

A Língua Portuguesa em Dia

Francine Baranoski Pereira
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

Francine Baranoski Pereira

(Organizadora)

A Língua Portuguesa em Dia

Atena Editora

2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

L755 A língua portuguesa em dia [recurso eletrônico] / Organizadora Francine Baranoski Pereira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-85107-89-5

DOI 10.22533/at.ed.895182211

1. Língua portuguesa. I. Gaviolli, Gabriel. II. Título. III. Série.

CDD 469.04

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra intitulada: "A Língua Portuguesa em Dia" traz uma riqueza de estudos nas grandes áreas: Gramática, Língua e Literatura, áreas que possuem identidades próprias, que se complementam e propiciam a reflexão e compreensão dos fenômenos da linguagem em suas diversas manifestações.

Os artigos desta edição, fazem um convite ao leitor/professor/estudante da área e/ ou demais interessados a compreender o discurso literário de diversos autores brasileiros e estrangeiros, dentre eles: Clarice Lispector, Ana Miranda, Eulálio Motta, Carson McCullers, Luandino Vieira, José Lins do Rego, Suleiman Cassamo, Paulina Chiziane sob múltiplos enfoques. Mostram estudos que ressaltam a importância do uso da gramática, do dicionário, do ensino de diversos gêneros textuais em sala de aula. Apresentam análises e eventos discursivos, variedades linguísticas, contribuições para o ensino de língua estrangeira, uso da tecnologia no ensino do Português e ensino de Libras em um relato de experiência. Todos os capítulos contêm embasamento teórico seguido de explicações, indagações e reflexões ou relatos, provocando no leitor a construção de suas compreensões e interpretações e por fim, do seu próprio conhecimento dos estudos apresentados.

Deste modo, a leitura desta obra propiciará inúmeras contribuições para leitores, professores, estudantes e pesquisadores em suas leituras, práticas e pesquisas neste âmbito plural, pois traz o conhecimento científico em distintas áreas que perpassam Língua e Literatura.

Francine Baranoski Pereira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A AMBIVALÊNCIA ENTRE A TEMPORALIDADE NARRATIVA FICCIONAL E A TEMPORALIDADE HISTÓRICA NA OBRA <i>BOCA DO INFERNO</i> DE ANA MIRANDA	
<i>Ivete Monteiro de Azevedo</i>	
<i>Lídia Maria Nazaré Alves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8951822111	
CAPÍTULO 2	11
A NORMALIZAÇÃO NA TRADUÇÃO DO VOCÁBULO “MORTE/DEATH” EM DUAS OBRAS DE CLARICE LISPECTOR TRADUZIDAS PARA A LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO BASEADO EM CORPUS	
<i>Thereza Cristina de Souza Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8951822112	
CAPÍTULO 3	22
EDIÇÃO CRÍTICO-GENÉTICA DO POEMA “TERRA DE PROMISSÃO”, DE EULÁLIO MOTTA	
<i>Pâmella Araujo da Silva Cintra</i>	
<i>Patrício Nunes Barreiros</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8951822113	
CAPÍTULO 4	36
EDIÇÃO CRÍTICO-GENÉTICA DO POEMA CARNAVAL DE MUNDO NOVO, DE EULÁLIO MOTTA	
<i>Maria Rosane Vale Noronha Desidério</i>	
<i>Patrício Nunes Barreiros</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8951822114	
CAPÍTULO 5	48
EM BUSCA DE RESPOSTAS: DEUS EXISTE?	
<i>Ieda Tinoco Boechat</i>	
<i>Carlos Henrique Medeiros de Souza</i>	
<i>Leila Maria Tinoco Boechat Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8951822115	
CAPÍTULO 6	63
EM CENA A LENDA AMAZÔNICA: A MATINTA PERERA	
<i>Rosalina Albuquerque Henrique</i>	
<i>Célia Suely Abreu Cota</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8951822116	
CAPÍTULO 7	73
LITERATURA E MÚSICA NOS CONTOS “WUNDERKIND” E “MADAME ZILENSKY E O REI DA FINLÂNDIA” DE CARSON MCCOLLERS	
<i>Júlia Reyes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8951822117	
CAPÍTULO 8	87
LUANDINO VIEIRA PELOS CAMINHOS DA PAISAGEM, DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA EM LUUANDA	
<i>Fabiana de Paula Lessa Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8951822118	
CAPÍTULO 9	100
MEMÓRIA CULTURAL DOS ESCRITORES: AS ENGRENAGENS DE JOSÉ LINS DO REGO.	
<i>Evandro Figueiredo Candido</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8951822119	

CAPÍTULO 10	115
ENTRE CULTURAS: A MISSÃO CIENTÍFICA AUSTRO-ALEMÃ DE 1817 AO BRASIL	
<i>Leonardo Ferreira Kaltner</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221110	
CAPÍTULO 11	130
UM PASSEIO PELAS RUAS, CIDADES E VIDAS EM SULEIMAN CASSAMO	
<i>Fabiana de Paula Lessa Oliveira</i>	
<i>Fabiana Rodrigues de Souza Pedro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221111	
CAPÍTULO 12	140
PROCEDIMENTO LITERÁRIO DE PAULINA CHIZIANE “VENTOS DO APOCALIPSE”	
<i>Lídia Maria Nazaré Alves</i>	
<i>Ivete Monteiro de Azevedo</i>	
<i>Ana Maria de Carvalho Leite</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221112	
CAPÍTULO 13	148
CARACTERÍSTICAS CENTRAIS DA NARRATIVA GÓGOLIANA E A MOTIVAÇÃO MORAL A PARTIR DE TCHITCHIKOV EM ALMAS MORTAS, DE NIKOLAI GÓGOL	
<i>Márlon Coí Rojas</i>	
<i>Evandro Barbosa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221113	
CAPÍTULO 14	152
A TRAVESSIA DA LETRA E DAS PERSONAGENS CLARICIANAS	
<i>Lídia Maria Nazaré Alves</i>	
<i>Ivete Monteiro de Azevedo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221114	
CAPÍTULO 15	167
ANÁLISE DA PROPAGANDA ORAL À LUZ DOS ESTUDOS RETÓRICO-CONVERSACIONAIS	
<i>Maria Francisca Oliveira Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221115	
CAPÍTULO 16	180
A INTERFACE SEMIOLINGUÍSTICA NAS CANÇÕES DE NANDO REIS NO ESTUDO DA LEITURA	
<i>Carmen Elena das Chagas</i>	
<i>Pânmeila Franco Bispo dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221116	
CAPÍTULO 17	191
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Fátima Stela Bezerra Viana Barbosa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221117	
CAPÍTULO 18	199
O DICIONÁRIO E A GRAMÁTICA NAS ENTRELINHAS DE PESQUISAS	
<i>Amós Coêlho da Silva</i>	
<i>Anne Marilyn Silva Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221118	

