



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

FRANCISCO CLEITON LIMEIRA DE SOUSA

**MULTILETRAMENTOS DIGITAIS: O USO DO *PODCAST* COMO FERRAMENTA
AUXILIAR NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

CAJAZEIRAS - PB

2022

FRANCISCO CLEITON LIMEIRA DE SOUSA

**MULTILETRAMENTOS DIGITAIS: O USO DO *PODCAST* COMO FERRAMENTA
AUXILIAR NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação
de Professores da Universidade Federal de
Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras – PB,
como requisito para a obtenção do Título de
Licenciado em Letras/Língua Portuguesa.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de
Oliveira

CAJAZEIRAS - PB

2022

S725m Sousa, Francisco Cleiton Limeira de.

Multiletramentos digitais: o uso do podcast como ferramenta auxiliar nas aulas de língua portuguesa / Francisco Cleiton Limeira de Sousa. - Cajazeiras, 2022.

64f.: il.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2022.

1. Multiletramento digital. 2. Gêneros textuais digitais. 3. Podcast. 4. Ensino. 5. Língua portuguesa - ensino. I. Oliveira, Rose Maria Leite de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.134.3

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

FRANCISCO CLEITON LIMEIRA DE SOUSA

**MULTILETRAMENTOS DIGITAIS: O USO DO *PODCAST* COMO
FERRAMENTA AUXILIAR NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

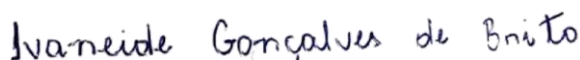
Trabalho de Conclusão de Curso de
Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa,
do Centro de Formação de Professores da
Universidade Federal de Campina Grande –
Campus de Cajazeiras - como requisito de
avaliação para obtenção do título de
licenciado em Letras.

Aprovado em: 01/04/2022

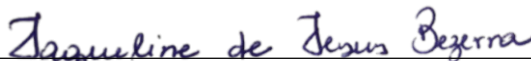
Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira
(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)



Prof.^a Ma. Ivaneide Gonçalves de Brito
(SEDUC/CE – Examinador 1)



Prof.^a Ma. Jaqueline de Jesus Bezerra
(SEDUC/CE – Examinador 2)

Aos meus pais, irmãos, e avós, que tanto se esforçaram junto a mim nesta trajetória. Dedico ainda aos meus amigos e mestres, pelas suas distintas maneiras de contribuir.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir minha existência, mesmo diante de tantas lamentações e blasfêmias.

Ao casal de agricultores Cleide Ferreira de Sousa e Francisco de Assis Limeira de Sousa, que projetaram em seus filhos todas as oportunidades não tidas em estudar.

A minha avó paterna Francisca Limeira de Sousa, por sustentar e ensinar aos meus como enfrentar as dificuldades da vida.

Aos meus irmãos por se orgulharem de mim e concordarem que a educação e o conhecimento são instrumentos eficazes na luta contra a desigualdade social.

Aos meus amigos, que festejam minhas conquistas e me apoiam nos momentos de angústia.

A minha orientadora, pela responsabilidade, compromisso, dedicação e empatia nas orientações prestadas, com *feedbacks* objetivos, motivadores, basilares para a construção da pesquisa.

Aos meus professores, responsáveis na construção da visão esperançosa que trago da sociedade, da educação, da escola e dos alunos.

Aos distintos programas de formação acadêmica (Monitorias, Residência Pedagógica, Congressos) em que participei na universidade, propulsores na construção da minha personalidade docente bem como do amadurecimento técnico.

Aos colegas de turma, ingressantes no semestre de 2016.2, em especial a Júlia Vitória Menezes Bezerra e Francisco Ruan Ferreira Sarmiento, amigos que guardo no peito.

E, por fim, a todos e a todas que, de alguma maneira, contribuíram para esta realização.

RESUMO

Nem sempre as aulas de língua portuguesa foram norteadas por gêneros textuais digitais, a exemplo do *podcast*, como importantes ferramentas para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes. Nessa direção, a presente pesquisa tem como objetivo investigar as práticas de multiletramentos desenvolvidas com base no uso dos gêneros textuais digitais em sala de aula, mais especificamente do *podcast*, a fim de propiciar proficuas abordagens teóricas e práticas ao professor de língua portuguesa, destacando sua função social dentro e fora da sala de aula. Como teoria de base, tomamos os estudos da linguística contemporânea, sustentados mais especificamente nos estudos de Rojo (1998, 2012), de Marcuschi (2002, 2008), de Zavam e Araújo (2008), da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), de Schneuwly e Dolz (2004), dentre outros. Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa se configura como aplicada, é de natureza qualitativa, pautada em levantamento bibliográfico. Já quanto aos objetivos, é descritiva e utiliza o método indutivo. Os sujeitos colaboradores foram 06 docentes de língua portuguesa matriculados no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Polo da UFCG, atuantes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, convidados a responderem um questionário composto por dez questões via *Google Forms*. Os resultados confirmaram a necessidade da oferta contínua de políticas educacionais no campo do ensino de língua portuguesa por oferecer aos docentes subsídios para que possam ressignificar o trabalho com gêneros digitais diversos. Como forma de contribuir para geração de políticas dessa natureza, foi apresentada, ao final da pesquisa, uma proposta de Sequência Didática (SD), cujo principal objetivo é explorar o gênero *podcast* e suas relações discursivas no campo das tecnologias contemporâneas em sala de aula, para o desenvolvimento da produção da escrita, da escuta, da leitura e da oralidade do aluno.

Palavras-chave: multiletramentos; gêneros; *podcast*. ensino; língua portuguesa.

ABSTRACT

Portuguese language classes were not always guided by digital textual genres, such as *podcasts*, as important tools for the development of learners' communicative skills. In this direction, the present research aims to investigate the practices of multiliteracies developed based on the use of digital textual genres in the classroom, more specifically the *podcast* genre, in order to provide fruitful theoretical and practical approaches to the Portuguese language teacher, highlighting their social role inside and outside the classroom. As a theoretical basis, we take the studies by contemporary linguistics, supported more specifically on the studies by Rojo (1998, 2012), Marcuschi (2002, 2008), by Zavam and Araújo (2008), the National Common Curricular Base (BRASIL, 2018), by Schneuwly and Dolz (2004), among others. As for the methodological procedures, this research is configured as an applied one; it is of a qualitative nature, based on a bibliographic survey. As for the objectives, it is descriptive and uses the inductive method. The collaborating subjects were 06 Portuguese-speaking teachers enrolled in the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS), from the pole of UFCG, working in Elementary and High School, invited to answer a questionnaire consisting of ten questions via *Google Forms*. The results confirmed the need for the continuous offer of educational policies in the field of Portuguese teaching by offering subsidies to teachers so that they can re-signify their work with different digital genres. As a way of contributing to the generation of this kind of policies, at the end of the research, a proposal for a didactic sequence was presented whose main objective is to explore the *podcast* genre and its discursive relations in the field of contemporary technologies in the classroom, for the development of production of the student's writing, listening, reading and speaking.

