods may fail to provide dynamic and interactive teaching.

KEYWORDS: Teaching; Teacher; Mother tongue.

1 INTRODUÇÃO

Em 2020, como estratégia para continuar as aulas devido a pandemia do coronavírus denominado SARS-CoV-2, doença infecciosa e com sintomas semelhantes à gripe, foi estabelecido o distanciamento social por várias autoridades, incluindo o governo federal, os governos estaduais e municipais; como forma de prevenção à propagação do vírus. Como medida de urgência, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a adesão ao ensino remoto, impondo aos professores o desafio de se adaptar à nova realidade.

Nesse contexto, a Secretaria da Educação Municipal de Massapê - SME, aderiu ao ensino remoto, período no qual atuei orientando professores no uso pedagógico de tecnologias digitais. A partir dessa experiência, emergiu a necessidade de compreender o ensino de língua materna no contexto pós-pandêmico, considerando a visão docente sobre as fragilidades no processo de ensino-aprendizagem da competência linguística, bem como os desafios relacionados ao uso das tecnologias digitais em sala de aula.

Pesquisas anteriores já abordaram a relação entre ensino de língua materna e tecnologia. Mendes (2005) destaca a importância das tecnologias no processo de aprendizagem, analisando sua eficácia nas práticas pedagógicas. Silva e Carneiro (2017) examinaram o ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais, comparando-as a métodos tradicionais e refletindo sobre práticas pedagógicas. Já Leffa (2014) evidencia a gamificação no ensino de línguas como uma abordagem inovadora para o desenvolvimento de habilidades.

Nesse sentido, o questionamento central da pesquisa foi: Em que medida os docentes da educação básica demonstram fragilidade no processo de ensino-aprendizagem de língua materna no contexo pós-pandemia? Portanto, o principal objetivo deste artigo foi investigar as dificuldades de docentes no ensino de língua portuguesa da educação básica em contexto pós-

pandemia.

O artigo estrutura-se em seis seções: na primeira, apresenta-se a introdução, enquanto na segunda, aborda-se o ensino de língua materna à luz da Base Nacional Comum Curricular, os tipos de ensino da língua e a importância dos documentos oficiais, o papel das tecnologias digitais e da gamificação no ensino. Na terceira, descreve-se a metodologia, enquanto na quarta, explana-se os resultados da pesquisa, através da análise das percepções docentes sobre o ensino de língua portuguesa pós-pandemia, evidenciando as experiências dos professores em sala de aula com maiores esclarecimentos a respeito da análise de dados da pesquisa. Por fim, na quinta seção, traça-se as considerações finais, seguida das referências.

2 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, USO DE TECNOLOGIAS E GAMIFICAÇÃO

O ensino de língua materna auxilia a competência linguística necessária para o desenvolvimento da comunicação. Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) regula o ensino da língua portuguesa, de modo a englobar todo o processo de comunicação linguística nas diversas situações de uso. No que se referem as tecnologias digitais, frequentemente relacionadas ao uso de aparelhos tecnológicos e ao acesso rápido de informação, tornaram-se ainda mais relevantes durante o período pandêmico. Entretanto, é preciso compreendê-las como ferramentas inovadoras nem sempre de fácil acesso a todos, o que pode comprometer a qualidade e utilização desse serviço enquanto bem comum à sociedade. Logo, ao se falar em gamificação, há uma necessidade de entender que isso nem sempre está relacionado à ideia de um jogo virtual e de uso de tecnologias, mas também às possibilidades de acesso e uso dessas novas tecnologias. Esta seção trata sobre os tipos de ensino de língua materna, sobretudo, do tipo produtivo e da importância para o desenvolvimento da competência linguística como também da importância e das orientações sobre o uso das tecnologias digitais nas práticas de ensino de língua portuguesa, de modo que isso possa minimizar problemas relacionados à globalização tecnológica, abrangendo também o desenvolvimento do letramento digital. Aborda-se a gamificação, associada a recursos de jogos como estratégia lúdica e motivadora à aprendizagem do discente.

CC BY NC SA

2.1 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O ensino da língua portuguesa perpassa por muitos conceitos, porém ao ensinar, precisa ser levado em consideração que, todo indivíduo nativo, já possui um conhecimento prévio a respeito de sua língua. Dessa forma, a escola deve adequar esse ensino a realidade de um nativo e cumprir o propósito de uma aprendizagem significativa para esse indivíduo. Para Travaglia (2001, p.17), "[...] o ensino da língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência da comunicação [...]". Silva, Pessoa e Lima (2012, p. 21) apresentam outra definição que corrobora a Travaglia e amplia o sentido de desenvolver a competência comunicativa nas escolas:

> O objetivo maior das aulas de português é o de formar o cidadão leitor e produtor de textos. Entretanto, isso não será conseguido apenas com as práticas do ler e do escrever por si mesmas, mas com uma reflexão sistemática sobre essas práticas, reflexões que sejam capazes de gerar teorias e explicações sobre os funcionamentos dos textos e discursos e aplicações desses conhecimentos em situações novas.

É importante promover uma aprendizagem em que o indivíduo possa ser o sujeito ativo de seu conhecimento, sendo capaz de atuar e lidar com diferentes situações do cotidiano. Dessa forma, Travaglia (2001) conceitua três tipos de ensino de língua materna que podem auxiliar ou não a formação desse sujeito, são eles: prescritivo, baseado na correção formal, proposto para que haja uma substituição dos padrões linguísticos do indivíduo, já existentes, considerados inadequados, esse tipo de ensino está associado à gramática normativa. O descritivo, baseado na funcionalidade da língua de modo que o falante possa conhecer as diversas situações comunicativas, trabalhando a variedade linguística em que a linguagem é tida como um instrumento de comunicação, todavia, sem alteração. O produtivo é uma abordagem de ensino de novas habilidades. Para Halliday, Mcintosh & Strevens (1974, p. 276)

> [...] o [ensino] produtivo não pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas.