CAPÍTULO 19	213
ANÁLISE DAS REGRAS DE FÓRUNS DE FANFICTIONS COMO ESTRATÉGIA NA ADEQUAÇÃO DA ESCRITA DOS JOVENS ÀS NORMAS ORTOGRÁFICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA	
<i>Elaine Santana de Souza</i>	
<i>Luciano Dias de Sousa</i>	
<i>Raquel Veggj Moreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221119	
CAPÍTULO 20	225
ANÁLISE DO DISCURSO DE UMA CAMPANHA DE SAÚDE FEMININA	
<i>Edelyne Nunes Diniz de Oliveira</i>	
<i>Lucineide Matos Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221120	
CAPÍTULO 21	237
ANÁLISE DO LOGOS ARISTOTÉLICO NO GÊNERO TEXTUAL DEBATE POLÍTICO TELEVISIONADO	
<i>Romildo Barros da Silva</i>	
<i>Maria Francisca Oliveira Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221121	
CAPÍTULO 22	254
ANÁLISE SEMÂNTICA DO ROTEIRO DE TELENOVELA	
<i>Simone Dorneles Severo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221122	
CAPÍTULO 23	279
AS CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO ANÚNCIO NO ESTÍMULO À LEITURA	
<i>Géssica Pereira Monteiro Rangel</i>	
<i>Eliana Crispim França Luquetti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221123	
CAPÍTULO 24	290
AS FORMAS PRONOMINAIS TU, VOCÊ E O(A) SENHOR(A) NO PORTUGUÊS FALADO EM CAMETÁ-PARÁ	
<i>Raquel Maria da Silva Costa</i>	
<i>Karina Pereira Castro</i>	
<i>Kéttelen Mayara Tavares Brito</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221124	
CAPÍTULO 25	304
ATIVIDADES DE REFERENCIAÇÃO: O USO DE MARCADORES TEMPORAIS EM NARRATIVAS AFILIADAS AO LENDÁRIO AMAZÔNICO	
<i>Heliud Luis Maia Moura</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221125	
CAPÍTULO 26	318
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA: O QUE AS PESQUISAS (NÃO) TÊM A DIZER SOBRE A PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM?	
<i>Joane Marieli Pereira Caetano</i>	
<i>Adriene Ferreira de Mello</i>	
<i>Dulce Helena Pontes-Ribeiro</i>	
<i>Carlos Henrique Medeiros de Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221126	

CAPÍTULO 27	334
ENSINO DE LIBRAS L2 NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Andréa dos Guimarães de Carvalho</i>	
<i>Gilmar Garcia Marcelino</i>	
<i>Kelly Francisca da Silva Brito</i>	
<i>Renata Rodrigues de Oliveira Garcia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221127	
CAPÍTULO 28	341
EVENTOS DISCURSIVOS CARREGADOS DE SENTIDOS: EFEITOS MONITORÁVEIS?	
<i>Ieda Tinoco Boechat</i>	
<i>Thiago Soares de Oliveira</i>	
<i>Sérgio Arruda de Moura</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221128	
CAPÍTULO 29	354
GÊNEROS TEXTUAIS, TECNOLOGIA E ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS.	
<i>Ângela Marina Bravin dos Santos</i>	
<i>Arthur Lima de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221129	
CAPÍTULO 30	361
O QUE DIZEM AS REDAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL I ? - UMA PESQUISA BASEADA EM CORPORA	
<i>Elaine Cristina Ferreira de Oliveira</i>	
<i>Adriane Orenha-Ottaiano</i>	
<i>Ravel João da Silva Gimenes</i>	
<i>Leandro Ferreira de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221130	
CAPÍTULO 31	370
UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE OS DIÁLOGOS DIDÁTICO NOS LIVROS DE LÍNGUA INGLESA	
<i>Sonia Maria da Fonseca Souza</i>	
<i>Eliana Crispim França Luquetti</i>	
<i>Poliana da Silva Carvalho</i>	
<i>Vyvian França Souza Gomes Muniz</i>	
<i>Joane Marieli Pereira Caetano</i>	
<i>Carlos Henrique Medeiros de Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221131	
CAPÍTULO 32	385
ENTRE FATOS E HIPÓTESES: A LINGUAGEM EM ANÁLISE	
<i>Ivete Monteiro de Azevedo</i>	
<i>Lídia Maria Nazaré Alves</i>	
<i>Leonardo Gomes de Souza</i>	
<i>Fernanda Soares Wenceslau</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221132	
SOBRE A ORGANIZADORA	401

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA: O QUE AS PESQUISAS (NÃO) TÊM A DIZER SOBRE A PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Joane Marieli Pereira Caetano

Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PGCL), Núcleo de Estudos sobre Metodologia do Ensino de Língua (NEMEL-UniFSJ), Campos dos Goytacazes/Itaperuna-RJ

Adriene Ferreira de Mello

Centro Universitário São José de Itaperuna (UniFSJ), Núcleo de Estudos sobre Metodologia do Ensino de Língua (NEMEL-UniFSJ), Itaperuna-RJ.

Dulce Helena Pontes-Ribeiro

Centro Universitário São José de Itaperuna (UniFSJ), Itaperuna-RJ.

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PGCL), Campos dos Goytacazes-RJ.

