

PARADIGMA TRADICIONAL DE ENSINO: ANALISANDO O PRESENTE PARA COMPREENDER O PASSADO E MUDAR REALIDADES FUTURAS

Ariel Sharon de Castro CAMPOS (Formando) – ariel.sharon99@hotmail.com
Curso de Letras/Língua Portuguesa, Faculdade de Letras, UFPA

Francisco Almir Lima SILVA (Formando) - falsilva8@gmail.com
Curso de Letras/Língua Portuguesa, Faculdade de Letras, UFPA

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição AZEVEDO (Orientadora) – cazevedo@ufpa.br
Curso de Letras/Língua Portuguesa, Faculdade de Letras, UFPA

Prof.^a Dr.^a Rosângela do S. Nogueira de Sousa (Coorientadora) – rsns@ufpa.br
Curso de Letras/Língua Portuguesa, Faculdade de Letras, UFPA

RESUMO: Com as mudanças observadas no mundo contemporâneo, principalmente em razão do uso das tecnologias digitais, as escolas têm sido estimuladas a repensar suas práticas pedagógicas e adotar novos paradigmas para a superação do modelo de ensino tradicional, porém, em observações feitas durante experiências de estágio supervisionado na licenciatura em Letras Língua Portuguesa, são comuns os relatos de que este paradigma ainda é predominante na maioria das escolas públicas. Tendo isso em vista, este trabalho resulta de estudo realizado durante o Estágio Supervisionado II: Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano), com o objetivo de verificar quais fatores contribuem para as práticas de ensino ainda se pautarem em uma abordagem tradicional. As atividades do estágio foram realizadas em uma escola pública da rede estadual de ensino do município de Capanema, PA. Para o alcance do objetivo mencionado, os procedimentos metodológicos consistiram em utilização de observação participante, anotações em diário de campo, entrevista e análise de livros didáticos. Restou evidente que apesar de a revolução digital ter gerado mudanças significativas em diversas áreas, incluindo a educação, e as tecnologias terem alterado a forma de comunicar, portanto, de ensinar, aprender e avaliar, podendo contribuir para a gestão escolar, as práticas de ensino e a aprendizagem dos estudantes, ainda há enormes dificuldades relacionadas à utilização das ferramentas digitais, em virtude da complexidade da realidade escolar no contexto pesquisado, ainda distante das necessidades adequadas para que sejam colocadas em prática.

Palavras-chave: Paradigma Tradicional; Tecnologias digitais; Práticas de ensino.

1. INTRODUÇÃO

Muito se critica o ensino público brasileiro na formação básica, sendo que tais críticas não podem ser refutadas de maneira simplória, considerando o que afirma Corrêa (2022):

Na atualidade da sociedade brasileira, vivemos uma crise de múltiplas dimensões e um grave retrocesso democrático e civilizatório com implicações e inflexões profundas para diversos campos da ciência e da pesquisa, em particular para as humanidades. A crise também afeta diversos setores da sociedade, como a **educação**, agravando e esgarçando, profundamente, as relações institucionais, as condições de vida e trabalho, em particular da

classe trabalhadora e demais grupos subalternizados (CORREA, 2022, p. 1317; grifo nosso).

Ou seja, a complexidade de cada profissão deve ser entendida por cada profissional de maneira peculiar. Diante dessa complexão é que, neste artigo, elaborado a partir das atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado II: Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano)¹, foram analisados quais fatores contribuem para as práticas de ensino ainda se pautarem em uma abordagem tradicional, mesmo com o advento das tecnologias digitais, considerando que, segundo alguns autores (ARAÚJO e LEFFA, 2016; COSCARELLI, 2016; BUZATO, 2006; DIAS e COUTO, 2011; ROJO e BARBOSA, 2015), muito pode ser mudado, com o uso dessas tecnologias nas práticas de ensino, para a busca da excelência no processo de ensino e aprendizagem.