Contudo, diante da necessidade de desenvolver uma comunicação mais assertiva e eficiente, passou-se a valorizar o tipo produtivo que se pauta numa visão interacionista de aprendizagem. Assim, o usuário pode desenvolver novas habilidades e ampliar o conhecimento sobre a pluralidade do discurso existente. Nesse tipo de ensino, o processo de comunicação tende

a acontecer de diferentes formas e em vários espaços, não desconsiderando os conhecimentos linguísticos pré-existentes e promovendo uma interação comunicativa e contextualizada. Esse ensino é associado à realidade linguística em que os participantes se encontram inseridos para encaminhá-los ao conhecimento formal da língua e as situações de uso que a exigem.

Não convém que o ensino da língua materna seja meramente de metalinguagem, daquilo que seria classificatório. Há uma necessidade de que o ensino aconteça com significação, colaborando para uma interação comunicativa, adequada socialmente.

Todavia, segundo Travaglia (2001), nenhum dos tipos de ensino é excludente, isso vai depender de cada objetivo desejado. Entretanto, ao fazer um comparativo entre esses três tipos de ensino da língua, leva-se em consideração que além, de normas e padrões, cabe também, de acordo com o ensino produtivo, desenvolver uma competência comunicativa com objetivos mais amplos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 27), as atividades curriculares em língua portuguesa devem corresponder "[...] a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva [...]", propiciando ao aluno um conhecimento em diversas situações comunicativas. Ainda segundo os PCN (Brasil, 1998, p. 19), "[...] o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social". Assim, ao desenvolver-se a comunicação linguística estar-se-á também contribuindo para que o indivíduo possa exercer seu papel de cidadania. Segundo Antunes (2003),

> [...] não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática (Antunes, 2003, p. 20).

Desse modo, mesmo havendo estudos, teorias, documentos oficiais como os PCN (Brasil, 1998) e, recentemente, a BNCC (Brasil, 2018), ainda há uma resistência para a necessidade de ensino da língua como atuação no social, na verdade, o que prevalece são métodos "tradicionais" de ensino, por vezes, excludentes e descontextualizados. Nesse sentido, cabe ao professor fazer uma reflexão sobre sua prática e rever as concepções de ensino da língua materna visto que o aluno tende a exercer um papel no contexto social.

CC BY NC SA

2.2 BNCC E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: UMA NOVA VISÃO

A BNCC (Brasil, 2018) tem procurado viabilizar, contemplar e ampliar o desenvolvimento de diferentes tipos de linguagem, de maneira a estabelecer uma conexão entre os seus componentes curriculares no que diz respeito à aprendizagem. Também, procura estabelecer um direcionamento a respeito das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes da educação básica de modo que isso contribua com a formação humana e, consequentemente, a construção de uma sociedade mais justa. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o ensino de língua portuguesa passa a acontecer em cinco campos de atuação: cotidiano, artístico literário, de pesquisa, de atuação na vida pública e jornalístico/midiático. O objetivo é nortear o ensino de língua materna para uma ampliação e aperfeiçoamento dos diferentes tipos de letramentos, possibilitando uma aprendizagem advinda do ensino produtivo que permite aumentar os recursos linguísticos que o falante já possui.

De acordo com Geraldi (2015),

> A partir desses princípios, a base curricular em língua portuguesa não poderia se expressar na forma de uma listagem de conteúdos relativos a conhecimentos explícitos sobre a língua (como foi num passado longínquo, quando se adotavam "conteúdos mínimos"). Daí a escolha por cinco eixos dentro dos quais toda e qualquer atividade de ensino/aprendizagem na área se dará (Geraldi, 2015, p. 385-386).

O estudo da língua portuguesa, previsto na BNCC, visa a uma atuação dentro de um contexto social, como também de um aperfeiçoamento dos conhecimentos prévios da língua. Dessa forma, o discente pode crescer em outras áreas do conhecimento, desenvolvendo o seu conhecimento linguístico e, consequentemente, suas necessidades comunicativas. O ensino de língua portuguesa de acordo com a BNCC está relacionado ao contexto de produção (de textos), voltados para o uso significativo da linguagem, propiciando experiências que contribuam para ampliação dos letramentos.

2.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS DE ENSINO

A necessidade de mudança e adequação para novas práticas de ensino tem sido, sobretudo, com a chegada de aparelhos tecnológicos, o acesso à internet, a praticidade em receber e compartilhar diversas informações que, quando não orientadas de modo adequado, podem gerar

um problema social como a disseminação de *fake news*. Assim, a escola e o professor precisam se adequar a essas mudanças, procurar inseri-las no contexto escolar de modo que isso possa contribuir para o desenvolvimento da sociedade contemporânea e, consequentemente, para o crescimento e à formação do indivíduo. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018),

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e étnica nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 09).

Com a pandemia de COVID-19, as tecnologias digitais, em um curto prazo, passaram a ter uma visibilidade e utilização maior no que tange fins educacionais como o uso de aparelhos tecnológicos – *notebooks, smartphones, tablets* – e plataformas digitais. Antes da pandemia, o uso desses meios na educação ocorria de maneira mais atrofiada na maioria das escolas. Exemplo disso, são as restrições ao uso do celular em sala de aula e a limitação do trabalho do professor quando realizado nessa perspectiva de uso de tecnologias, somente com aparelho de som, TV ou datashow, ocasionando, na maioria das vezes, em uma prática mais expositiva do que reflexiva.

Contudo, com a implementação da BNCC (Brasil, 2018), entende-se que, em plena modernização, ainda há uma necessidade de inclusão digital. Nesse cenário, é importante lembrar que o ensino de língua materna se faz muito necessário a fim de que possa promover uma aprendizagem significativa em que o indivíduo atue como sujeito ativo, no que diz respeito aos multiletramentos, e o professor seja um mediador conforme afirma Vilaça e Araújo (2016). As instituições de ensino passaram a aprimorar o uso das tecnologias e, consequentemente, seus professores também assim fizeram, de maneira que isso pudesse lhes proporcionar êxito no objeto de estudo, mesmo de forma remota, híbrida ou presencial.