RESUMO: Partindo do discurso atual sobre as contribuições das metodologias ativas na educação, este trabalho tematiza a inserção de metodologias ativas, em especial da Personalização no ensino de língua. Diante disso, pretende-se analisar o emprego da Personalização da aprendizagem enquanto abordagem metodológica. Especificamente, em um primeiro momento, objetiva-se apresentar um breve panorama da educação em língua materna, com ênfase à contextualização

enquanto orientação educacional. Na segunda etapa, busca-se apontar as especificidades de aprendizagem personalizada. Além da revisão de literatura e da análise documental empregadas nas etapas iniciais, realiza-se, em seguida, uma análise bibliométrica dos registros de pesquisa nessa seara, a partir da base de dados do Portal de Periódicos CAPES, com vistas a verificar os estudos que têm sido desenvolvidos sobre o uso da personalização. Como resultados, constatou-se a inexistência de registros sobre a articulação da aprendizagem personalizada ao ensino de língua portuguesa. Conclui-se, a partir disso, que há carência de estudos nessa seara, fato que sinaliza o surgimento de um nicho de pesquisa interessante para desbravamentos teórico-práticos.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas. Personalização. Ensino de Língua Portuguesa. Contextualização.

ABSTRACT: Based on the current discourse on the contributions of active methodologies in education, this work analyzes the insertion of active methodologies, especially Personalization in language teaching. Therefore, we intend to analyze the use of learning personalization as a methodological approach. Specifically, initially, it aims to present a brief overview of education in the mother tongue, with emphasis

on contextualization as an educational orientation. In the second stage, the aim is to identify the particularities of personalized learning. In addition to the literature review and documentary analysis employed in the initial stages, a bibliometric analysis of the research records in this area is carried out, based on the CAPES Periodicals Portal database, in order to verify the studies that have been developed over the use of personalization. As results, it was verified the inexistence of records on the articulation of the personalized learning to the teaching of Portuguese language. We conclude from this that there is a lack of studies in this area, a fact that signals the emergence of an interesting research niche for theoretical-practical explorations.

KEYWORDS: Active Methodologies. Customization. Teaching of Portuguese Language. Contextualization.

1 | INTRODUÇÃO

Iniciada no século XX e ampliada vertiginosamente no século XXI, a era das inovações em todos os domínios (social, político, econômico, cultural, tecnológico) provocam reais transformações no planeta e atingem na mesma profundidade a Educação, que fica na iminência de uma reavaliação e reorganização para que não perca suas devidas funções. Desse modo, é inaceitável às instituições de ensino dissociar-se deste mundo, que se descortina freneticamente mergulhado numa tecnologia de avanços inimagináveis e de demais transformações radicais na forma humana de pensar, agir, ensinar e aprender.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento é vasto e, mais que isso, infinito, o educador precisa estar pronto para o “novo”, já que o mundo gira, o tempo passa, a tecnologia se desenvolve e com ela o homem segue itinerários dantes inconcebíveis. Assim, o ensino precisa ajustar-se a essa evolução incessante, caminhar ao lado dela para que não caia no vazio teórico, na fragmentação do saber, na linearidade reducionista e disjuntiva. Os conhecimentos hão de estar em circularidade constante, contextualizados e globalizados, tecendo-se a outros tantos para a produção de novos conhecimentos.

Com o ensino de língua portuguesa a dinâmica não é diferente. Entretanto, predominou nas escolas brasileiras (e ainda predomina em muitas delas) a descontextualização dos conteúdos, a irreflexão sobre a própria língua e a negligência da interação desta com o mundo. A preocupação fundamental era com conhecimentos classificatórios, metalinguísticos. Um ensino engessado cuja prática artificial não contribuiu para a formação linguística do educando e, por isso mesmo, fora responsável pelo fracasso escolar de muitos brasileiros. Não mais é possível suportar esse ensino. Mas tem sido muito difícil desestruturar práticas sedimentadas de outrora e substituí-las por outras que tomam a língua em funcionamento, em seu contexto, com todo dinamismo e complexidade.

Em toda a sua trajetória no país até os anos 70 (século XX), esse ensino se alicerçava sobre dois parâmetros: alfabetização e desenvolvimento de outras habilidades (leitura, redação, conhecimentos gramaticais). Ler consistia na identificação daquilo que o autor disse, não envolvendo interpretação nem interação com outros sentidos. A atividade de redação (diferente da de produção textual) se restringia a trilhar os passos de leituras literárias renomadas. Os conhecimentos gramaticais não passavam de categorização e nomenclaturas. Nos anos 80 (do mesmo século) leitura e escrita, fala e escuta se tornam um processo contínuo a serem desenvolvidos desde a alfabetização. Mas nem sempre as escolas percorriam por esse programa.

Em 1997, o PCN-EM sinalizava para um ensino mais produtivo embasado nas contribuições linguísticas, já que a exclusividade do ensino gramatical não atendia aos objetivos do ensino de língua. Em vez disso, a orientação primava por práticas pedagógicas pautadas em um conhecimento linguístico e discursivo com o fim de inserir o sujeito/aluno a participar de práticas sociais envolvendo uma língua viva, em que abundam as suas riquezas, a língua em uso, as práticas textuais, onde o homem se reflete como um ser de linguagem.

Igualmente leciona o PCN-EF (1998, p. 34): “É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita”. Outrossim ensina Antunes (2014, p. 84): “Produzir linguagem é expressar sentidos, é expressar intenções; é viver uma experiência de interação, reciprocamente compartilhada” (ANTUNES, 2014, p. 84). Nada disso é possível quando o ensino de língua materna ignora o contexto de onde se extraem os objetos de ensino a serem trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, o PCN-EM (1997, p. 39) adverte:

[...] a gramática de forma descontextualizada tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura.

Década de 90. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 encaminha o ensino de língua portuguesa na esteira de uma gramática internalizada, da linguagem, do texto e do contexto no processo de interação. Nessa perspectiva, cabe ao docente o trabalho com a língua viva em meio às relações sociais, ao uso comunicativo, inserida no contexto social. Quando se privilegiam conteúdos contextualizados, a língua entra em ação, dinamiza-se, pois ela

[...] não se opera por palavras ou frases jogadas ao acaso; não sendo, por conseguinte, o resultado de uma série de frases; ela ocorre via texto, em condições efetivas de interação, o que significa que as pressões discursivas interferem na enunciação, além dos componentes linguísticos (lexicais, sintáticos e semânticos) (PONTES-RIBEIRO, 2009, p. 50).

Na verdade, aprender língua “é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (PCN-EF, 1998, p. 20). Contextualizar a aprendizagem da língua é estabelecer relação entre sujeito/aluno e objeto, sujeito ativo e participante do ato de compreensão invenção e reconstrução, nas mais diversas relações da vida – pessoal, social e cultural.