Com as mudanças observadas em todo o mundo, principalmente em razão do uso dessas tecnologias, as escolas têm sido estimuladas a repensar suas práticas pedagógicas e a adotar novos paradigmas para a superação do modelo de ensino tradicional vigente. Contudo,

Percebe-se que mesmo que venha ocorrendo mudanças em nossa sociedade, o paradigma tradicional ainda é dominante e, de certa forma, responsável pelas condições que mantêm a escola como um modelo que não reconhece o contexto local para a ressignificação de conceitos e valores. Observamos que muitos professores ainda utilizam práticas metodológicas obsoletas como modelos de trabalho, o que nos faz pensar na necessidade de discutir, também com os estudantes, o paradigma desconexo da realidade e buscar com eles novas alternativas que qualifiquem o ensino e a aprendizagem (CORREA, 2018, p. 22).

Considerando essa problemática, buscamos, durante a realização do estágio supervisionado, realizado em uma escola da rede pública estadual de ensino do município de Capanema, PA, adquirir conhecimentos sobre o ambiente escolar e as atividades desenvolvidas pelos profissionais de ensino inseridos neste ambiente, observando as dificuldades enfrentadas na realidade desses professores da educação básica, de modo que pudéssemos compreender, sob uma perspectiva analítica, o processo de ensino e aprendizagem no campo da Língua Portuguesa e suas Literaturas no cenário educacional contemporâneo, com foco na análise dos possíveis fatores que explicariam a manutenção de uma abordagem predominantemente tradicional nas suas práticas cotidianas.

O referencial teórico de análise dos dados recolhidos tanto da observação de aulas como de entrevistas aplicadas aos professores no que concerne ao papel, à função e à importância dos recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem, está relacionado com as novas concepções e teorias fundamentadas pelas Ciências da Educação e o conceito de método tradicional é o utilizado por Mizukami (1986) e Saviani (1991).

2. OBJETIVOS

¹ Uma primeira versão deste texto foi inicialmente produzida sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rosângela do S. Nogueira de Sousa, no período de 04 de abril a 06 de maio de 2023. Na presente versão, foram realizados ajustes e acréscimos ao texto original.

Objetivo Geral: Identificar que fatores contribuem para a ocorrência do Paradigma Tradicional de Ensino em turmas do 6º ao 9º ano de Ensino Fundamental em uma escola da rede pública estadual no município de Capanema-PA.

Objetivos específicos:

Verificar se todos os docentes de Língua Portuguesa, das turmas observadas, atuam sob o mesmo paradigma de ensino. Assim, busca-se refletir sobre as mudanças que ocorrem em todo processo social e analisar as transformações ao longo do tempo para entender sua trajetória e influência na prática docente, bem como seus reflexos na ação pedagógica.

Averiguar o quanto o Paradigma Tradicional de Ensino contribui para os modos como o processo de ensino-aprendizagem se materializa na prática pedagógica, apontando a complexidade da relação entre professor-aluno na prática docente, bem como as condições para a execução de aulas eficientes e eficazes.

Identificar possíveis mudanças na prática de ensino com o advento das tecnologias digitais e como estas mudanças influenciam na vida da escola, dos professores e dos alunos, evidenciando algumas das condições para a prática da docência com o uso de tecnologias educacionais.

3. METODOLOGIA

Realizamos nosso estudo durante o Estágio Supervisionado II: Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Fundamental (6º a 9º ano), ocorrido no período de 04 de abril a 06 de maio de 2023. Para alcançarmos os objetivos citados anteriormente, utilizamos a observação participante, anotações em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análise de livros didáticos. Optamos por não gravar as entrevistas, pois não era de nosso interesse registrar fidedignamente o discurso dos docentes entrevistados, mas apenas conhecer aspectos e concepções relacionados ao processo de ensino-aprendizagem do ponto de vista desses sujeitos. Essas entrevistas foram realizadas por meio de um roteiro com questionamentos pré-elaborados, direcionados aos entrevistados, sendo aplicados paulatinamente, conforme decorriam as aulas acompanhadas durante o estágio.