Desse modo, pode-se afirmar que, devido à situação pandêmica, o uso das tecnologias digitais foi fundamental para o Sistema Educacional brasileiro com a utilização de várias plataformas digitais as quais ganharam maior visibilidade; a inserção de modelos educacionais e metodologias ativas; a intercalação de práticas metodológicas as quais passaram a fazer parte do processo de ensino. Por essa razão, optou-se em tecer considerações sobre a gamificação como contribuição para auxiliar nas dificuldades identificadas por meio das entrevistas que se discorre na análise deste artigo. Para Vilaça e Araújo (2016, p. 130-131),

> As formas de comunicação nesta era digital afetam práticas comunicativas e discursivas

> em diferentes áreas. Nesse sentido, pretendemos proporcionar com isto um espaço para reflexões sobre questões da comunicação na era digital, por vezes relegada a um plano de menor destaque do que realmente merece.

A denominada cultura digital passou a ter implicações diretas na docência, promovendo uma interação entre os seus pares, de modo geral, possibilitando um enriquecimento de suas práticas. Entretanto, ainda há muito a se explorar, se levarmos em consideração que, atualmente, a comunicação tem acontecido através dos meios digitais, por isso há uma necessidade de aproximação com o que chamamos de letramento digital e suas linguagens digitais.

No entanto, segundo Bento (2019), para se falar de um contexto tecnológico, precisa-se compreender que o letramento digital se encontra relacionado às tecnologias e às práticas de leitura e escrita, atreladas a ambientes digitais. Uma outra questão relevante é que o termo "letramento" traz consigo a ideia de habilidade, de um sujeito letrado, culto, sobretudo da leitura e da escrita. Logo, letramento digital está diretamente relacionado à habilidade de utilização das redes sociais e à realidade virtual de produção e compreensão de textos midiáticos.

É importante lembrar que a cultura digital tem proporcionado a abertura de vários caminhos para a comunicação e, com isso, gerado uma mudança nas relações sociais, econômicas, políticas e educacionais. Conforme Lima (2022, p. 2430),

> Apesar do constante aprimoramento dos logaritmos[3] (*sic*) que subjazem às Redes Sociais e Aplicativos de Mensagem, na tentativa de barrar a difusão de notícias falsas, o meio digital, por sua própria lógica interna, tornou-se o principal veículo propagador daquilo que se convencionou denominar de *fake news* cuja relevância atual pode ser atestada por sua eleição como palavra do ano em 2017 pelo dicionário britânico Oxford, logo após o escândalo na campanha presidencial americana de 2016.

Segundo Vilaça e Araújo (2016), "O letramento é necessário na realização de práticas sociais", evidencia-se, assim, a importância da língua nas relações sociais como prática discursiva. Atualmente, a maioria das pessoas faz uso de alguma plataforma tecnológica tais como *WhatsApp, Facebook, Telegram* e/ou X (anteriormente *Twitter*). Quando esse uso é feito sem uma orientação adequada, o indivíduo pode incorrer em disseminação de informações conhecidas como *fake news*. Dessa forma, as pessoas estão mais expostas e vulneráveis a inúmeras informações, inclusive falsas, por isso é necessário o letramento na educação básica, sobretudo, com a adequação do uso da língua nos contextos digitais.

Entretanto, é necessário também compreender o conceito de *fake news*, porque,

[3] Pode-se compreender que o termo logaritmo, na verdade, deveria ser algoritmo.

conforme Lima (2022, p. 2445), "[...] mais do que simplesmente um conteúdo falso, as *fake news* compõem um movimento inerente ao meio digital e são moldadas segundo os interesses dos grupos influentes naquele meio [...]". Para Lima (2022, p. 2445), as redes sociais como *Facebook*, X, *Instagram* e *WhatsApp* precisam elaborar estratégias para combater esse problema, porque "[...] os resultados ainda parecem modestos [...]".

2.4 GAMIFICAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Atualmente, as práticas de ensino estão passando por uma reestruturação, considerando o atual contexto o qual os alunos se encontram, portanto, há uma necessidade de enriquecer o processo de ensino, para que o aluno se sinta atraído e estimulado. O uso de elementos de jogos surge nesse cenário como uma alternativa para estimular a aprendizagem proativa, a qual o indivíduo venha a desenvolver a sua criticidade. Isso permite fortalecer e ampliar a sua aprendizagem uma vez que essa realidade se encontra presente no cotidiano dos discentes, especificamente, como entretenimento e interação.

> Com base nas mecânicas de jogos, o conceito de motivação tem base na articulação das experiências vividas pelos indivíduos com a proposição de novas perspectivas "internas e externas de ressignificação desses processos, a partir do estímulo à criatividade, ao pensamento autônomo e propiciando bem-estar ao jogador". (Busarello, 2016, p. 15).

A gamificação, segundo Busarello (2016), "[...] abrange a utilização de mecanismos e sistemáticas de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público [...]". A gamificação também é associada às metodologias ativas e às estratégias pedagógicas que procuram viabilizar uma aprendizagem no que diz respeito à construção de um ensino produtivo em que o aluno faça parte da construção de uma aprendizagem significativa.

Segundo Raguze (2016, s/p) "[...] a utilização da gamificação em ambientes de aprendizagem contribui para o aprimoramento, tornando-o mais eficaz na retenção da atenção do aluno [...]". Nesse sentido, a escola também precisou ser vista de outra maneira, para acontecer de forma efetiva, mesmo que isso significasse uma reestruturação do sistema de ensino, do ambiente escolar com uma readequação para novas práticas metodológicas.

O uso de aplicativos de jogos como recursos e meios estratégicos para o ensino de língua materna contribui significamente ao que antes seria somente uma transmissão de regras e

classificações linguísticas. Entretanto, ao se fazer uso da gamificação nas aulas de língua portuguesa, passa-se a enveredar para uma prática reflexiva, construtiva e, consequentemente, produtiva, em que o professor deixa de ser um mero transmissor e assume o papel de um mediador. Para Busarello (2016),

> [...] é necessário ressaltar a diferença entre os jogos sérios e a gamification. O primeiro consiste em uma experiência desenvolvida através de mecânicas dos jogos e da forma de se pensar como em jogos, com finalidade de educar indivíduos sobre conteúdo específico. Neste caso as atividades concentram-se na utilização de pontos, recompensas e distintivos. Por outro lado, na gamification, o pensar como em jogo é aplicado de forma cuidadosa, com a intenção de se resolver problemas e encorajar a aprendizagem, usando para isso, todos os elementos de jogos que forem apropriados à prática determinada [...] (Busarello, 2016, p. 28-29).