Lá se foi, portanto, o tempo da mera “decoreba” de regras ou resolução de atividades mecânicas e nada produtivas. Não há mais espaço para a gramática com o fim em si mesma. O contexto invade a sala de aula de modo que os conteúdos trabalhados sejam reflexos de uma situação real para lhes imprimir significados que possam ser utilizados em outras situações comunicativas. Assim é possível ao educando, um usuário da língua, sentir-se representado e atraído à exploração de mais conhecimentos linguísticos. Centrado, porém, em atividades metalinguísticas, o ensino deixa de favorecer ao educando o desenvolvimento de suas competências e habilidades. Por isso os estudos de análise linguística atestam que o ideal para uma aprendizagem significativa é o ensino contextualizado, orientado para contextos reais de interação, com “tratamento epilinguístico, que consiste no recurso às atividades que desenvolvam estratégias voltadas para a utilização da língua nas mais diversas instâncias comunicativas” (SILVA, 2018, p. 141).

Eis, então, a razão pela qual leciona Antunes (2007, p. 146) ao asseverar que compete ao docente de língua materna guiar-se por “conteúdos, objetivos e práticas pedagógicas que privilegiem a dimensão mais ampla e funcional da linguagem”. Os conteúdos contextualizados tornam-se um caminho para levar o educando a interagir com a língua viva (materna ou estrangeira), em razão de estabelecer e estreitar relações em meio a um universo de referências. Assim, é possível adentrar no conhecimento da língua para usufruí-la proficientemente. Em contrapartida, quando o ensino se canaliza pela abstração e descontextualização, operando-se com palavras, frases e textos soltos, nomenclaturas, foge-se da língua em função e “a compartimentação da gramática como disciplina desvinculada do uso da língua tem sido um dos grandes óbices à própria legitimação da gramática como disciplina com lugar no ensino da língua portuguesa” (NEVES, 1999, p. 49).

Por sua vez, os conteúdos gramaticais, quando contextualizados e refletidos a partir de seu uso no texto, além de possibilitar a percepção do aluno sobre a funcionalidade de certos mecanismos da construção verbal, contribuem eficazmente para o entendimento da estrutura da língua e, mais que isso, para a ampliação da competência discursiva do educando no que tange ao desenvolvimento de leitura e produção textual. Urge então que nesse ensino se associem os conteúdos gramaticais à descoberta de estruturas predominantes em certos contextos da língua – uma abordagem bem distinta do modelo de ensino tradicional, reducionista e fragmentado.

Entretanto, contextualizar não se resume ao cotidiano do educando. É bem mais que isso, embora daí se deva partir para dialogar com conteúdos escolares, sistematizados, visando à construção de significados mediante reflexões sobre questões internas da língua portuguesa. Contextualizar em aula de gramática é, pois, inserir o conteúdo linguístico da aula em uma situação real, com elementos suficientes para lhe atribuírem significado.

Hoje não é possível conceber um ensino de língua portuguesa que não priorize o contexto onde as comunicações e interações linguísticas acontecem como prática social, já que a “língua é inerentemente contextualizada” (ANTUNES, 2014, p. 40). O ensino contextualizado faculta ao educando seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, pois o coloca diante de interações comunicativas. Por isso, “o estudo da língua já não pode ser pensado de modo fragmentado, limitado à decodificação de conteúdos descontextualizados, com exercícios mecânicos e repetitivos centrados na gramática normativa e na mera reprodução de ideias” (SOUZA, 2017, p. 3).

O contexto é importante no ensino de língua por ser também um elemento essencial para a compreensão do discurso, quando um mesmo enunciado pode assumir significados distintos em face de distintas entoações. Quando se desconsidera o contexto da enunciação, envolta de entoações, a significação do discurso fica comprometida, ambígua, empobrecida e, às vezes, até mesmo contraditória à intencionalidade do locutor. Por exemplo, a frase “Eu estou de olho em você”, se dita por uma mãe a um filho que está na primeira infância e que, no momento, se encontra diante de uma cristaleira, significa “Não mexa em nada!”; se dita por um olheiro, num campo de pelada, ao adolescente que faz uma bela jogada, significa “Você pode ser o meu indicado para o time X”; se dita por um rapaz a uma moça, que a seus olhos é encantadora, significa “Estou interessado em você”; se dita pelo professor ao aluno, irrequieto, no momento de uma avaliação sem consulta, significa “Não cole!”. Portanto, eis que a enunciação se caracteriza pela entonação em cada contexto desses e pelo instante único e irrepitível, eis que o sentido real da palavra se consubstancia no seu contexto de produção.

Portanto, o ensino de língua portuguesa não pode se desvencilhar do discurso para que não caia na abstração, pois “uma língua é muito mais que uma gramática” (ANTUNES, 2009, p. 13). Assim, ele há de ser contextualizado para permitir o adentrar no ato de comunicação com participação ativa e interativa; há de se criar estratégias para que ele se insira em situações reais de comunicação, reproduzindo o mundo extraescolar. É ineficiente qualquer teoria que negligencia o contexto na análise da estrutura de uma língua, pois uma materialidade linguística pura, sob a ótica estritamente formal, é ineficaz sem o contexto sócio-histórico para atribuir a real significação à linguagem humana, aos propósitos de seu enunciador.

Além disso, à contextualização dos conteúdos perpassa uma questão de cidadania, isto é, de identificação do aluno enquanto pertencente à dada comunidade linguística, cuja participação deva ser reconhecida. Simulações linguísticas, supervalorização de

um ideal de língua e abordagens estigmatizadoras diante do que foge à tão culta norma são portos de passagem para o irreconhecimento sobre a própria língua e para o estímulo da sensação de não pertencimento. Afinal, nessas situações, não se pode identificar, como bem lembra Ilari e Basso (2006), o português da gente, já que a língua estudada na escola não possui contraparte prévia com a língua falada, reformulada e ressignificada pelos usuários cotidianamente em suas veredas linguísticas.

Assim, a partir dessas necessidades pedagógicas emergentes, as considerações teóricas da próxima seção apresentam a aprendizagem personalizada como um caminho possível, pois somente um ensino de língua materna que contextualiza conteúdos e insira os alunos nesse processo pode assegurar aos educandos a oportunidade de alcance de conhecimentos linguísticos fundamentais para o seu competente uso da língua indispensável ao exercício da cidadania – finalidade maior de todo o sistema educacional.