Keywords: multiliteracies; genres; *podcast*; teaching; portuguese language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CC	- Competência Comunicativa
CD	- Comunidade Discursiva
CEP	- Comitê de Ética
CFP	- Centro de Formação de Professores
EUA	- Estados Unidos da América
LA	- Linguística Aplicada
LP	- Língua Portuguesa
LT	- Linguística Textual
NTIDIC	- Novas Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação
PB	- Paraíba
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	- Mestrado Profissional em Letras
SD	- Sequência Didática
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAL	- Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	- Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	15
2 LINGUAGENS, LETRAMENTOS DIGITAIS E ENSINO	19
2.1 ESTUDOS DA LIN(GUAGEM) SOB A LUZ DA LINGUÍSTICA CONTEMPORÂNEA.....	19
2.2. MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS DIGITAIS NA ESCOLA	25
2.2.1 Concepção dos gêneros no ensino de LP.....	26
2.2.2 Os multiletramentos digitais	28
2.3 UM <i>SPOILER</i> SOBRE O QUE PROPÕE A BNCC	33
2.4 <i>PODCACST</i> : UMA FERRAMENTA DIALÓGICA	35
3 ANÁLISE DOS DADOS: ESTÓRIAS DOCENTES DÃO UM <i>PODCAST</i>.....	43
3.1 OUÇO VOZES? <i>PODCAST</i> BASEADO EM FATOS REAIS.....	43
4 DE OLHOS E OUVIDOS LIGADOS: PRODUZINDO E OUVINDO O <i>POSCAST</i> EM SALA DE AULA	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	63

1 INTRODUÇÃO

Nem sempre as aulas de língua portuguesa, doravante LP, foram norteadas por gêneros textuais e consideraram as práticas de letramento dos estudantes. É fundamental considerar que, anteriormente aos direcionamentos disponibilizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os textos eram concebidos numa perspectiva restrita, enquanto código, norteador de processos de ensino e de aprendizagem mecânicos e com ênfase no estudo da gramática tradicional, que estabelece normas e prescreve os modos de agir pelas construções textuais, conforme aponta Marcuschi (2002).

Com o advento das Novas Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (NTIDIC), a LP assume uma nova perspectiva, aproximando-se de sua natureza pragmática, visualizada na sua dinamicidade, interatividade, composta por vários sistemas, constituindo um conjunto de elementos textuais, discursivos, pragmáticos, tecnológicos que embasam as ações individuais e coletivas frente às dinâmicas sociais da escola, de acordo com os postulados de Rojo (2012).

Nesta esteira, compreendemos que na *Internet* temos inúmeras possibilidades de agir, de ler, de interpretar, de estudar, de se comunicar, de produzir, de se ser. Nesta rede pura mente digital, nos defrontamos com uma gama de gêneros, formados pelas mais distintas linguagens, que se sobrepõem e se interconectam numa velocidade cada vez maior, de acordo com Vieira (2012).

A escola de uma maneira geral tem priorizado as manifestações linguísticas oriundas da modalidade/linguagem verbal escrita, mas o alunado, em contrapartida, tem se mostrado, a cada dia, usuário de diferentes formas de interação através de linguagens multissemióticas, e isso faz com que os professores se voltem a ressignificarem as práticas pedagógicas, tornando-as mais atrativas e abertas, a partir de textos que fazem parte da vida dos alunos. E, como exemplo, um dos gêneros digitais com os quais se tem visto os jovens se relacionarem é o *podcast*.

Cruz (2009), ao tratar do *podcast* enfatizando a nuance tecnológica, e Moura e Carvalho (2006), dos aspectos estruturais e internos, ressaltam, de igual maneira, a importância de aprender a usá-lo em nosso dia a dia e na escola, pois tem recursos que auxiliam na aprendizagem. O *podcast* é interativo e faz com que os alunos se interessem mais pelas aulas. É, com isso, um gênero da contemporaneidade, composto por bastantes elementos

digitais e multissemióticos, capazes de despertarem cada vez mais a curiosidade, a atenção e de desenvolver diferentes tipos de leitura e escrita.

Assim, é um gênero digital de cunho síncrono e assíncrono capaz de reatualizar esta língua em seu aspecto funcional. Além do que, seu *habitat* natural se faz presente de forma significativa nos aparelhos eletrônicos e na *Internet*, meios já conhecidos pela maioria dos jovens.

Desse modo, a fim de consolidar novas formas de aprender e de se expressar por meio das múltiplas linguagens, é que propomos a discussão acerca dos multiletramentos digitais e do gênero textual digital *podcast* como ferramenta auxiliar para o processo de ensino-aprendizagem de LP em sala de aula.

Tendo em vista que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) oferece diretrizes para o estudo e o ensino da língua vernácula de maneira dinâmica, plural e inclusiva, várias de suas orientações enfatizam a importância das práticas de multiletramentos para o desenvolvimento das competências e das habilidades dos discentes, sobretudo, quando consideramos os novos gêneros digitais, suas diversas maneiras de aparição, elaboração, circulação, os seus contextos de uso e produção, bem como as suas múltiplas facetas.

Neste contexto, não há como discutir sobre multiletramentos em contextos de ensino sem analisar as práticas de escrita dos textos desenvolvidas na escola, a manipulação da estrutura linguística e a habilidade oral, quando se objetiva ampliar gradualmente a competência dos alunos no que se refere à capacidade de articular textos e discursos com autonomia, manifestando-se por meio destes nos múltiplos contextos de interação.

Marcuschi (2008) defende que as práticas sociocomunicativas se efetivam pelos textos, o que nos faz entender serem os gêneros uma espécie de artefato cultural, isto é, são influenciados e, respectivamente, influenciam na sociedade como um todo, visto que, a partir dos seus usos, solucionamos demandas e problemas sociais, sempre pautados na interlocução entre sujeitos.

Atualmente, submersos na cultura digital, somos bombardeados pelos gêneros digitais que implicam a exigência de novos letramentos, isto é, de multiletramentos, para darmos conta dos variados efeitos de sentidos deles emergentes, segundo os estudos desenvolvidos por Rojo (2012).

Neste cenário, é consenso de parte considerável dos linguistas contemporâneos que uma parcela dos professores da rede básica de ensino não tem familiaridade com as NTDIC, o

que nos faz acreditar que apresentam dificuldades em trabalhar com gêneros propriamente digitais.

Então, frente ao surgimento de uma gama de recursos digitais nas práticas letradas dos alunos do ensino básico, acreditamos que muitos professores não têm explorado sistematicamente os gêneros digitais como importantes recursos de acesso às práticas discursivas em sociedade. Um exemplo destes gêneros é o *podcast*, conforme mencionamos, recurso digital muito comum nas vidas dos alunos e que lhes possibilita diferentes práticas de linguagens. Neste contexto, partimos da seguinte indagação: estaria o professor de LP habilitado para explorar os recursos que essa ferramenta possibilita ao aprendiz no que diz respeito à exploração dos saberes linguísticos, textuais e discursivos, bem como sua função social?

Com base neste questionamento, é inegável que muito se avançou quando relacionamos o ensino de LP de hoje em dia aos métodos que eram utilizados há algumas décadas. Todavia, sabemos da necessidade de constante mudança nas estratégias de ensino, pelo fato de a sociedade modificar-se ininterruptamente, gerando novas dinâmicas, outras formas de se expressar, de agir, de aprender, e textos digitais diversos. Neste enfoque, ainda há muitos desafios a serem vencidos nas aulas de LP.