A gamificação, de acordo Raguze (2016, s/p), "[...] não é um conceito novo [...]", porém a sua implementação serve para atribuir um sentido de jogo. Ao contrário do que muitos pensam, ela não está relacionada ao jogar nem muito menos relacionada somente a espaços digitais, pois ainda em consonância com o referido teórico, "[...] o principal ponto da gamificação está em atingir o objetivo, usando lições aprendidas a partir dos jogos [...]" (Raguze, 2016, s/p). Dessa forma, acredita-se que possa haver um interesse significativo para as aulas de língua portuguesa.

Nesse sentido, procura-se usar recursos para uma aproximação dos jogos, visto que isso pode propiciar aprendizado para o indivíduo. Além disso, também pode contribuir para o engajamento, a participação, a autogestão, a autoconfiança, a autonomia, o respeito e a lidar com frustrações. Essas habilidades estão correlacionadas à questão socioemocional, possibilitando, assim, uma aprendizagem para além do desenvolvimento cognitivo.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi de teor quanti-qualitativo e descritivo, com aporte teórico no ensino prescritivo, descritivo e produtivo conforme Antunes (2003) e os recursos tecnológicos, com base em Vilaça e Araújo (2016), Raguze (2016) que discutem a gamificação como ferramenta de aprendizagem.

A pesquisa contou com a participação de quatorze (14) professores de língua portuguesa, os quais foram selecionados previamente e aceitaram participar de forma voluntária. A adesão desses professores foi o fator primordial para a coleta de dados da pesquisa que demonstra dificuldades no ensino de língua portuguesa em duas regiões do país – Nordeste e Norte. Desse

total de professores participantes, dez (10) são da rede pública e quatro (04) da rede particular nas etapas de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Os sujeitos são oriundos das seguintes cidades: sete (07) de Sobral-CE, quatro (04) de Massapê-CE, dois (02) de Fortaleza-CE e um (01) de Ananindeua-PA.

Para a coleta de dados em abril de 2022, construiu-se um formulário digital no *Google Forms* contendo onze (11) perguntas obrigatórias, abertas e fechadas, o qual foi encaminhado via e-mail e *WhatsApp*. Inicialmente, foram abordadas questões de caracterização dos sujeitos, incluindo informações pessoais e profissionais. Em seguida, foram inseridas as perguntas sobre o ensino da língua materna na atualidade, bem como questões referentes aos métodos de ensino e à adoção de metodologias ativas, como a gamificação. Além disso, foram apresentadas perguntas fundamentadas em Travaglia (2001), na BNCC (Brasil, 2018) e em Busarello (2016).

Durante o processo de coleta, surgiu uma dificuldade na obtenção das respostas ao questionário, mesmo composto por poucas perguntas. De modo geral, os participantes relataram interesse em colaborar, mas enfrentaram a falta de disponibilidade para responder devido à excessiva carga horária de trabalho. Apesar dessa limitação, todas as respostas foram obtidas dentro do prazo estabelecido. Respeitando os procedimentos éticos da pesquisa, a identificação dos participantes foi mantida em sigilo e os nomes foram codificados em forma de sigla, conforme o exemplo F.L.F. garantindo o anonimato dos professores participantes.

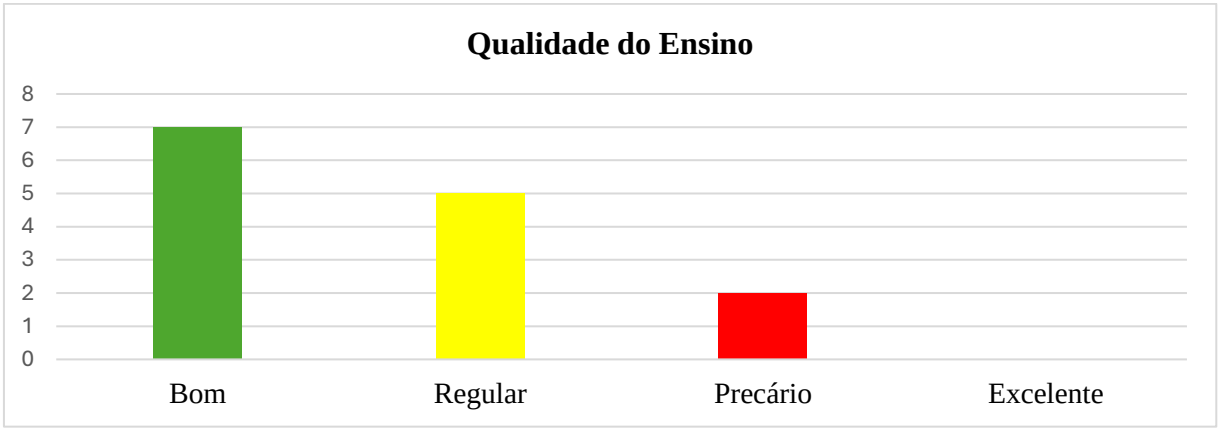
Para a sistematização dos dados, utilizou-se a ferramenta *Microsoft Excel*, na qual as respostas fechadas foram tabuladas a partir da análise de (04) gráficos. Essa sistematização contribui para compreensão dos dados quantitativos que, segundo Minayo (2008), refere-se a demonstrar dados, indicadores e tendências observáveis. A fim de aprofundar o fenômeno conforme as ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social (Guerra, 2014), utilizou-se da pesquisa qualitativa para descrever e analisar as respostas subjetivas dos docentes. Essa análise partiu da junção da sistematização sobre o que cada docente respondeu por meio de uma reflexão do objeto de estudo.