2 | APRENDIZAGEM PERSONALIZADA EM FOCO: TIPOLOGIA, CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

A prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é articulada a partir da união de três variáveis: o aluno, os conhecimentos relacionados à prática linguística e a mediação do professor.

O primeiro elemento dessa tríade - o aluno - é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento - o objeto de conhecimento - são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 22).

Essa tríade evidencia o princípio fundamental do processo de Personalização do Ensino: a autonomia do aluno sobre a aquisição de seu conhecimento e o professor como orientador do processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem personalizada pode ser definida como uma série de programas educativos, experiências de aprendizagem, abordagens pedagógicas e estratégias educativas que tenham como foco atender às necessidades de aprendizagem de cada aluno, assim como seus interesses e aspirações (VALENTE, 2018).

Ao apresentar essa definição, pode ser que a aprendizagem personalizada seja confundida com a aprendizagem diferenciada e individualizada. Contudo, é preciso traçar algumas distinções entre essas abordagens, na medida que cada uma apresenta particularidades.

No processo de aprendizagem diferenciada a instrução do professor deve utilizar recursos, abordagens ou práticas que são mais indicadas para atender às necessidades individuais de um aluno ou de um grupo de alunos, mas os objetivos

acadêmicos permanecem os mesmos, sendo, segundo Valente (2018, p. 33), uma “adaptação do currículo aos diversos interesses e capacidades dos alunos”.

Em contrapartida, na aprendizagem individualizada os objetivos acadêmicos são mantidos para um grupo de estudantes, mas suas progressões curriculares podem se desenvolver de maneiras distintas no que concerne ao tempo e as necessidades de aprendizagem.

Por fim, no processo de aprendizagem personalizada, objeto de estudo deste capítulo, o aluno se envolve no processo de criação das atividades pedagógicas que lhe serão oferecidas e, assim, pode adaptá-las às suas preferências e aos seus interesses (VALENTE, 2018). Dessa forma, pode-se evidenciar que “a principal diferença entre personalização, diferenciação e individualização é que a personalização é centrada no aprendiz, enquanto as demais são centradas no professor” (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015, p. 57).

Apesar de ser uma metodologia atual para o ensino, a Personalização ou Aprendizagem Personalizada, é uma proposta já mencionada por teóricos importantes dos estudos sobre educação, como Paulo Freire. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2013), o autor apresenta a chave do conceito de Personalização – embora sem utilizar esta terminologia –, ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 12). Isso é personalizar o processo de aprendizagem: levar o aluno a construir um conhecimento que faça sentido para sua vivência, estando-o, assim, diretamente “[...] envolvido na criação dessas atividades de aprendizagem” (VALENTE, 2018, p. 33).

Em uma matéria do *site Porvir*, Lilian Bacich, além de confirmar que a teoria da personalização já era explicitada nos estudos de Paulo Freire, relaciona também os ensinamentos Vygotsky sobre o conceito de zona de conhecimento proximal aos princípios da Personalização: “A zona de conhecimento proximal é aquilo que o aluno pode fazer tendo o apoio necessário. Também é um olhar para cada um”.

Contudo, fica um questionamento: se a teoria foi anteriormente proposta por esses teóricos, por que só agora as discussões sobre a Personalização do Ensino se mostraram mais frequentes? A resposta é clara: com a tecnologia ganhando espaço no contexto escolar, foi preciso reconhecer que os alunos não aprendem da mesma maneira que aprendiam no século anterior, sem toda essa revolução tecnológica.

No entanto, ainda existe uma resistência para a implementação dessas novas metodologias de ensino que fazem uso da tecnologia, uma vez que as escolas, em sua maioria, são organizadas de maneira tradicional, tanto estrutural como pedagogicamente. Essa resistência prejudica o processo de ensino-aprendizagem, pois desvaloriza o perfil dos estudantes que compõem as salas de aula do ensino básico, que cada vez mais estão conectados às tecnologias digitais. Algumas escolas, quando questionadas sobre o uso de tecnologia na educação, entendem que apenas o uso de aparelhos tecnológicos substituindo os quadros e livros didáticos é o suficiente para transformar a aula em algo mais dinâmico e atrativo para o aluno. Contudo, “a

integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações” (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015, p. 47).

É sob essa ótica de educação aliada à tecnologia que se desenvolve o princípio essencial da aprendizagem personalizada e, apesar de ainda existirem pedras no caminho da implantação dessa metodologia, o aluno pode facilitar esse processo, na medida em que passe a “se conhecer como aprendiz e auxiliar no processo de identificação das práticas e atividades mais adequadas para sua formação” (VALENTE, 2018, p. 34).

Diante das considerações acerca da importância da aprendizagem personalizada para o aluno, faz-se necessário explicitar de que maneira a Personalização pode contribuir para melhorias no ensino como um todo. Ao colocar o aluno como centro da proposta pedagógica, a aprendizagem personalizada cria condições para que o aluno exerça sua autonomia. Desse modo, o aluno será o responsável por elaborar seus planos individuais de aprendizado, de acordo com suas necessidades e preferências. Pode parecer que isso significa tirar a responsabilidade dos coordenadores e professores, porém oferecer ao aluno a oportunidade fazer escolhas confere uma divisão de responsabilidades que será refletida durante toda sua trajetória escolar. Nesse sentido, “um ensino personalizado exige muito mais do estudante, que tem de ter autonomia e responsabilidade a ponto de ir atrás de suas necessidades, curiosidades e interesses” (SCHNEIDER, 2015, p. 73).

Para que a aprendizagem personalizada se desenvolva, as escolas precisam realizar mudanças no ambiente físico. Ainda que seja difícil, é preciso contar com ajuda dos próprios alunos para transformar o ambiente de salas de aulas tradicionais em espaços em que seja possível um envolvimento em atividades *on-line*, experimentações e debates. Os celulares e tablets dos próprios alunos podem ser aliados contra a falta de recursos tecnológicos que as escolas públicas enfrentam, sendo utilizados a favor da aprendizagem. Sobre isso, destaca-se:

A escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos em aprendizagem significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saberem tomar iniciativas e interagir (MORAN; MASETTO; BEHRENS *apud* BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 70).