Estas questões impulsionam – ou ao menos deveriam – os professores a atualizarem suas práticas e a refletirem sobre como podem contribuir para o desenvolvimento das competências da escuta, da construção de uma ampla visão acerca da língua, no que tange às suas variações - por diversos fatores -, à leitura de um modo geral e à produção dos textos circulantes na *Internet*.

Por compreendermos que muitos professores parecem ainda não ter assimilado as orientações apontadas pelos documentos oficiais nacionais que norteiam o ensino de LP, mesmo após o explícito avanço dos suportes veiculadores de gêneros textuais multissemióticos, inferimos que muitos docentes não dominam efetivamente as novas teorias do campo da linguística contemporânea, sobretudo, as que se voltam às discussões dos gêneros digitais, o que faz com que seja cada vez mais pertinente fomentá-las através de propostas interventivas e interativas, sobretudo. Mesmo com certa mudança em suas práticas, geradas pela crise sanitária instalada mundialmente, devido à pandemia de COVID-19¹, que

¹Coronavírus (SARS – CoV-2), causador da COVID-19, em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Acesse o *site* do Ministério da Saúde do Brasil. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

levou muitos professores a se relacionarem com gêneros e plataformas digitais, compreendemos que ainda há lacunas a serem preenchidas.

Dessa maneira, verificamos, na condição de professores, que muitos docentes não acatam os gêneros textuais digitais na escola e sua relevância social; ou por não disporem de recursos teóricos e/ou práticos para introduzi-los em suas práticas; ou porque não compreendem as potencialidades que eles têm para a exploração de conteúdos gramaticais, linguísticos e discursivos vinculados aos contextos sociais dos aprendizes.

Outra hipótese é a de que nem sempre os professores consideram os conhecimentos prévios dos alunos, principalmente os saberes voltados às tecnologias (pois são nativos digitais); ou apresentam carência de conhecimentos sobre esses instrumentos, seus usos, elaboração, como avaliá-los em classe, o seu aspecto dinâmico; ou ainda, o fato de não considerarem como práticas de multiletramentos valorizadas, o que poderia estar relacionado a práticas tradicionais de ensino, nas quais os alunos não são considerados sujeitos interativos e protagonistas do seu processo de aprendizado.

Apontamos, assim, que os gêneros textuais digitais, neste universo, podem possibilitar novas maneiras de aprender, de ter acesso aos conteúdos, de estimular a criatividade, a escuta, a interpretação, a atenção e a produção. Por isso, sugerimos, de modo indispensável, um sólido planejamento, objetivando, por meio de propostas metodológicas produtivas, aplicar esses conceitos à prática em sala de aula.

Considerando que todas as nossas manifestações linguísticas, as relações sociointeracionais e expressões comunicacionais dão-se norteadas pelos textos, orais ou escritos, e que esses gêneros se proliferaram a partir do surgimento das NTIDIC, é pertinente compreender como esses artefatos culturais são inseridos nos espaços formais de escolarização para definirmos ou não a importância de se discutir acerca dos multiletramentos digitais e suas implicações em sala de aula.

Nem sempre, entretanto, o ensino de LP se efetivou baseado nos textos, visto que certa parcela dos professores segue, ainda hoje, metodologias tidas como ultrapassadas, limitando-se a analisar e a classificar as unidades da língua. Com o direcionamento de documentos oficiais, a exemplo da BNCC (BRASIL, 2018), o ensino de LP traçou novos rumos, o que teoricamente implica em novas maneiras de se estudar a língua numa acepção funcional.

Acreditamos, pois, que uma parcela considerável dos professores não apresenta familiaridade com as tecnologias, e isso impacta diretamente no modo como podem discutir acerca de gêneros textuais digitais em sala de aula, mesmo fazendo uso diário de aparelhos

eletrônicos e, portanto, de suportes digitais como *habitats* típicos nos quais circulam vários textos.

Com base nisto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as práticas de multiletramentos desenvolvidas com base no uso dos gêneros textuais digitais em sala de aula, mais especificamente do *podcast*, a fim de propiciar proficuas abordagens teóricas e práticas a partir da proposição de uma sequência didática (SD), levando em consideração os usos reais da LP.

Como forma de melhor delinear o objetivo geral da pesquisa, tomamos como objetivos específicos as seguintes ações:

a) Apresentar e discutir como os estudos da linguística contemporânea – da linguística textual (LT) e da linguística aplicada (LA) – e a abordagem dos multiletramentos contribuem para uma formação crítico-reflexiva de alunos da educação básica, destacando a função social do *podcast* em sala de aula;

b) Investigar se e como as contribuições dos estudos dos multiletramentos são inseridas nas práticas do professor de LP do ensino básico;

c) Propor uma SD com conteúdos transversais para estudar e usar o *podcast* como forma autêntica de explorar os recursos linguísticos e discursivos da LP em sala de aula.

Para desenvolvermos, assim, a pesquisa que se apresenta, tomamos como teoria de base os estudos da linguística contemporânea, sustentados mais especificamente na LT e em áreas afins, a saber, Rojo (1998, 2009, 2012), ao abordar o(s) letramento(s), os multiletramentos digitais e as diversas práticas destes emergentes; Marcuschi (2002, 2008), que defende serem os gêneros textuais eixos norteadores e, portanto, a base para o ensino de LP; Zavam e Araújo (2008), que os tratam como pertinentes para a socialização dos discentes quando considerados seus conhecimentos prévios; a BNCC (BRASIL, 2018), documento oficial que apresenta um conjunto de estratégias para o aprimoramento do ensino de LP; e Schneuwly e Dolz (2004), que destacam a validade do uso da SD em sala de aula.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa é de natureza aplicada, por buscar minimizar ou até solucionar problemas diagnosticados nas aulas de LP. É de abordagem qualitativa, pautada em levantamento bibliográfico, e descreve as teorias e as análises, considerando os objetivos fundamentais.

Quanto aos objetivos, é simultaneamente exploratória e descritiva por objetivar ampliar as discussões acerca da temática, a partir de um levantamento de teorias e por meio de um questionário digital direcionado aos docentes da rede básica, base à análise dos dados

coletados. Por outro lado, é descritiva por justamente descrever tais dados, à ótica das experiências dos sujeitos-colaboradores, sustentados ainda na fundamentação teórica proposta. Ainda se caracteriza de tal modo quando consideramos o objeto de coleta dos dados – questionário digital -, sem interferência do pesquisador, conforme Prodanov e Freitas (2013).

Quanto ao método, é indutivo porque partimos de uma problematização da realidade concreta, a partir de técnicas específicas, colocando em voga o processo como elemento principal da pesquisa.

Nesse sentido, essa pesquisa visa contribuir, por meio da proposição de uma SD, para novas abordagens de compreensão da língua tomando por base o gênero textual digital *podcast*, instrumento capaz de fomentar o debate sobre a língua, as suas variações e os gêneros textuais digitais, quando consideramos sua elaboração, utilização e circulação, almejando uma familiarização dos professores - enquanto agentes de letramentos - e também dos alunos, a fim de ressignificar as práticas de letramentos e, para além, dos multiletramentos digitais, visto ser de fundamental importância dominá-las para o cumprimento das nossas necessidades em sociedade.