4 O DOCENTE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PÓS-PANDEMIA

O ensino da língua materna se faz muito necessário na construção social de um indivíduo, na verdade, é um dos alicerces primordiais para o desenvolvimento de uma sociedade,

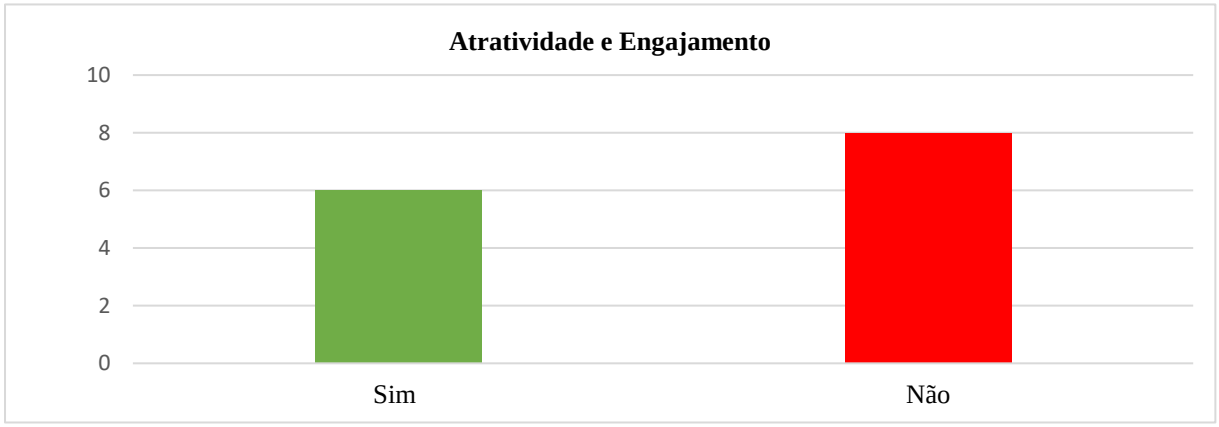
tanto político quanto econômico e cultural. Além disso, para uma sociedade mais justa, crítica e atuante, é necessário um ensino que possa viabilizar uma comunicação efetiva dos que estão envolvidos no seu processo de aprendizagem da língua. Por essa razão, sistematizou-se os dados a fim de demonstrar por meio de quatro (04) gráficos as dificuldades dos docentes com o ensino de Língua Portuguesa na pademia de Covid-19.

Gráfico 01: Cenário atual
Atualmente, como você considera o ensino de língua materna?



Fonte: Autoria própria[4]

Gráfico 02: Cenário atual
O ensino é atrativo, promove o engajamento e amplia o conhecimento?

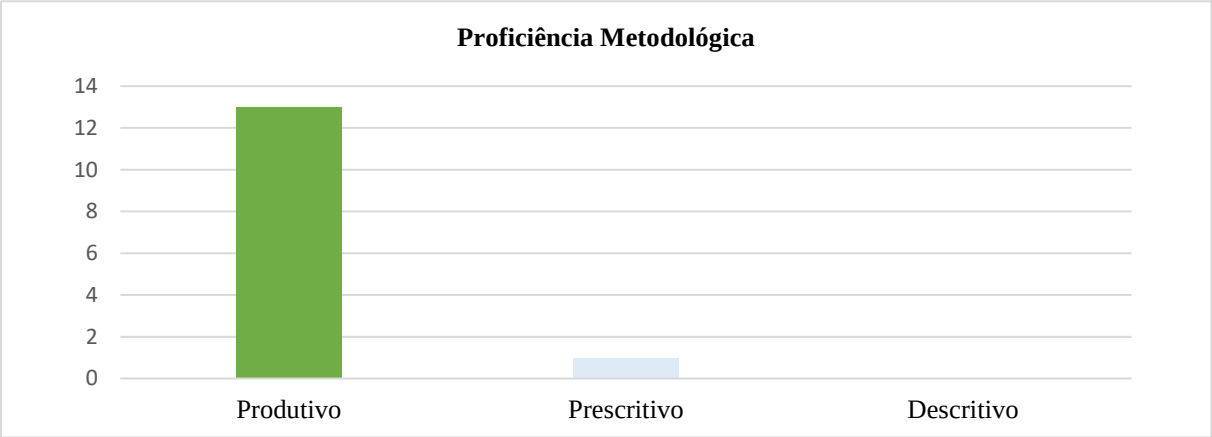


Fonte: Autoria própria[5]

[4] A ausência da qualificação "Excelente" em formato de barras destaca o abismo para o ideal pedagógico. 50% classificam como "Bom", mas os outros 50% estão retidos entre o regular e o precário.

[5] A representação em barras evidencia uma vantagem da percepção negativa.

Gráfico 03: Metodologia e futuro
Quais os métodos mais pertinentes para a aprendizagem da língua materna?



Fonte: Autoria própria[6]

Gráfico 04: Metodologia e futuro
Você concorda com a diversificação das aulas de Português de modo que isso "fuja" ao método tradicional?



Fonte: Autoria própria[7]

Acerca das respostas subjetivas, apresenta-se justificativas e reflexões dos professores participantes, descritas a partir das questões abertas do formulário:

> 05. Sobre a primeira pergunta: "Atualmente, como você considera o ensino de língua materna? Justifique sua resposta.

[6] **Consenso Teórico:** Uma preferência pelo Método Produtivo (92,9%).
[7] **Unanimidade:** Todos os 14 professores concordam que é necessário diversificar as aulas para "fugir" do tradicional.

O docente F.L.F. considera como bom o ensino de língua materna, mas não teceu uma justificativa. Já, para o M.C.S.M. que também considera o ensino como bom, fez ressalvas de que nem todos os alunos se sentem interessados para aprender a própria língua. De acordo com o professor V.B.L., ainda há muitos desafios quanto ao ensino de língua materna, sobretudo, ao professor, por essa razão, o considera regular. O docente J.J.F. apresenta uma visão boa acerca do ensino de língua materna, embora haja muitos desafios tais como a desvalorização da norma-padrão.

O docente A.H.R.K. optou pela opção regular, porque, mesmo havendo atualizações de métodos em busca de um aperfeiçoamento para o ensino da língua materna, entende-se que ainda há muitos alunos com deficiência de leitura – compreensão e interpretação – e de escrita. Além disso, a indisciplina, os danos de aprendizado ocasionados pela pandemia e outros fatores alheios ao docente são obstáculos para uma aprendizagem satisfatória. Já para o professor N.T.R.B., considerou o ensino de língua materna regular, pois deveria ter mais investimentos na área da Educação. De acordo com Antunes (2003),

> Na verdade, o fundamental do que proponho no momento está na reorientação ou na mudança de foco daquilo que constitui o núcleo do estudo da língua. O que significa dizer que a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas [...] (Antunes, 2003, p. 108-109).