Dúvidas são geradas sobre o papel do professor na Personalização do ensino, como: para que serve o professor se é o aluno que delimita sua aprendizagem? Os questionamentos são motivados pela visão de professor como único detentor e responsável pela transmissão do conhecimento, contudo “o que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (MORAN, 2018, p. 2). Dessa forma, na

aprendizagem personalizada, o professor é considerado um mentor, que, além de oferecer orientações para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, “também é aquele que ajuda o aluno a descobrir seus talentos e se conectar com pessoas de fora da escola que podem apoiá-lo no desenvolvimento dessas habilidades” (PORVIR, s.d.).

A grande questão é que ao fomentar a autonomia do aluno, a total responsabilidade pelo fracasso escolar é retirada do professor, pois o aluno tem a possibilidade de construir o próprio conhecimento, “claro que isso se dá com o planejamento, auxílio e monitoramento do professor, inclusive no processo de desenvolvimento da autonomia” (SCHNEIDER, 2015, p. 73).

Por fim, duas grandes contribuições da aprendizagem personalizada precisam ser explicitadas: a elaboração dos planos individuais de aprendizado e as práticas avaliativas individualizadas.

Na aprendizagem personalizada, os planos individuais de aprendizado são instrumentos pedagógicos desenvolvidos a partir do que o aluno precisa e deseja aprender, seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esses planos são elaborados pelos próprios alunos, de acordo com o princípio da autonomia, com auxílio dos professores. Dessa forma, o aluno não se sente pressionado a aprender aquilo que lhe é imposto, como acontece nos modelos tradicionais de projetos pedagógicos, e segue seu próprio ritmo de aprendizagem, de acordo com suas preferências e necessidades. Essa forma de currículo reflete nas avaliações, que não podem ser feitas de maneira tradicional, “uma vez que cada aluno segue seu próprio percurso pedagógico, respeitando ritmo, características e interesses distintos” (PORVIR, s.d.). Assim, os métodos avaliativos na aprendizagem personalizada são feitos seguindo a LDB de 1996, que propõe, no art. 24, inciso V, que a avaliação do rendimento escolar deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 18).

Evidentemente, há outros inúmeros benefícios na implantação das Metodologias Ativas, em especial na Personalização do Ensino, mas as destacadas neste capítulo foram as que se mostraram mais relevantes para o momento atual da educação, que ainda está em processo de ruptura com o tradicionalismo impregnado no âmbito das salas de aula. Nossa intenção foi mostrar que

Para o estudante, os benefícios da personalização são, sobretudo, a motivação [...] e a maximização do aprendizado, no sentido de que o aluno tem oportunidade de aprender de forma individual, com o grupo, com o uso das tecnologias e, efetivamente, com o professor (SCHNEIDER, 2015, p. 71).

Após justificar a importância da aprendizagem personalizada para todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar, na próxima seção, será apresentada uma análise bibliométrica dos registros de pesquisa, com vistas a verificar os estudos que

têm sido desenvolvidos sobre o uso da personalização, em especial, sobre a existência de trabalhos voltados ao ensino de língua materna.

3 | PERSONALIZAÇÃO NO ENSINO: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

O procedimento de análise considerou a leitura de títulos, resumos, palavras-chave, sempre que incluídos no texto. Estruturaram-se dois grupos de análise: produção e temática. Como subcategorias de análise da produção, recorreu-se a: tipo de recurso, idioma da publicação, tópico, evolução anual das publicações e abrangência geográfica da revista. A análise temática relaciona-se, por sua vez, à caracterização dos temas e subtemas desenvolvidos na abordagem do conteúdo em questão, empregando análise global dos textos e posterior atribuição de termos descritores do conteúdo.

A coleta foi realizada na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 1990, com a finalidade de oferecer serviço de periódicos eletrônicos, em fortalecimento da pesquisa na pós-graduação, conforme as informações do próprio *site*. Das vantagens oferecidas ao público usuário, destacam-se: *facilidade de acesso à informação científica, acesso a conhecimento atualizado, democratização do acesso à informação e inserção internacional do conhecimento científico*.

Realizou-se busca por *Assunto*, através do termo “Aprendizagem personalizada”, sem delimitação da data de publicação, considerando qualquer tipo de material (livro, artigo, imagem, audiovisual), qualquer idioma. Foram diagnosticadas 106 ocorrências.

3.1 Análise da produção

Na base de Periódicos CAPES, quanto ao tipo de recurso, das 106 ocorrências, 10 eram em formato de livro, 94 eram artigos científicos, 01 tese e 01 recurso textual, este se caracterizava por ser um resumo das produções científicas de dada revista. Realizou-se um recorte para análise dos artigos produzidos. Em apreciação dos 94 trabalhos publicados em formato de artigo, seguem dados importantes para a análise dos indicadores de produção:

Análise da Produção: Artigos

Idioma				Tópico		Evolução Anual (a partir do ano 2000)							Abrangência Geo- gráfica da Revista	
LP	LI	LE	Total	Educaç.	Outros	06	10	11	12	15	16	17	Nac.	Intern.
53	33	66	94	13	81	2	1	2	2	2	1	3	5	8

Tabela 1 – Indicadores de produção

Fonte: Portal de Periódicos CAPES (2018).

A partir da leitura da tabela, pode-se constatar que as publicações são, em sua maioria, publicadas/traduzidas para língua inglesa, o que amplia seu alcance quanto ao público leitor. Vale destacar que os dados coletados na subcategoria “Idioma” consideram não apenas a publicação única em um idioma, mas também contabilizam a possibilidade de um mesmo artigo ter sido traduzido para um ou mais de um idioma.

Do total de 94 produções, de acordo com o Portal de Periódicos Capes, apenas 13 encaixam-se no filtro “Education” (Educação/Educación). A aba “Outros” relaciona-se a trabalhos publicados no âmbito das áreas de Administração e Negócios e, sobretudo, Saúde. Tais informações atentam para o baixo quantitativo de pesquisas desenvolvidas na esfera educacional, em comparação com as outras áreas.

Acerca da evolução anual das publicações, nota-se um desenvolvimento mediado equivalente entre os anos de publicação, com certa crescente em 2017, ao contabilizar 3 dos 13 trabalhos na área. Ainda são necessários mais estudos bibliométricos para afirmar com veemência que se esse tímido aumento relaciona-se ao fato da temática das Metodologias Ativas e da Aprendizagem Personalizada estar tomando centralidade no discurso pedagógico vigente.