Nesse estágio, tivemos como supervisores três professores, que, por questões éticas, aqui serão identificados apenas por A, B e C: A (6º e 7º anos, no turno vespertino), B (8º ano, turno matutino) e C (9º ano, turno matutino), todos licenciados em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa. Os dois últimos, diferentemente do primeiro, que já está próximo da aposentadoria, possuem menos de vinte anos de exercício na docência.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para entendermos como os professores agiam em sala de aula, precisamos compreender o paradigma tradicional de ensino no contexto escolar. Nesta abordagem de ensino, o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar. Isto é, a abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva, é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de

conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo (MIZUKAMI, 1986).

O papel do aluno no processo de aprendizagem é basicamente de passividade, como se pode observar:

Atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico (MIZUKAMI, 1986, p. 11).

Embora tenhamos percebido que, predominantemente, utilizavam-se de uma abordagem tradicional, os três professores não tinham muitas dificuldades em realizar suas aulas. Apesar de não serem aulas dinâmicas e estimulantes, percebemos que os professores tinham muita paciência em relação aos alunos, copiando no quadro e esperando que os discentes copiassem em seus cadernos conteúdos já disponíveis no livro didático. Isso se repetia em todas as aulas. Notamos, a partir dessas observações, que os professores, mesmo estando no século XXI, ainda sofrem influências do ensino tradicional que, segundo Saviani (1991, p. 38),

propunha-se a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Eis por que esse tipo de ensino, o ensino tradicional, centra-se no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, centra-se no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados, enquanto os métodos novos centram-se no aluno (nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, centram-se nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações.

Considerando o que foi abordado acima, os professores preponderantemente se utilizavam do paradigma tradicional para a realização de suas aulas. Sendo que isto é dado como uma constante no cotidiano escolar, vindo a contribuir para, na maioria dos casos, práticas pedagógicas restritas às aulas expositivas com mínima participação dos alunos e a não utilização de outras metodologias e instrumentos didáticos tais como: recursos audiovisuais, ferramentas computacionais, programas de estudo por projetos e discussões, metodologias ativas, entre outras, que quando ocorrem, se dão por iniciativas esporádicas de alguns professores, levadas adiante por enorme esforço pessoal de tais profissionais. Sendo assim, o trabalho escolar, na maioria das vezes, acontece dissociado do cotidiano do aluno e se apresenta ineficiente no objetivo de promover uma educação de excelência.

Isto fica evidenciado nas considerações feitas por Silva (2010), que, por meio da análise das contribuições de Mendonça (2006 apud SILVA, 2010, p. 953), define e caracteriza com maestria “o jeito tradicional de ensinar língua materna”, o qual pode ser entendido como um “conjunto de práticas que se solidificaram com o passar do tempo, com regularidade de ocorrência, o que terminou por constituir uma tradição”. Silva (2010, p. 953) acrescenta a essa definição que “o objeto privilegiado desse modelo é a Gramática Tradicional (GT)”, ou seja, as práticas de ensino nas quais predomina o chamado ensino tradicional costumam ter, como conteúdos privilegiados, os conceitos, as nomenclaturas e as regras gramaticais.

Diante disso, podemos fazer a relação com as aulas observadas, ou seja, de tudo o que foi dito acima, notamos que os professores A e B seguiam rigorosamente

as lições do livro didático, nas quais até partiam da leitura de algum texto base, mas no final eram levados a apenas identificar classes de palavras, figuras de linguagem, entre outros conteúdos gramaticais pertinentes a cada ano de escolaridade no qual atuam. A ambos fora perguntado o porquê da utilização inequívoca do livro didático, a que responderam que “são o que a escola disponibiliza e torna mais cômodo utilizar um material já elaborado, já que trabalham diuturnamente”. Já o professor C, apesar de algumas vezes abordar textos como crônicas e contos, além dos textos constantes no livro didático, para leitura em sala, ainda assim enfocava a análise das características estruturais (narrador, personagens, tempo e espaço) dos referidos gêneros em detrimento dos aspectos funcionais e contextuais.