O docente A.C.N.L. considera bom, pois o ensino da língua precisa melhorar. Há uma necessidade de interdisciplinaridade, pois a falta disso pode ocasionar um distanciamento na aprendizagem da língua, sem levar em consideração as variações linguísticas do público de modo que isso possa fazer sentido para o aluno. O ensino da língua para o docente E.T.V. é considerado bom, mas para isso precisamos fazer com que o aluno o entenda de modo dinâmico, conforme as diferentes situações do cotidiano, enxergando-o como algo que vai além das regras gramaticais.

Para o docente R.G.R.B., instituições ainda se prendem a métodos tradicionais e, por mais que isso seja visto por muitos como algo positivo para o ensino, não contempla no alunado o aprimoramento da competência linguística. O sistema educacional, o livro didático e a falta de formação qualitativa de professores ainda se resumem bastante ao trato de conceitos e exemplificação das classes gramaticais que evidenciam apenas a variante norma-padrão, por isso considera o ensino da língua materna regular.

O docente F.G.J. expôs como justificativa para considerar aprendizagem da língua nas

escolas como algo precário a reforma do Novo Ensino Médio e a redução da carga horária do componente curricular língua portuguesa. Essa redução é uma desvalorização da língua pelo próprio sistema.

Para o docente R.D.S., o ensino só pode ser considerado precário, já que não há como falar de ensino quando não há base e uma fundamentação teórica de conhecimentos. Uma das premissas da Educação é possibilitar ao docente possibilidade de prosseguir numa formação continuada, efetivamente, no *stricto sensu* e, pela ótica da situação na qual se encontram inseridos, não enxergam possibilidades para tal.

De acordo com os docentes M.C.L.O. e A.M.S., ainda é necessário melhorar, por isso o ensino de português deve ser considerado bom, mas distante de um ensino de excelência. Segundo o docente L.F.M., o ensino de língua deve ser considerado regular, pois precisa ser dinâmico, com metodologias ativas, atrativas. Assim, precisa-se pensar em métodos que despertem no aluno interesse pela aprendizagem da própria língua.

> 06. Segundo Travaglia (2001), "[...] o ensino da língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência da comunicação [...]". Assim, é importante promover uma aprendizagem em que o indivíduo possa atuar como sujeito ativo, sendo capaz de lidar com diferentes situações do cotidiano. Com isso, você considera necessária uma reflexão a respeito do ensino da língua? Por quê?

Para o docente R.D.S. a reflexão é válida, todavia, o que se vê dentro do âmbito escolar, são profissionais da área de atuação "cegos de conhecimento", sem qualificação de excelência e despreparados para o ensino. Como falar de língua materna se, por vezes, o próprio profissional que está à frente da sala de aula desconhece as próprias nuances da língua? Isso se constitui em uma incógnita a ser resolvida. Portanto, a fala do professor R.D.S. não se configura em desconhecimento teórico, mas sim para uma fragilidade no que diz respeito a formação continuada. Os docentes J.J.F., V.B.L. e F.L.F. afirmam que sim, exatamente pela necessidade de saber usá-la em diferentes situações do cotidiano, no meio social.

O docente R.G.R.B. afirma ser necessário pensar nas configurações e possibilidades interativas do indivíduo, uma vez que esse contexto determina, molda e influencia as escolhas linguísticas, atribuindo, assim, sentidos para a comunicação. Já para o professor A.M.L. é importante promover uma aprendizagem em que o indivíduo possa atuar como sujeito ativo, principalmente, pelo contexto complexo pós-pandemia. Antunes (2003) corrobora que:

> [...] seria muito bom que a escola buscasse a oportunidade de debater com eles as novas concepções linguísticas que apoiam e propõem um ensino da língua diferente. Seria muito bom que se promovessem discussões sobre a questão do preconceito linguístico, da exclusão social que a falta de letramento provoca, das competências necessárias e, de fato, relevantes para as pessoas atuarem profissionalmente com eficiência [...] (Antunes, 2003, p.168-169).

Outra questão evidente, na resposta da A.C.N.L., é que os aspectos do ensino devem ser revistos, periodicamente, assim como as mudanças sociais obviamente. Os documentos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem, como a BNCC, quando inclui os gêneros midiáticos no processo, embora tenha incluído as pessoas sem acesso à internet.

Os docentes M.C.L.O. e N.T.R.B. consideram que todos devem ter consciência de que o estudo e o ensino da língua são importantes, somente através dele é que se pode ser livre e independente para o desenvolvimento de outras competências.

Para o docente E.T.V., é necessário sim, pois os alunos perceberão as possibilidades ofertadas pela língua materna, não se prendendo a única forma de ensino sobre a língua que, em muitos casos, resume-se à memorização de regras, limitando a aprendizagem de várias manifestações da linguagem, seja de forma oral ou escrita. Algumas escolas se prendem a essa visão de ensino, não evidenciando para o aluno a dinamicidade da língua, os estudantes precisam entender os variados contextos de uso e funções da linguagem.

O professor L.F.M. considera que sim, é importante, porque a língua portuguesa é a base para todos os conhecimentos, com isso é necessária uma carga horária ampliada voltada para esse ensino. Já para a docente F.G.J., as culturas midiáticas têm se introduzido, automaticamente, no nosso cotidiano, em consequência disso, é importante a melhoria da didática no ensino da língua portuguesa.

Para o docente M.C.S.M., considera que sim, principalmente, pela representatividade que ela tem em várias áreas da vida, em geral, e frente às mídias. O docente A.H.R.K. também considera que sim, pois é preciso conhecer os motivos, os métodos e os efeitos. Assim, quando o aluno compreende o porquê de estudar português, desenvolve-se melhor e, às vezes, com maior estímulo.

> 07. Sabe-se que atualmente as tecnologias digitais fazem parte da vida das pessoas. Dessa forma, como você enxerga o ensino de língua portuguesa mediante a globalização tecnológica, adequado à realidade do aluno?