Assim, essa pesquisa se justifica pelo fato de que mesmo com toda a literatura existente, verificamos lacunas passíveis de serem preenchidas por novas reflexões, novas abordagens, propostas interventivas, contribuições contemporâneas nas aulas LP no que tange à exploração dos gêneros digitais. A partir desta reflexão, podemos dizer que ela poderá ser tomada como importante política educacional no campo do ensino de LP, pois oferecerá aos docentes subsídios para que possam ressignificar o trabalho com gêneros digitais diversos.

Ao final da investigação, propomos uma SD para professores da rede básica do ensino público, seja na esfera estadual ou na federal, e demais docentes da LP que se interessem pela temática. A intervenção tem como objetivo central direcionar os discentes e os docentes ao aprofundamento – caso já utilizem – do uso dos gêneros textuais digitais, em especial o *podcast*, como ferramenta auxiliar à aquisição de multiletramentos digitais e de competências comunicativas (CC) diversas, tanto pela escrita quanto pela oralidade. De modo bem didático, expomos os conceitos e os aplicativos e/ou programas que podem ser utilizados e o desenvolvimento detalhado das ações, sobretudo, direcionados aos docentes menos familiarizados com o uso das NTIDIC.

No que se refere à organização, o trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo, o *Introdutório*, apresenta uma breve contextualização e problematização da

forma como a LP vem sendo estudada, advogando em favor da importância da inserção dos gêneros textuais digitais, mais especificamente do *podcast*, como ferramenta complementar à aquisição e à ampliação de práticas multiletradas para além do âmbito educacional. Neste capítulo, apresentamos, também, os objetivos da pesquisa, sinalizamos seu aporte teórico, sua metodologia e sua justificativa.

O *segundo capítulo* apresenta a Fundamentação Teórica, os estudiosos e suas respectivas contribuições no campo dos estudos das linguagens, dos multiletramentos digitais, e aborda a inter-relação destas implicações teóricas com o ensino de LP. Ademais, discorre sobre a presença dos gêneros de textos em sala de aula e do que propõem os documentos nacionais da educação. Além disto, reservamos um espaço para refletir sobre o gênero *podcast* como ferramenta metodológica viável ao ensino de LP. Além disto, em outra subseção, destaca os aspectos metodológicos para a efetivação desta pesquisa, orientações sobre o universo da pesquisa, do *corpus*, do instrumento de coleta, categorias de análise de dados, dentre outros.

O *terceiro capítulo* trata da análise qualitativa dos dados. Nele, à luz das categorias de análise, tratamos sobre as dificuldades, as experiências, os conhecimentos teóricos, técnicos e práticos dos docentes participantes da pesquisa em relação ao ensino contemporâneo de LP, permeado por tecnologias e suportes digitais; seus anseios, suas contribuições às práticas escolares e cidadãos dos aprendizes da língua.

O *quarto capítulo* apresenta uma SD, como proposta metodológica dinâmica para contribuir positivamente frente aos usos atuais dos gêneros e suportes digitais em sala de aula. Nela enfatizamos a necessidade de compreender os aspectos funcionais e pragmáticos da língua através do *podcast*, destacando sua natureza escolar e social, resignificando, assim, algumas ações na sala de aula, na perspectiva dos multiletramentos.

Por último, no *quinto capítulo*, apresentamos as considerações finais e as referências que subsidiaram a pesquisa.

1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Tendo em vista que uma pesquisa científica é regida por procedimentos de investigação, reconhecemos as inúmeras perspectivas investigativas que podem ser adotadas para se alcançar os objetivos aqui traçados. Assim, quanto aos aspectos

metodológicos, esta é, quanto à natureza, uma pesquisa aplicada, porque busca desenvolver saberes à aplicação, a fim de minimizar ou até de solucionar problemas práticos e específicos identificados, estudados e apurados pelo pesquisador.

Quanto aos objetivos, é exploratória e descritiva, simultaneamente e utiliza o método indutivo porque consideramos o processo o foco principal, no qual o “pesquisador utiliza o conhecimento anterior acumulado e manipula cuidadosamente os diferentes métodos e técnicas para obter resultado pertinente às suas indagações”. Neste caso, utilizamos um questionário para analisar as problemáticas enfrentadas pelos docentes quanto ao uso do gênero textual digital *podcast*, a partir da exploração dos conceitos, do levantamento bibliográfico e também dos dados coletados. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 48).

Em relação ao tipo de pesquisa, configura-se como bibliográfica porque, conforme Marconi e Lakatos (2003), é executada pelo pesquisador pelo uso dos seguintes mecanismos de investigação: livros, documentos oficiais, tese(s), monografias, artigos em revista, anais, dentre outros, a fim de dialogar com pesquisas que discutem sobre as práticas de multiletramentos e os impactos que o uso de gêneros textuais digitais como o *podcast* podem gerar nas abordagens teóricas e práticas do ensino de LP.

Os sujeitos colaboradores da pesquisa são 16 professores de LP, regularmente matriculados no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que atuam em turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esses docentes foram convidados a responder a um questionário eletrônico que tem como objetivo fazer um levantamento sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula com os gêneros digitais.

Importante destacar que os sujeitos colaboradores foram esclarecidos da natureza da pesquisa a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disposto antes dos questionamentos, afirmando concordância em respondê-los, ou seja, permitiu ao professor ter a liberdade de participar ou não da pesquisa, conforme suas convicções e interesses. A pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFCG, considerando o curto tempo até sua apresentação oficial para a Banca, mas o pesquisador se comprometeu a manter o sigilo das informações prestadas, bem como da identidade dos docentes envolvidos.

Utilizamos um questionário digital, criado no *Google Forms* (mecanismo disponibilizado aos participantes por *e-mail*, sem tempo determinado para que enviassem as respostas), previamente planejado, a fim de diagnosticar se os alunos são contemplados nas

aulas de LP com discussões sobre os multiletramentos digitais, o gênero *podcast*, novas práticas de ensino *etc.*, para verificar e analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores nos processos de se ensinar e aprender a LP a partir dos novos gêneros que emergem na atualidade.

O uso do questionário *online* foi uma forma de garantir a segurança de todos os envolvidos, considerando o contexto pandêmico, ao respeitar as normas do isolamento social por causa da COVID – 19 e de agilizar os processos de coleta, visto que os sujeitos residem em diferentes localidades. Solicitamos no questionário algumas informações acerca do sujeito, como nome, *e-mail*, tempo, município e modalidades de atuação. O sujeito não foi obrigado a se identificar, ou seja, teve a opção de deixar o campo da identificação do nome sem preencher.

Todas as questões, no total de dez, foram obrigatoriamente respondidas para a submissão das respostas dos participantes, visando a coletar informações e dados para explaná-los, baseados nas teorias definidas, numa perspectiva aberta, dinâmica, tecnológica e contemporânea. Abaixo de cada questão, havia a opção de justificar a resposta. A partir delas, abarcamos uma gama de posicionamentos dos sujeitos, pelas suas impressões e subjetividades relativas à temática.

Adotamos os seguintes critérios em relação aos sujeitos colaboradores da pesquisa: a) estar em formação continuada pelo PROFLETRAS/CFP/UFCG, em Cajazeiras-PB; b) atuar em escolas municipais ou estaduais do interior do Nordeste; c) exercer a prática docente há pelo menos 05 (cinco) anos; critérios estes já justificados anteriormente.