Dado interesse é verificado na subcategoria “Abrangência Geográfica da Revista”: mais trabalhos estão sendo publicizados em revistas de abrangência internacional do que nacional, o que pode indicar como as pesquisas brasileiras, em torno da Aprendizagem Personalizada, não estão tão desenvolvidas ou difundidas. Em âmbito nacional, as 5 revistas cujo escopo contemplou tais trabalhos estavam assim organizadas quanto à instituição editora: Universidade Estadual Paulista (UNESP) (2); Universidade Estadual de Maringá (UEM) (1); Universidade de São Paulo (USP) (1); e Universidade de Fortaleza (UNIFOR) (1). Já na esfera internacional, as produções vinculavam sua edição às seguintes instituições: Universidade Nova de Lisboa (UNL-Portugal) (1); Pontifícia Universidade Católica do Peru (PUCP-Peru) (1); Universidad de Aconcagua (UAC-Chile) (1); Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UD-Colômbia); Editoria Desafio Singular (Portugal) (1); Universidad Autónoma de Baja California (UABC-México) (1); e Vivat Academia (Espanha) (2). Assim, a respeito da incidência geográfica, observa-se domínio latino-americano nas produções realizadas e maior regularidade das publicações em revistas cujo idioma matriz seja o espanhol. Convém ressaltar, ainda, a exclusividade de Portugal nas publicações contidas em revistas europeias.

3.2 Análise temática

A análise temática considera, preliminarmente, as áreas de concentração das pesquisas evidenciadas nos artigos em relação ao quantitativo de registros: Ciências (3), Pedagogia/Letras (1), Pedagogia (2), Letras (1), Educação Física (1), Psicologia (1) e Saúde (4). Delimitando os estudos às perspectivas em torno do ensino de língua,

destaca-se que o trabalho que inter-relaciona as áreas de Pedagogia e Letras detinha-se a discutir, teoricamente, a formação de professores em nível universitário, de modo a considerar que as trajetórias de vida possuem especificidades que requerem uma formação personalizada, com atividade colaborativa entre os sujeitos em formação. Para elucidar tal questão, recorre a citar, sem ser o cerne do estudo, um exemplo em torno do Curso de Letras. Além disso, o único artigo enquadrado na área de Letras focaliza-se na Alfabetização e apenas menciona, superficialmente, a questão da personalização ao tratar das novas propostas pedagógicas, que trazem orientações sobre levar em consideração a experiência personalizada do aluno.

Tendo em vista que todos os trabalhos relacionam-se ao Ensino, a análise temática define como subtema os itens “Foco da formação”, com o intuito de verificar se o estudo concentrava-se em questões sobre a aprendizagem do aluno ou se dedicava-se à formação do professor, e “Abordagem”, para identificar se o estudo tinha base exclusivamente teórica ou se expunha práticas pedagógicas possíveis. Segue o tabelamento das informações:

Análise Temática dos Artigos			
Foco da formação		Abordagem	
Discente	Docente	Teórica	Prática
10	3	6	7

Tabela 2 – Análise Temática dos Artigos quanto ao foco da formação e à abordagem.

Fonte: Portal de Periódicos CAPES (2018)

Com base na tabela, verifica-se maior percentual de estudos dedicados à aprendizagem discente. Nesse sentido, embora sejam importantes os estudos, sobretudo os práticos, a respeito da formação de conhecimento no aluno, é analogamente primordial que haja pesquisas em reflexão e orientação acerca da formação do professor para lidar com os contextos pedagógicos emergentes. Afinal, se persiste a carência dessas reflexões no âmbito da pesquisa científica, o que dirá nas atividades docentes na realidade cotidiana? Logo, os dados sinalizam a necessidade de ampliação dos estudos nessa seara.

A tabela destaca ainda o tipo de abordagem destinado ao longo da exploração temática. De modo geral, não há discrepâncias consideráveis entre estudos de cunho teórico e trabalhos com proposições práticas. Entretanto, convém ressaltar que das 7 abordagens práticas, 3 destacavam-se por articular a perspectiva da Personalização com o uso de recursos tecnológicos atuais, conforme representa a tabela a seguir:

Obra/Autor	Articulação Personalização e Tecnologia
<i>Metodologia Inquiry Based Science Education no 1.º e 2.º CEB com recurso a dispositivos móveis – uma revisão crítica de casos práticos</i> (TAVARES e ALMEIDA, 2015)	Contribuições do uso de dispositivos móveis para autonomia discente.
<i>La singularidad según la educación personalizada en la era digital</i> (GONZÁLEZ, CORIA e HERNÁNDEZ, 2016)	Impactos da era digital na constituição das especificidades do ensino atual (sugestões de planejamento docente).
<i>Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional</i> (LOPES, BORBA, TRAJBER, SILVA e CUEL, 2011)	Busca o exercício de metodologias participativas, apoiado em pressupostos teórico-metodológicos da terapia ocupacional social e da educação para a liberdade defendida por Paulo Freire, as Oficinas de Atividades têm se constituído como uma tecnologia social de aproximação, (re) construção de projetos e ampliação de redes de suporte junto a jovens advindos de grupos populares urbanos em situação de vulnerabilidade social.

Tabela 3 - Previsão de articulação entre Aprendizagem Personalizada e Tecnologia

Fonte: Portal de Periódicos CAPES (2018)

O artigo *Metodologia Inquiry Based Science Education [IBL] no 1.º e 2.º CEB com recurso a dispositivos móveis – uma revisão crítica de casos práticos* repensa praticamente as aulas de Ciências em contextos contemporâneos. A pesquisa relaciona-se à aprendizagem personalizada, na medida em que a metodologia empregada, IBL, “privilegia as questões, ideias, observações e conclusões do aluno enquanto ferramentas de construção do seu próprio conhecimento” (TAVARES e ALMEIDA, 2015, p. 29). Como resultados, os autores constataram que esse método, articulado à tecnologia dos dispositivos móveis, “(...) potencia [sic] a aprendizagem personalizada, contínua, situada e colaborativa” (TAVARES e ALMEIDA, 2015, p. 28).

Por sua vez, o trabalho intitulado *La singularidad según la educación personalizada en la era digital* (GONZÁLEZ, CORIA e HERNÁNDEZ, 2016) discute as consequências das especificidades pedagógicas promovidas pela era digital nos modos de concepção da aprendizagem, desde o planejamento, perpassando a execução, até à avaliação. Os autores propõem, como resultados, critérios para um planejamento, uma execução e uma avaliação singulares/personalizados. Destacam, em suas considerações finais, a necessidade de maior aprofundamento teórico e prático nesse campo de estudo.