Aqui, evidencia-se que oito (08) professores participantes consideram o ensino da língua portuguesa muito importante, mediante a globalização tecnológica, adequado à realidade do aluno. O mundo globalizado e tecnológico é muito complexo e abrangente. Dessa forma, há uma necessidade para uma organização e orientação sobre o uso das tecnologias digitais, pois, quando não associado ao ensino, pode ocasionar vários danos à aprendizagem do aluno. Isso ocorre, sobretudo, na escrita e no desenvolvimento social, pois todo indivíduo precisa atuar em uma sociedade de forma que possa colaborar com o desenvolvimento do meio que está inserido.

Considera-se também, como algo muito positivo, os vários gêneros textuais que, no decorrer da implementação das tecnologias, foram surgindo. Isso pode servir como uma reflexão para os discentes sobre a importância da comunicação através da língua, o contato para além da linguagem verbal. As inúmeras plataformas introduzem uma significação para o desenvolvimento da competência comunicativa, não faz sentido o professor negar os fenômenos atuais da língua (redes sociais, *WhatsApp*, *Tik Tok*, *Reels*, *Trends* etc.).

Mas para seis (06) professores participantes, ainda há alguns pontos a melhorar como mais investimento na Educação e mudança de práticas metodológicas nas instituições de ensino da educação básica. O aparato tecnológico e o incremento que possibilitam essa prática estão longe de ser algo efetivo e, portanto, positivo para esse trabalho.

> 08. Como você enxerga a ideia de que o ensino de língua portuguesa, previsto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), deva ser relacionado ao contexto social, cultural e produtivo?

Nessa pergunta, de quatorze (14) professores participantes, onze (11) consideram que o ensino de língua portuguesa previsto na BNCC – quando relacionado ao contexto social, cultural e produtivo – pode ser muito mais eficaz, interessante e adequado. Quando se faz uso desses contextos, promove-se o uso real da linguagem, bem como sua potencialidade, em que o aluno deva ser protagonista de sua aprendizagem.

Entretanto, o professor F.L.F. afirma que isso seja algo totalmente distante da realidade do aluno. O docente M.C.S.M. acredita que toda teoria é respaldada e encontra resposta na sua própria elaboração, entretanto, crê que esse documento “foge” um pouco da realidade em que se encontra. Já para o docente J.J.F., o ensino de linguagem previsto na BNCC deve ser considerado como normal.

> 09. Considerando que a Gamificação faz parte das metodologias ativas, você já fez uso

> desse recurso nas suas aulas? Como foi essa experiência? Você acha importante trabalhar com essa metodologia mesmo não sendo um recurso, propriamente, relacionada às tecnologias? Por quê?

Nesse questionamento, evidencia-se que, de todos os professores participantes, cinco (05) fizeram uso da Gamificação e relataram ter tido uma experiência bastante positiva, gratificante e envolvente. Por ser algo que está inserido na realidade do discente, acaba sendo motivador, atraente e desafiador. Além disso, oportuniza ao aluno uma diversificação no modo de aprender, promovendo outras habilidades e abrindo espaços para as competências socioemocionais como: foco, engajamento, autogestão, respeito e outras mais.

Outros oito (08) professores participantes não usaram, mas acham importante e recomendam a outras pessoas como algo positivo. Eles consideram importante pensar no contexto do aluno, fortalecendo a ideia de trabalhar a língua de modo contextualizado. Contudo, o docente F.G.J. relatou em sua resposta que sim e que foi uma experiência boa, mas ao mesmo tempo, ruim e constrangedora do ponto de vista de que a escola e os alunos não dispõem de ferramentas adequadas.

> 10. Na sua visão, como caracterizar um sujeito ativo dentro da sua aprendizagem, sobretudo, da língua materna?

Nesta pergunta, sete (07) professores participantes responderam que um sujeito ativo para a aprendizagem seria aquele que participa da aula, propõe-se ao aprendizado do conteúdo de linguagem, o aperfeiçoamento para crescimento profissional, uma visão normativa e, ao mesmo tempo, tecnicista como ser capaz de escrever e ler com proficiência.

Outros cinco (05) professores participantes consideraram que, para se caracterizar como um sujeito ativo dentro da aprendizagem da língua, é preciso ser capaz de compreender a língua e suas variadas formas de se manifestar, de modo que o indivíduo seja capaz de se comunicar, usando-a além do contexto escolar. Contudo, dois (02) professores participantes ressaltaram que a aprendizagem da língua para um sujeito ativo deva ser sempre algo inovador e constante.

> 11. Segundo Busarello (2016) "É inegável que a cultura de jogos vem crescendo e envolvendo um número grande de indivíduos no mundo. Antes exclusivo às áreas recreativas, essa tendência tem feito com que aspectos relacionados ao ato de jogar sejam utilizados como estratégias motivacionais em outros setores [...]". Você concorda que, para a Educação, essa estratégia pode funcionar como algo produtivo, ideal para motivar a aprendizagem da língua?

Aqui, nessa pergunta, muitos professores concordaram com o uso de jogos como estratégia válida para a aprendizagem de língua materna, especificamente, onze (11) docentes, por ser algo presente no cotidiano dos discentes e, ao mesmo tempo, por gerar um fortalecimento para o aprendizado. Com os jogos, é possível desenvolver uma aprendizagem mais lúdica e atrativa, aproximando professor e aluno e, consequentemente, os diversos recursos da linguagem.

Entretanto, dois (02) professores, mesmo concordando com a cultura dos jogos educacionais ainda, consideram que seja preciso haver mais qualificações para tal, mais recursos didáticos e metodológicos. Já para R.D.S., isso depende, pois, atualmente, o professor se vê em uma situação muito complexa. Isso se deve, porque o aluno não se prende mais a um assunto, há sempre dispersão, logo há necessidade de estar sempre mudando de estratégia.

Assim, mesmo havendo um entendimento por parte dos professores para a importância do ensino da língua materna, ainda temos muitos desafios para esse componente curricular de forma que eles precisam ser superados.

Com base nos dados apresentados nos gráficos e na descrição das respostas subjetivas dos docentes propõe uma discussão dos resultados da pesquisa de acordo com o referencial teórico, propondo maiores esclarecimentos a respeito da visão docente acerca do ensino de língua portuguesa no contexto pós-pandemia, fugindo de uma abordagem meramente descritiva.