Dessa maneira, os critérios são justificados ao considerarmos que há maior probabilidade de professores matriculados em cursos a nível de pós-graduação estejam em contato com as teorias apresentadas. Quanto à cidade, é o local em que se localiza o Campus de formação do pesquisador e, por isso, ele tem maior possibilidade de contato com tais docentes mestrados, na busca ainda de entender essa problemática na região em que se localiza.

Ademais, acreditamos que é mesmo na educação básica que os processos com esse tipo de gênero textual como o *podcast* deve ocorrer e também ser possível nas escolas - seja da esfera municipal e/ou estadual -, pela diversidade de alunos, realidades sociais, e mesmo dificuldades de várias naturezas (a saber, a da estrutura física de muitas escolas) um maior e verosímil entendimento da realidade.

Já em relação ao tempo de atuação, professores com mais experiência tendem a contribuir mais no que se refere às atividades já planejadas e trabalhadas em sala de aula e podem também ou não ter participado de formações continuadas, cursos a nível de pós-graduação, se não já concluídos, e ter, em geral, maior possibilidade de contribuir à pesquisa.

Quanto ao tratamento dos dados, adotamos as seguintes categorias de análise: a) abordagem interativa dos gêneros textuais; b) reconhecimento da relevância dos textos para o ensino) e c) familiaridade com o *podcast* e suas funções pragmáticas.

Neste contexto, o questionário serviu para termos acesso às experiências, aos argumentos, aos conhecimentos, às vivências práticas e reais dos professores, objetivando fazer uma análise qualitativa dos aspectos que permeiam o fazer docente no que concerne aos gêneros e/ou suportes digitais usados em sala de aula. Este material de coleta, pelas suas características particulares, por permitir a expressão aberta dos agentes de letramentos acerca do ensino de LP em forma de texto, contribui para uma interpretação mais ampla e dinâmica das práticas da realidade escolar perfiladas no seio da cultura digital.

Após a análise, apresentamos uma proposta de intervenção a partir de uma SD cuja intenção é ampliar a visão dos professores sobre os usos dos gêneros textuais como o *podcast* e das tecnologias digitais de um modo geral.

A seguir, discutiremos sobre a importância, e os tipos de linguagens existentes, sobretudo, considerando o surgimento das tecnologias, dos gêneros e suportes digitais, na perspectiva dos letramentos também digitais voltado a um ensino aqui concebido enquanto contextualizado, por considerar os conhecimentos e a realidade do alunado.

2 LINGUAGENS, LETRAMENTOS DIGITAIS E ENSINO

Neste capítulo, discorreremos sobre o plano de fundo teórico que sustenta a pesquisa. Iniciamos com a relação entre linguagem e multiletramentos, suas conexões com os gêneros digitais, a exploração destes gêneros em sala de aula e o que propõem os documentos nacionais da educação. Além disto, reservamos um espaço para refletir sobre o gênero *podcast* como ferramenta metodológica viável no ensino de LP.

2.1 ESTUDOS DA LINGUA(GEM) SOB A LUZ DA LINGUÍSTICA CONTEMPORÂNEA

De acordo com Marscusi (2008), a linguística surge a partir dos estudos de Panini, na Índia, há aproximadamente 2.500 anos. É nesse contexto que surgem os primeiros pensamentos e reflexões no que tange às linguagens e às línguas de uma maneira geral, num enfoque religioso, inicialmente.

Os estudos de Panini foram significativos para a época, priorizando aspectos fonológicos e sintáticos das línguas, o que lhes conferiu apreço de teóricos como Chomsky, posteriormente. Adiante, cronologicamente falando, Platão e Aristóteles desenvolvem os estudos da língua, a partir da formulação de questionamentos linguísticos, semânticos, dentre outros, que deram origem às primeiras gramáticas da época.

A Língua, enquanto ciência, passa a se firmar após diversas fases de estudos, e passa a ter várias ramificações, na busca de explicar e de descrever o maior número de eventos linguísticos possíveis, em distintas perspectivas gramaticais. Mas, é apenas com Saussure - como podemos verificar ao consultarmos os estudos de Marcuschi (2008) -, o pioneiro nesta área, que a linguística passa a ser propagada, sobretudo, por meio do *Curso de Linguística Geral*, enquanto ciência autônoma que explica e descreve os eventos linguísticos, isto nas primeiras décadas do século XX.

Com o advento desta ciência, surge, portanto, a possibilidade de estudar as línguas tanto em sua acepção estrutural - foco de estudo de Saussure e de Chomsky, por exemplo, quanto na perspectiva social - foco de estudos pós-estruturalistas, que implicam a necessidade de descrevermos as línguas estabelecendo paralelos com a vida cotidiana, para melhor compreensão dos seus usos, segundo Marcuschi (2008).

Para Marcuschi (2008), a língua deve ser tomada numa perspectiva dialógica e interacional, tendo por foco sua usabilidade social, pois é por meio dela que os sujeitos se

reconhecem como sujeitos históricos, postura contrária à concepção de língua apenas como código. Assim, a linguagem humana passa a ser tida como social, e o texto como sendo dotado de significações, ambos instrumentos da interação humana. Depreende-se, assim, que em contexto de ensino, apresentar aos dicentes a língua e seus diversos tipos de linguagens por um viés multifacetado é mostrá-la enquanto processo vivo, dinâmico e significativo.

Essa perspectiva passa a ser adotada por diversas correntes e/ou áreas que surgem a partir dos anos de 1960, e que “negam” o estudo da linguagem apenas em sua perspectiva estrutural e imanente, a exemplo da Pragmática, da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Análise de Discurso, da Análise da Conversação, da Etnolinguística, da LT e da LA, conforme postula Marcuschi (2008). Com enfoques semelhantes, esses campos de estudo compreendem as línguas e a linguagem humana como instrumentos de interação social e, portanto, configuradas por diversos meios e formatos.

No contexto desse estudo, adotamos os pressupostos da LT e da LA como teorias sustentadoras da pesquisa por, justamente, esclarecerem os conceitos de texto, seus usos e funções, estruturas, e por provarem o grande potencial do texto (em seus diversos tipos e formatos) como elemento basilar para a compreensão e o ensino de línguas, no nosso caso, o ensino de LP. Ambos os campos, por suas relações, abriram espaço para os professores trilharem novos caminhos em suas práticas pedagógicas. A partir da década de 80, ampliaram-se as discussões acerca de conceitos como textualidade, ensino, gênero e as implicações pedagógicas de uma abordagem de ensino longe das práticas mecanicistas de língua.

Sabemos que, antes desse período, os professores partiam de palavras e frases descontextualizadas para, então, “explorar” o texto, ou seja, partindo do micro para o macro. Era comum - como talvez ainda seja em algumas aulas de língua materna - não se abordar aspectos como o contexto, os fatores extralinguísticos, de contextualização e de compreensão em uma acepção mais ampla. Tais fatos restringem a visão do estudante acerca da língua que utiliza em sociedade, estabelecendo dicotomias entre o que se usa socialmente e o que se estuda na escola.

Sobre a LT, podemos dizer que passou por fases fundamentais. Uma delas situou-se em uma época na qual o texto era tomado enquanto um amontoado de sílabas, palavras isoladas, com o fim de somente realizar análises linguísticas, morfológicas, de conjugação verbal, por exemplo. Isto é, a língua era vista puramente numa perspectiva estrutural, com

ênfase na gramática tradicional, sem diálogo com o que de fato ela é, variável e múltipla.