Uma abordagem desse tipo representa um problema se considerarmos também, com base em Ribeiro (2001 *apud* SILVA, 2010, p. 953) que a Gramática Tradicional se caracteriza como “um híbrido lógico-filosófico-normativo, incapaz, pela heterogeneidade de sua natureza, de oferecer caráter científico e por estar baseada unicamente nas línguas clássicas e, em razão de sua característica idiossincrônica, não poder ser aplicável à multiplicidade das línguas”. Dessa forma, como alerta Silva (2010, p. 953), a língua, assim concebida, seria “um objeto autônomo e homogêneo”, como consequência, condena os usos linguísticos diferentes das regras prescritas pela norma-padrão.

Nesse aspecto, ao ser indagado sobre a importância de valorizar a diversidade linguística por meio das variedades usadas pelos alunos, o professor C respondeu: “A importância maior deve ser pra norma-culta. É ela que será utilizada na hora de prestar um concurso público”. Também foi possível perceber, neste pequeno tempo de observação, que devido ao uso inevitável do livro didático, a variação linguística não fora enfocada nas aulas. Talvez por um hábito já costumeiro que nem eles mesmos percebiam que ocorre.

Nesse sentido, destacamos, que esse dogmatismo ligado ao paradigma tradicional está fortemente enraizado em nossa cultura, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, tanto que é muito comum “ouvirmos pessoas, inclusive aquelas que passaram anos expostas a tal ensino, dizendo que ‘não sabem português’” (RIBEIRO 2001 *apud* SILVA, 2010, p. 953). Pessoas escolarizadas e expostas ao ensino de língua portuguesa baseado em repasse de tópicos e normas da GT provavelmente apresentam essa concepção porque, como esclarece Silva (2010, p. 953),

No ensino tradicional, a GT é sempre enfocada com uma “obra acabada, sem consideração para o que ela tenha representado em termos de esforço de pensamento”, quase sempre pela exposição de regras e a realização de exercícios descontextualizados de estruturas que o aluno só vê nos livros, raramente no seu dia a dia (RIBEIRO, 2001).

No âmbito do ensino tradicional, ainda devemos analisar os papéis exercidos por professor e aluno na relação de ensino e aprendizagem em sala de aula. Nesse aspecto, conforme Silva (2010, p. 953), o professor atua “como agente policiador da norma culta e, em conformidade com a GT, dá tratamento isolado às áreas de fonética/fonologia, morfologia e sintaxe, normalmente ministrando aulas expositivas de caráter teórico (DRESCH, 2010)”. A estudiosa esclarece que o aluno, por sua vez, “não é visto como usuário da língua, mas, sim, como um depositário das nomenclaturas e regras gramaticais”, devendo “ouvir as explicações do docente, e, a partir delas, responder uma série de exercícios de fixação (RIBEIRO, 2001)” (SILVA, 2010, p. 953).

Referente ao aspecto da gestão de turma e autoridade, foi possível notar diferenças nas práticas de cada professor. O professor A não tinha muito domínio da turma, talvez até por isso, sempre fazia perguntas para chamar a atenção dos alunos, dando voz a eles. O professor B, diferentemente do A, conseguia manter o controle da turma, talvez por se manter sempre de “cara fechada”, não dando qualquer oportunidade para os alunos expressarem suas opiniões. Já o C, que também mantinha total controle da turma, a todo momento interagiu com os alunos, como forma de captar o nível de aprendizagem da turma.

Talvez o fato de já terem passado mais de vinte anos de sua formatura (situação do professor A, apesar de ter participado de uma atividade de formação continuada há menos de cinco anos), possa explicar as práticas do professor em sala de aula, contudo, também temos que considerar outros fatores, principalmente estruturais, que contribuem para uma educação de pouca qualidade disponibilizada aos jovens brasileiros na esfera pública. Como estagiários, tentamos nos desfazer de tais métodos, preparamos o plano para uma aula participativa, mas acreditamos que devido ao fato de já estarem acostumados com o modelo de aula que recebem e por não dispormos de recursos na escola, como um Datashow, não tivemos muito êxito em nossas regências.