Os dados da pesquisa revelam que há uma contradição entre as concepções teóricas dos professores e as condições para implementá-las. Ainda que todos os quatorze (14) professores considerem o método produtivo mais eficiente para o desenvolvimento da competência linguística, as justificativas mostram que, na prática, o que prevalece é a abordagem prescritiva. Além disso, o distanciamento entre a teoria e a prática docente, a falta de formação continuada, apoio e material adequado, são fatores que corroboram para uma prática mais "tradicional".

Um outro fator interessante é que todos os professores concordaram que o ensino de língua portuguesa precisa ser diversificado, ou seja, "fugir de métodos tradicionais". No entanto, dos (14) professores, apenas (05) relataram ter utilizado a Gamificação, e um relatou ter utilizado, porém afirmou ter sido uma experiência "constrangedora", por falta de planejamento, tempo e apoio. Assim, a responsabilização do ensino de língua materna, quando atrelada somente ao docente, chega a ser injusta.

Nessa perspectiva, o uso das tecnologias digitais atrelado ao desenvolvimento da

competência linguística chega a ser frustrante e "constrangedor" quando não se apresenta condições necessárias para tal, como disse um dos participantes da pesquisa. Esse cenário, evidencia que a diversificação do ensino não pode ser somente atrelada ao professor, uma vez que esse esbarra em limitações que transcendem sua formação e até mesmo sua vontade.

Uma outra questão bastante relevante é que, ao se pensar e desejar sujeito ativo no que tange a aprendizagem da língua materna, é preciso haver também uma reflexão para o reconhecimento da língua como um fenômeno vivo e plural. A participação em aula, o domínio de conteúdos, a proficiência de leitura e escrita, quando atrelados somente ao ensino prescritivo, impedem que o aluno se reconheça como um sujeito ativo do processo de aprendizagem da língua.

Em contrapartida, entende-se que se faz necessário uma conscientização geral da pluralidade linguística, propondo uma aprendizagem mais efetiva, mediante ao uso de diferentes contextos, corroborando ao ensino produtivo, segundo Travaglia (2001). No entanto, reafirma-se que não se pode responsabilizar somente o professor para que o aluno também se sinta como um sujeito ativo para a sua aprendizagem, é preciso também oferecer condições, como, por exemplo, tempo, planejamento, qualificação e material adequado. Portanto, todos (professores e alunos) precisam estar engajados nesse processo, aderindo, pensando e efetuando experiências significativas para que possam se enxergar como sujeitos ativos da aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos dados mencionados anteriormente, no geral, ainda há muitos desafios ao ensino de língua materna. Ao investigar as dificuldades do docente de língua portuguesa da educação básica em contexto pós-pandemia, constatou-se problemas bem relevantes como o excesso de trabalho que, por sua vez, impossibilita o docente de dar continuidade aos estudos; as instituições que, de certo modo, ainda estão corroborando com um ensino "tradicional"; a reforma do Novo Ensino Médio que reduz a carga horária das aulas de português, a falta de dinamismo e interação no ensino da língua materna, em certo ponto, a inclusão dos gêneros midiáticos àqueles que não têm acesso a esse material e as dificuldades com o uso de tecnologias voltadas ao ensino.

Nesse contexto, conclui-se com base nas entrevistas e nas análises que o ensino da língua materna, encontra-se em uma situação desfavorável, precisando haver direcionamento e

alinhamento das práticas educacionais, modificação do sistema de ensino em relação aos professores, valorização e priorização àqueles que querem dar continuidade aos estudos e, consequentemente, fazer um bom trabalho. Assim sendo, é preciso que haja mais pesquisas, sobretudo no contexto pandêmico e, principalmente, depois dele, no que tange às práticas educacionais para a aprendizagem de língua materna. Quanto à gamificação mencionada na fundamentação teórica deste artigo, é uma contribuição que menciona a importância dos jogos para auxiliar o professor e pontecializar as aulas de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BENTO, Franciclé Fortaleza. **Escrita acadêmica em contexto colaborativo *online***: a prática da resenha em ambiente wiki. 2019. 391 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/49911. Acesso em: 09 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4455428/mod_resource/content/1/Gamification.pdf Acesso em: 21 fev. 2022.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, v. 9 n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.587. Acesso em: 27 dez. 2021.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Anima Educação, 2014.

HALLIDAY, Michaek Alexander Kirkwood; MCINTOSH, Angus; STREVENS, Peter **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.

LEFFA, Vilson José. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. *In*: **Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação**. Buenos Aires. Anais, 2014, p. 1-12. Disponível em: https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/Gamificacao_Adaptativa_Leffa.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

LIMA, João Paulo Eufrazio de Lima. A retórica da intransigência e a campanha de desinformação em fake news sobre a pandemia de Covid-19**. Revista de Estudos da Linguagem**, v. 29, n. 4, p. 2429-2461, jul 2021. Disponível em: http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/18096. Acesso em: 10 mai. 2022.

MENDES, Anderson. **Educação básica**: recursos tecnológicos como complemento no ensino-aprendizagem. 2005. 44 f. TCC (Especialização) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade - FEAAC, Centro de Treinamento e Desenvolvimento - CETREDE, Curso de Especialização em Estratégia e Gestão Empresarial, Fortaleza-CE, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/40584. Acesso em: 28 jan. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

RAGUZE, Tiago. SILVIA, Régio Pierre da. Gamificação Aplicada a Ambientes de Aprendizagem. *In*: **Congresso - GAMEPAD**: Seminário de games e tecnologia. Anais, jun. 2016, p. 1-12. Disponível em: https://www.feevale.br/ 2016. Acesso em: 26 out. 2021.

SILVA, Ana Lúcia Rocha; CARNEIRO, Monica Fontenelle. Ensino de língua portuguesa: reflexões sobre a prática e os desafios do mundo contemporâneo. *In*: **Congresso Internacional de Letras**, 1., 23-25. ago. 2017. jun. 2016. Bacabal (MA), Anais... São Paulo (SP): Pedro & João Editores, 2017. p. 270-279. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51716/1/2017_eve_mfcarneiro.pdf Acesso em: 02 fev. 2022.

SILVA, Alexsandro.; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. (Org.). **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. L. C. ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de. **Tecnologias, Sociedade e Educação na era digital**. Duque de Caxias – RJ: UNIGRANRIO, 2016.