Para Geraldi (1984, p. 18), “[...] sempre as aulas de língua tiveram a tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar”. E de fato verificamos que a escola ainda propaga um discurso, amparada ainda em velhas práticas de ensino, numa perspectiva tradicionalista, de que deve haver um padrão, uma homogeneização de maneiras de chegarmos a determinados resultados.

Nesta fase, a LT tinha como foco o estudo do sistema gramatical da língua, entre 1960 e 1970, seja sob a ótica gerativista estruturalista ou a funcionalista, na tentativa, por exemplo, de conceber/ampliar as concepções para o texto. Assim, as pesquisas eram concentradas nos recursos linguísticos, a exemplo da coesão, que tinha a coerência como uma de suas propriedades internas.

Posteriormente, a LT parte de uma ideia centrada na frase, estritamente, para o entendimento do texto como um todo, em detrimento das análises e das classificações inadequadas aos contextos de uso e de produção. Isto é, o texto é visto agora como um conjunto de elementos linguístico-gramaticais organizados e coerentes atribuidores de sentidos.

Adiante, em uma nova fase, os estudiosos adotaram a perspectiva pragmático-enunciativa, caracterizada pela ampliação da acepção de coerência, numa perspectiva ampla, abarcando elementos que perpassam o texto até chegar aos usuários, considerando aspectos linguísticos, cognitivos, socioculturais e interacionais. Nessa direção, vemos também a consideração do aspecto cognitivo do texto, numa tendência sociocognitivista, abarcando, agora com maior ênfase, a oralidade, a escrita e os gêneros textuais de uma maneira geral, em uma linha interacional (KOCH, 2015).

Na chamada virada pragmática, o texto perpassa a abordagem sintático-semântica ao ser concebido como primordial à comunicação, considerando os contextos da interação humana. Assim, o texto é, para além de um objeto gramatical, elemento basilar a qualquer situação de comunicação/interatividade entre os falantes da LP.

Para Koch (2015), o aspecto pragmático do texto é tão importante quanto o sintático e o semântico, determinando e sendo determinado, respectivamente, inclusive, pelas estruturas internas do texto. Desse modo, aliada aos fatores sintáticos e semânticos, a coerência impacta nos contextos e no viés pragmático dos textos e da língua.

Conforme apresenta Koch (2015), a virada cognitivista insere a LT em uma nova

fase por apresentar o texto como sendo determinado pela forma como organizamos os nossos pensamentos e pela capacidade criativa dos nossos esquemas mentais. Isso significa dizer que ao nos inserirmos em quaisquer atividades comunicativas, ativamos toda a gama de conhecimentos dispostos na memória, além de concebermos nossos dizeres a partir dos textos, construtos teóricos complexos, constituídos, sobretudo, pela organização sistemática e co-ordenada de recursos gramaticais, marcas típicas da textualidade linguística.

Nessa esteira, ressaltamos que o texto é determinável, ainda, pelas intenções dos usuários da língua, podendo ser modificado pautado nos conhecimentos de mundo desses sujeitos, a partir das chamadas estratégias cognitivas e das várias inferências realizadas por eles em meio às inconstantes realidades sociais que se apresentam cotidianamente, segundo Koch (2015).

O que se percebe, ao final destas fases, é que a linguagem passa a ser concebida numa perspectiva coletiva, baseada nas interações mútuas dos sujeitos que almejam propósito determinado e semelhante, o da compreensão. E, na dialogicidade, o texto se configura como instrumento central e norteador de tais processos sociocomunicativos, conforme os pressupostos de Koch (2015).

Ao final da década de 90, do milênio passado, com as orientações oficiais, como, por exemplo, as dos PCN, as escolas passaram a inserir os textos nas aulas de LP, galgadas, sobretudo, nos últimos estudos da LT. A questão é que os PCN não explicitavam efetivamente como os docentes deveriam fazer, como usar tais textos. Muitos professores, assim, passaram a usar o texto como pretexto para ensinar gramática. Ou seja, selecionavam determinado gênero e a partir dele, extraíam palavras e frases para incorrerem nos mesmos erros, os de análises e classificações.

Com o passar de alguns anos, e com o aprofundamento das pesquisas linguísticas, o texto passou a ser adotado como elemento norteador dos processos de ensino-aprendizagem da LP em sala de aula, sendo hoje peça fundamental para o trabalho com os elementos estruturais, linguísticos e sociofuncionais dos gêneros em circulação, sejam eles escritos, orais, digitais ou não.

Com base nos documentos nacionais da educação, pautados em estudos linguísticos contemporâneos, hoje, aos alunos é dada a oportunidade de poderem entender o que são gêneros de textos, como se realizam as práticas sociointeracionais, os elementos que constituem um texto (sejam eles obrigatórios e/ou opcionais), quais seus suportes, objetivos, interlocutores, *etc.*). Desse modo, a língua passou a ser explorada de uma forma

complexa, histórica, significativa, dinâmica e heterogêna, conforme diz Marcuschi (2008).

Nessa linha, só trabalhar a norma padrão acaba enrijecendo o ensino, influenciando negativamente no desenvolvimento cognitivo e social do aprendiz. Para que isso não ocorra, é relevante considerar a variedade de modos de atuar linguisticamente, fazendo com que as vivências e os saberes dos alunos sejam legitimados no âmbito do uso dos textos que circulam. Desse modo, Marcuschi (2002) define os textos enquanto construções com padrões próprios e funções organizadoras da sociedade.

Para o autor, parte considerável dos textos que circulam atualmente são configurados de jeitos particulares, concebem uma estruturação prototípica, ou seja, são compostos por um conjunto de elementos que perpassam a linguagem verbal e a não verbal. Há gêneros, então, que têm uma estrutura mais rígida, mas, ainda que possuam elementos caracterizadores, são passíveis de mudanças.

Analisando por esse viés, é crucial admitir outras maneiras de exercitar as práticas com o uso de novos gêneros, despertando novos desafios, não só para o público jovem, desafiando-os à reflexão e explorando o que há de mais criativo em cada sujeito envolvido nesse processo, sem deixar de lado a responsabilidade e o compromisso em efetivar aprendizdos, trocas e consolidar a educação de todos.

Podemos afirmar, em outras palavras, que é fundamental, tanto ao aluno como ao professor, apropriar-se e construir sistematicamente novos conhecimentos das linguagens cada vez mais modernas, de modo que possamos ter aparato cognitivo para interagir com os textos multimodais, multissemióticos, que se manifestam em uma espécie de coreografia, ou seja, a partir das junções e sobreposições de diversos tipos de linguagens, como aponta Marcuschi (2002).

Para tanto, as ações escolares devem girar em torno do universo de informações que circulam ao nosso redor. Essas relações estão, na maioria das vezes, relacionadas às práticas de multiletramentos com as quais o usuário da língua trava contato através dos mais diversos gêneros textuais.

Como enfatiza Marcuschi (2002), os gêneros textuais não são desvinculados de uma cultura, por isso mesmo são históricos, sociais e são mecanismos utilizados pelas pessoas para a realização de suas tarefas e demandas em geral. O autor aponta que, por mais que os gêneros produzidos recentemente sejam diversos, há traços semelhantes em meio as suas peculiaridades, tanto na modalidade oral quanto na escrita. É, assim, na dinâmica dos usos

desses gêneros, para significar as mais diversas relações sociais, que se situam os multiletramentos.