Como já foi supramencionado, os métodos baseados no paradigma tradicional de ensino já estão obsoletos e talvez isso seja o motivo de as pesquisas apontarem índices tão ruins. Contudo, não podemos jogar toda a carga no paradigma de ensino, pesquisas também demonstram que as desigualdades regionais e sociais são apontadas como o grande impedimento para a melhoria dos indicadores do ensino fundamental. O relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2020, divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destaca que cerca de 1,9 milhão de jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola ainda estão matriculados no ensino fundamental: “Isso coloca o Brasil longe da meta do PNE de, até 2024, ter pelo menos 85% da população de 15 a 17 anos frequentando o ensino médio. Em 2019, esse indicador alcançou 73% dos jovens e apresentou expressivas desigualdades regionais e sociais” (BRASIL, p. 13). Ou seja, existem diversos fatores que contribuem para o sucesso ou não do processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

Interessa-nos ainda analisar brevemente a questão do uso das tecnologias digitais em relação às práticas de ensino observadas. Nos dias de hoje, ser professor exige uma postura ampliada e uma visão de mundo globalizado diante de todas as modificações que vêm ocorrendo. Aliado a isso, a tecnologia aparece como fator preponderante para atender à demanda de um docente conhecedor dos diferentes meios de comunicação social, bem como disposto a se aperfeiçoar diante das novas mídias educativas. As mudanças paradigmáticas vêm ocorrendo em muitas práticas, especialmente nas escolas que precisam com urgência atender às mudanças nas linguagens e nas metodologias de ensino. Conforme pontuam Athouguia e Dias (2018, p. 29) “o mundo virtual agrega rapidamente ao cotidiano, não apenas da comunidade escolar, mas da sociedade como um todo, tipos novos de textos, sejam orais ou escritos”.

Vindo também corroborar essa percepção, Marcuschi (2002, p. 13) afirma que “os gêneros textuais não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa dos usuários da língua”. Dessa maneira, é preciso que os alunos estejam preparados para identificar, reconhecer e entender o funcionamento desses novos gêneros textuais e novas formas discursivas, já que há uma conexão entre contexto social, cultural, tecnológico e virtual. Essa realidade, cada vez mais tecnológica e conectada,

alterou significativamente o modo de produzir informações e, com isso, temos o constante surgimento de novos gêneros textuais, constituindo o que se denomina de “e-comunicação” (ATHOUGUIA e DIAS, 2018).

No entanto, pudemos identificar um abismo entre as práticas de ensino exercidas pelos docentes em análise e o avanço das tecnologias digitais. Como já mencionado, o uso do livro didático e o quadro negro eram os únicos materiais utilizados pelos professores durante as aulas. Contudo, devemos considerar, através de nossa observação sobre a estrutura da escola em que atuam, que a instituição não possui laboratório de informática, nem conexão de internet funcionando razoavelmente bem para ser disponibilizada eventualmente em uma aula, dificultando bastante qualquer tentativa de elaboração didática que precise de tais ferramentas para a sua execução.

5. CONCLUSÕES

Restou evidente que a revolução digital trouxe mudanças significativas para diversas áreas e a educação não deve ficar para trás. A tecnologia alterou a forma de ensinar, aprender, comunicar e avaliar, trazendo inúmeros benefícios tanto para a gestão escolar, quanto para a aprendizagem dos estudantes e a comunicação com as famílias, então não podemos negar que o modelo tradicional de educação está ultrapassado, como as estatísticas nos mostram.

Entretanto, quando observamos as práticas de ensino nas escolas públicas, percebemos a predominância de um paradigma tradicional, pautado no repasse de conteúdos e na pouca participação ativa dos alunos. Muito disso se deve ao fato de que o modelo aplicado nas escolas ainda está focado no professor como detentor do conhecimento, responsável por ensinar e passar o conteúdo aos alunos, que serão avaliados por meio de provas e trabalhos.