Já o artigo *Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional* associa metodologias participativas com tecnologias sociais para aproximação das redes de suporte mútuo entre jovens em vulnerabilidade social. Através das atividades, realizadas com alunos de escola pública, são construídos vídeos/documentários e esquetes e realizadas rodas de conversa e jogos de interação. A personalização do ensino reside no fato de que

A utilização da atividade possibilita o aprendizado e o **reconhecimento de necessidades do sujeito** e o **desenvolvimento de sua capacidade para buscar soluções próprias e criativas**, tornando **a técnica dependente da interpretação e da apreensão da realidade**, e não o inverso (LOPES, BORBA, TRAJBER, SILVA e CUEL, 2011, p. 282, grifos nossos).

Com base nos resultados coletados, constata-se, assim, a inexistência de trabalhos sobre a personalização da aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, dispostos em uma fonte de dados científicos de grande abrangência e de relevância na comunidade científica, tal como é o Portal de Periódicos da CAPES. Evidencia-se, portanto, um nicho de pesquisa a ser explorado.

4 | CONCLUSÃO

O cenário de mudanças educacionais tem exigido análogas reformulações na concepção epistemológica da escola contemporânea. Discursos pedagógicos anteriores são retomados, mas com a roupagem dos dias atuais, em consideração da onipresença tecnológica. Surgem, assim, novos contextos, novas necessidades e novos perfis de alunado, os quais, concomitantemente, requerem novas abordagens metodológicas.

No que se refere ao ensino de língua materna, a perspectiva tradicionalista de abordagem dos conteúdos não dá conta da formação proficiente dos alunos enquanto cidadãos que recorrem ao uso linguístico para transitar em diversas esferas sociais, pois tal concepção de ensino desconsidera os contextos variáveis das ocorrências linguísticas verificadas ao longo da vivência discente, impondo-o exclusivamente a um ideal de língua destoante dos conhecimentos e habilidades necessários às suas atividades languageias cotidianas. Logo, dos principais problemas diagnosticados na educação em língua atualmente, destaca-se a dificuldade em se efetivar a contextualização dos conteúdos para traçar diálogos entre a teoria linguística e a experiência prática do aluno.

Assim, como possibilidade metodológica de resolução da problemática, apresenta-se a perspectiva da aprendizagem personalizada. Dentre as considerações realizadas sobre os benefícios dessa técnica, fica evidente que, apesar de ainda haver uma resistência por parte dos órgãos de ensino e dos educadores para a implementação dessa Metodologia Ativa, a Personalização é um instrumento pedagógico relevante, na medida em que coloca o aluno como centro do ensino. Essa abordagem fomenta a construção da autonomia discente e divide a responsabilidade da aprendizagem entre aluno e professor. Nesse sentido, é preciso que pesquisas de caráter teórico e prático continuem sendo realizadas, a fim de que se comprove a importância da Personalização e para que seja possível quebrar a resistência que atrapalha o desenvolvimento dessa

metodologia.

Justamente para investigar os estudos que têm sido realizados nessa seara, empregou-se a Análise Bibliométrica de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES. Os resultados produzem um alerta: é necessário que sejam desenvolvidos mais estudos em torno da aprendizagem personalizada, em especial no Brasil, de modo que se possa discutir suas contribuições e desafios para o ensino. Afinal, os três trabalhos destacados, que recorriam ao uso das tecnologias contemporâneas em contextos de aprendizagem significativa, obtiveram resultados bastante satisfatórios, o que ratifica a motivação de pesquisas nessa área.

Especificamente quanto ao ensino de língua portuguesa, não houve incidência de estudos que articulassem efetivamente a Personalização às abordagens metodológicas. Evidencia-se, portanto, no âmbito da educação em língua materna, um campo de pesquisa passível de desbravamentos teórico-práticos, uma vez que as pesquisas atualmente publicadas têm pouco a dizer.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando Mello (Org.). **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 47-66.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://bit.ly/2fWX88v>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ, Paola Perochena; CORIA; Gisela Matilde; HERNÁNDEZ; José Fernando Calderero. La singularidad según la educación personalizada en la era digital. *Revista Educación*. España, v. 26, n. 50, 2017. Disponível em: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/16569>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES, Roseli Esquerdo; BORBA, Patrícia Leme de Oliveira; TRAJBER, Natalia Keller de Almeida; SILVA, Carla Regina; CUEL, Brena Talita. Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional. **Interface: comunicação, saúde e educação**, v. 15, n. 36, p. 277-288, jan./mar., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v15n36/a21v1536.pdf>>. Acesso em 17 jul. 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 02-24.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1999.

PONTES-RIBEIRO, Dulce Helena. Do léxico ao sentido redacional: processos de produção mediados por intervenções linguísticas. 450p. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2ml18Qn>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES/MEC. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=historico&Itemid=100>. Acesso em 17 jul. 2018.

PORVIR. **Educação sob medida**. s.d. Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/personalizacao/>>. Acesso em 16 jul. 2018.

SCHNEIDER, Fernanda. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando Mello (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 47-66.

SILVA, Camilo Rosa. Introdução à sintaxe da língua portuguesa. **Letras Libras**, 103-143. Disponível em: <<https://bit.ly/2zQ54T0>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

SOUZA, Cristian Wagner de. **Novas Perspectivas no Ensino de Língua Portuguesa: o trabalho com gêneros textuais**, 7p. Disponível em: <<https://bit.ly/2KZLXLe>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

TAVARES, Rita; ALMEIDA, Pedro. Metodologia Inquiry Based Science Education no 1.º e 2.º CEB com recurso a dispositivos móveis – uma revisão crítica de casos práticos. **Educação, Formação & Tecnologias**. V. 8, n. 1, p. 28-41, jan./jun., 2015. Disponível em: <<http://www.eft.educom.pt/index.php/eff/article/viewFile/445/213>>. Acesso em 17 jul. 2018.

VALENTE, José Armando. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO - Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, 2014, p. 141-166. Disponível em: <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/ead/svp/pluginfile.php/3461/mod_resource/content/1/valente.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 25-44.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-89-5