Os gêneros textuais são instrumentos norteadores do processo de aprendizagem, pois abrangem aspectos relevantes para a leitura e a compreensão, como: propósitos, interlocutores, tipologia, suporte, registro, estrutura e estilo verbal. Nessa direção, Antunes (2009) os aborda como um eixo central para o ensino de línguas, por auxiliar no desenvolvimento da leitura e da produção, direcionando-nos à compreensão das estruturas linguísticas e do uso destas na vida cotidiana.

Os gêneros são concebidos aqui enquanto instrumentos de comunicação, ou ainda como megainstrumentos, ao considerarmos que todas as nossas manifestações socioverbais na sociedade ocorrem permeadas por textos. Ou seja, cada gênero e seus respectivos subtipos e tipologias cabem em uma situação determinada. Além do que, todo e qualquer gênero deve apresentar estrutura, propósitos comunicativos e estilos composicionais.

Sobre o trabalho sistemático com os gêneros em sala de aula, uma importante contribuição metodológica refere-se à postulação de Schneuwly e Dolz (2004) acerca das sequências didáticas. Para os autores, as sequências didáticas são importantes para a compreensão e a elaboração/produção dos variados gêneros textuais. Elas são frequentemente usadas para trabalhar os textos orais e escritos, o que faz legitimar seu ensino e os destaca como importantes para a comunicação e o funcionamento da sociedade, tendo em vista serem maleáveis, dinâmicos e ricos em possibilidades de abordagens.

Na mesma perspectiva, Rojo (1998) defende que o estudo permeado pelos textos contribui para que ocorra uma ação social capaz de transformar e moldar nossos discursos, em contextos de aprendizagem e para além deles, contribuindo para a evolução da interação dos estudantes ao utilizarmos estratégias estimulantes. Isso significa que devemos, sempre que possível, voltar às discussões estabelecidas em sala para o contexto local do aluno, a fim de haver maior produtividade e contextualização dos saberes construídos.

De igual modo, Dionísio e Vasconcelos (2013) destacam a importância de ampliar a visão dos alunos, possibilitando o acesso ao maior número de gêneros possíveis, com um amplo conjunto de linguagens. Entretanto, para que isso ocorra, o professor deve explicar conceitos referentes às dimensões comunicativas dos gêneros específicos, para que haja essa comunicação adequada entre os interlocutores, a abordagem do conteúdo e o trabalho com recursos linguísticos mais típicos de cada texto.

Rojo (1998) ainda retrata ser relevante o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva sobre os espaços e as realidades sociais, baseada em gêneros de múltiplas naturezas e de enfoques multiculturais. Todavia, apenas a partir de 1998, através dos PCN, e mais atualmente com a BNCC, é que novas práticas de ensino vêm sendo introduzidas na escola básica, aprimorando o ensino e rompendo as antigas práticas como, por exemplo, a utilização do texto como simples pretexto para o ensino normativo, como assinala Antunes (2009).

Assim sendo, por compreendermos que as mudanças sociais ocorrem a todo momento, afetando, também, os ambientes educativos, em seus modos de aprender e ensinar, ligadas a tais processos devem estar presentes nas práticas de letramentos e multiletramentos, estratégias digitais de aprendizagem, metodologias criativas e flexíveis a fim de haver maior participação social do aprendiz nas mais diversas situações comunicativas.

2.2. MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS DIGITAIS NA ESCOLA

O homem sempre buscou, pensou e criou novas maneiras de agir sobre o mundo, as coisas, a fim de facilitar sua vida, sua sobrevivência e as relações com as demais pessoas. Com isso, gradualmente as ferramentas foram ganhando novas formas e sentidos, novas dinâmicas surgiram e, com isso, maneiras de se comportar, social, linguística e textualmente.

Tal processo evolutivo pode ser observado quando ele dominou o fogo, considerado, pois, elementar para todo esse avanço decorrente do esforço individual e coletivo, configurando-se como um enorme passo na evolução humana. Ao controlá-lo, o homem passou a dominar outras relações, como a produção dos alimentos, produção de energia, *etc.*

Ao considerarmos que surgem novas demandas na evolução social e humana, e que isso também ocorre no campo da comunicação, vemos que o homem desenvolveu paulatinamente a sua linguagem, hoje manifestada de diversas formas. A partir de 1930, por exemplo, com a produção industrial, notamos emergirem diversos bens e serviços, a saber: o cinema, a arte, a música, a literatura, dentre outros. Isto implicou, posteriormente, a criação de novos meios de comunicação, como o rádio, a televisão e, sobretudo, a *Internet*, principal veículo de comunicação de massa atualmente.

Neste contexto, constatamos a capacidade criativa do ser humano e o quanto ele pode desenvolver habilidades com o objetivo de se adaptar aos diversos contextos em que se insere, criando artefatos culturais que agilizam as conexões com o mundo e com o que

nele se faz presente.

É, assim, nesse contexto multi, que surgem as diferentes formas de comunicação e interação possibilitadas através da(s) linguagem(ns), o que remete hoje ao que chamamos de práticas de multiletramentos. Mas, para chegarmos à compreensão do que elas representam para a sala de aula, cabe destacar que seu entendimento filia-se aos usos sociais dos gêneros textuais/discursivos que circulam socialmente, pois neles infinitas relações de sentidos são efetivadas a cada instante da vida humana.

2.2.1 Concepção dos gêneros no ensino de LP

Com base em Graciale (2015), a criação do conceito de gênero parte das reflexões de Platão e de Aristóteles, na Grécia Antiga, a partir das suas argumentações de cunho filosófico, da retórica, *etc.* Para Zavam e Araújo (2008), nesta época, os textos eram explorados, sobretudo, pelo viés da literatura, bem como da retórica. Os autores referidos afirmam que Platão é considerado o pioneiro em investigá-los, associando o termo gênero ao campo da literatura. Já no que tange à divisão estabelecida para a sua forma e o seu conteúdo, o estudioso Aristóteles o classificou como do tipo prosa ou verso; e como lírico, épico ou dramático.

Tendo sua conceituação e evolução advinda, pois, dessa época histórica, hoje há consenso de que os gêneros são fundamentais e funcionais para a vida em sociedade, que se moldam conforme os avanços sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros, sem se desvincularem destes eventos, conforme abordam Zavam e Araújo (2008).

De acordo com as práticas sociais, os textos/os gêneros são transformados, adaptados com um objetivo determinado. Podem ser formais ou informais, regidos e regentes das atuações dos sujeitos nas atividades interacionais. Os significados por eles transmitidos são os mais variados, considerando, ainda, a época em que são veiculados e as competências discursivas (CD) - os campos institucionais - sobre as quais circulam.

Nesta abordagem, Antunes (2009, p. 49) afirma que

Influências que vieram de muitas direções, principalmente do campo da pragmática, das perspectivas interacionais da linguagem, conduziram a linguística até o âmbito mais amplo da língua como forma de atuação social e prática de interação dialógica, e, a partir daí, até a textualidade. Ou seja, se chegou a dois consensos: o de que usar a linguagem é uma

forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e o de que essas coisas somente acontecem em textos.