Hoje, com o acesso à Internet, eles precisam dos estímulos certos para se sentirem interessados no aprendizado. Aliás, o próprio aprendizado não é compatível com o modelo tradicional. Se perguntássemos aos professores e gestores quantos permitem o uso de smartphones e aparelhos em aula, veremos que muitos são contra. Ainda vemos a tecnologia como impedimento ao aprendizado. Porém, os alunos atuais cresceram em meio à tecnologia, enquanto muitos dos professores vieram de outra época, com isso, a resistência digital pode ser mais acentuada. Para que a revolução digital alcance as escolas, os educadores precisam entender as ferramentas tecnológicas, para que possam usá-las em sala de aula. E para que isso funcione, é preciso treiná-los.

Não se trata apenas de decifrar os aparelhos, mas preparar os professores para uma concepção de ensino mais conectada às necessidades contemporâneas de aprendizagem e para a utilização de novos métodos de ensino. Investir na educação continuada dos professores é garantir que terão acesso a metodologias inovadoras, conseqüentemente, podendo contribuir com uma melhor preparação dos estudantes para enfrentarem os desafios postos pelo mundo contemporâneo.

Logo, podemos concluir que os professores da escola em análise ainda estão fortemente vinculados aos métodos de ensino tradicional, que poderiam utilizar os recursos tecnológicos e midiáticos em sala, caminhando junto com a modernidade e fazendo uso destas ferramentas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é exigido dos docentes que trabalham no mundo contemporâneo uma formação de qualidade, diferenciada de muitas que são ofertadas em universidades pelo nosso Brasil. É exigido atuar em conexão com o mundo contemporâneo enquanto

as escolas públicas onde trabalham parecem não ter saído do século XIX em termos de infraestrutura e recursos disponibilizados a alunos e professores.

Portanto, as transformações que vêm ocorrendo na sociedade pedem mudanças tanto nas escolas quanto nos cursos ofertados, para que os educadores tenham melhores condições de trabalho e formações que possam condizer com os avanços tecnológicos. Com isso, poderemos mudar a realidade tanto dos docentes como dos educandos que precisam compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016. (línguas e tecnologias, 2). Disponível em: <<https://repositorio.unip.br/scitis-revista-cientifica/araujo-j-leffa-v-org-redes-sociais-e-ensino-de-linguas-o-que-temos-de-aprender-sao-paulo-parabola-2016-linguas-e-tecnologias-2/>>. Acesso: 16 de junho de 2023.

ATHOUGUIA, G. N. F.; DIAS, L. F. Desenvolvendo a oralidade no ensino básico: o videocast em sala de aula. In: ARANHA, S. D. G., and SOUZA, F. M., eds. **Práticas de ensino e tecnologias digitais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2018, 417 p. Ensino e aprendizagem collection, vol. 3. ISBN: 978-85-78795-26-9.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2020>>. Acesso em 09 out. 2023.

BUZATO, M. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

CORREA, R. A. **Metodologias de ensino x metodologias de aprendizagem: reflexões acerca dos paradigmas educacionais no estágio supervisionado**. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral. Paraná, p. 30. 2018.

CORRÊA, S. R. M. **Crise da democracia e da educação no Brasil: uma contribuição do pensamento freireano ao debate**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1315-1357, set./dez. 2022. Disponível: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/64794>>. Acesso em: 07 de outubro de 2023.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 192p.

DIAS, C.; COUTO, O. F. **As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento**: compartilhamento e produção através da circulação de ideias. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 11, n. 3, p. 631-648, set./dez. 2011. Disponível: <<https://www.scielo.br/ij/ld/a/b7JNN6VHZd6ttMwTw85PwCQ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 16 de junho de 2023.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A.P. DIONÍSIO; A.R. MACHADO; M.A. BEZERRA (eds.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Noadia Íris da. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con) tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, p. 949-973, 2010.

RIBEIRO, O. M. Ensinar ou não gramática na escola eis a questão. **Linguagem e ensino**, v. 4, n. 1, p. 141-157, 2001.

ROJO, R.; BARBOSA, J. M. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.