A autora destaca como a concepção de língua evolui até chegar a uma abordagem dialógica e interativa, deixando de ser observada e utilizada enquanto uma ferramenta enrijecida e estanque, como código, até ser tomada como instrumento de comunicação social, adaptável a muitos contextos, em diversas linguagens, a partir dos avanços dos estudos linguísticos contemporâneos.

Nesse contexto, é pertinente explorar em sala de aula o maior número de gêneros possível, no sentido de levar os alunos a compreenderem as distintas práticas de linguagens e comunicações que sempre os envolvem, sejam em espaços públicos ou privados, formais ou mesmo do cotidiano. Estes textos apresentam um tema, um estilo e uma forma que confluem no estabelecimento de sentidos para os leitores.

Tais elementos, o tema, o estilo e a forma, são interligados tanto na expressão oral quanto na expressão escrita. Devem ser explorados pelo professor de modo participativo, isto é, por meio da utilização de ferramentas e textos diversos, como os digitais, enquanto uma das alternativas para se compreender (além de assuntos relevantes na formação escolar) as partes constitutivas e caracterizadoras dos textos.

Os gêneros veiculados às NTIDIC apontam novas formas de manifestar argumentos, ideias, de aprender, de compartilhar, *etc.*, e isso faz com que haja demandas sociais e educacionais específicas, com graus variados de complexidade. Se observarmos, por exemplo, as produções textuais dos alunos, identificaremos particularidades na escrita ou na oralidade de cada um, ou seja, uma variedade de linguagens que atravessa tipos culturais distintos. Sendo, pois, o gênero um artefato histórico, contemporâneo e multifacetado, é crucial que a escola abra espaços para reformulações e novas práticas pedagógicas ao reconhecimento destes novos gêneros e para reconhecer os conhecimentos do alunado sobre o mundo virtual e suas demandas atuais.

Para Marcuschi (2002), os gêneros textuais são a base do ensino de línguas. Porém, não devem ser trabalhados de qualquer maneira, mas de forma contextualizada, contemplando tanto seus elementos estruturais quanto seus elementos funcionais, cumprindo os propósitos comunicativos dos usuários da língua.

Os textos são os produtos pelos quais os sujeitos agem na sociedade, indissociados de um contexto histórico, social, político, econômico, enfim, de uma esfera social e de uma CD, como aponta Marcuschi (2002). Por isso, é extremamente pertinente traçar estratégias que

atingam a maior parte dos alunos no cumprimento das atividades escolares, contemplando as várias formas de se expressar, como a oralidade, visto que determinar e explorar conteúdos, formas, temáticas, estilos são ações enriquecedoras, mas devem estar associadas aos contextos de letramentos/multiletramentos dos estudantes.

2.2.2 Os multiletramentos digitais

Soares (2002) aponta que a escrita se diferencia quando configurada em ambientes virtuais, pois as tecnologias digitais permitem mais de uma prática e modalidade de se lettrar, o que implicou a seguinte nomenclatura – letramentos. Sobre o termo letramento, ela o toma dentro das possibilidades dos fenômenos sociais. A autora, ao citar a pesquisadora Kleiman (2014), explana o letramento como um compilado de ações práticas, socialmente caracterizadas, envolvidoras da escrita - numa perspectiva tecnológica – como meio de atuarmos em determinados espaços, com dados fins. Nessa lógica, as tecnologias digitais são suportes imprescindíveis que fomentam as variadas maneiras de agir linguisticamente.

A concepção de letramento concebida por Soares (2002) parte da condição dos sujeitos (situados social e historicamente) envolvidos em eventos e práticas que são relacionados à produção e à leitura de gêneros textuais e, por consequência disto, agem de modo eficaz em tais atividades. Então, o letramento associa-se aos fenômenos sociais impactados pela escrita, perpassando a aquisição formalizada do código da LP, alcançando eventos históricos.

Pela escrita, pela leitura, no uso das linguagens em situações tipificadas, é que passamos à condição de sujeitos letrados, quando dominamos tais estruturas e seus possíveis desdobramentos nas interações coletivas, o que significa atuar discursivamente de modo adequado em relação ao seu interlocutor. Poder ler e escrever, nesse universo, significa manifestar-se em contextos sociais que possibilitam, constantemente, práticas reflexivas do uso da língua.

Soares (2002) salienta, ainda, que os sujeitos de hoje em dia, a partir do surgimento de práticas de registros escritos, adaptaram seus aspectos de receptividade dos textos em relação às suas funções pragmáticas, o que também justifica novos estados e condições enquanto indivíduos multiletrados. Neste viés, é pertinente ao professor realizar a verificação das práticas de leitura e escrita advindas da *Internet* como objeto de estudo em sala de aula, e

perceber se tais atividades são tidas como práticas de letramentos efetivas ou apenas propostas disfarçadas do que já se emprega nas escolas, predominantemente, da cultura do papel.

Nesta esteira, podemos conceber o conceito de multiletramentos, conforme as contribuições teóricas de Rojo (2012), como uma via de mão dupla. Ou seja, devemos compreendermos a diversidade tanto social quanto cultural dos textos e dos alunos, respectivamente. Isso porque cada grupo de pessoas detêm hábitos, expressões e modos de vida específicos. Já no que se refere aos textos, eles podem ser compostos por múltiplas semioses e usados pelas pessoas para construir e realizarem tantas ações na sociedade.

Mas, para que se possa entrar em contato com textos que apresentam características dessa natureza, conforme Rojo (2012), é fundamental um certo nível de letramento, ou vários letramentos, o que nos direciona a pensar então nesses multiletramentos como variáveis que nos dão a capacidade de interagir com textos heterogêneos, que se alimentam de distintas linguagens.

Nesse contexto, ao perpassarmos o domínio tão somente da escrita à mão, chegando a dominar gêneros compostos por áudios, fotografias, vídeos, *etc.* estaremos efetivando novas práticas de multiletramentos, o que nos faz entender que cada novo gênero, sobretudo, os digitais, por envolverem algumas linguagens simultaneamente, enriquecem nossa bagagem, nossa produção e aguçam a nossa criticidade leitora, conforme aponta a BNCC

Os meios eletrônicos de comunicação oferecem amplas possibilidades para ficarem restritos apenas à transmissão e memorização de informações. Permitem a interação com diferentes formas de representação simbólica- gráficos, textos, notas musicais, movimentos, ícones, imagens-, e podem ser importantes fontes de informações, da mesma forma que textos, livros, revistas, jornais de mídia impressa. Entrevistas, debates, documentários, filmes, novelas, músicas, noticiários, softwares, CD- ROM, BBS e internet são apenas alguns exemplos de formatos diferentes de comunicação e informação possíveis utilizando-se esses meios. (BRASIL, 2018, p. 141).

Com isto vemos que na *Internet* entramos em contato com incontáveis tipos e formas de linguagens, símbolos e representações que provavelmente não seriam possíveis em suportes físicos, isso porque nela são possíveis as sobreposições, isto é, colocar uma ou mais linguagens sobre ou junto à(s) outra(s). Cabe destacar, nesse viés, que, infelizmente, docentes desconhecem o valor desses recursos, ou não se colocam num *continuum* processo de aprendizado e aperfeiçoamento, o que dificulta a efetivação de novas práticas de

aprender e ensinar, simultaneamente, a LP e suas respectivas linguagens multissemióticas na sala de aula.

Para Kleiman (2014), é pertinente que o aluno entre em contato com os diversos tipos de linguagens por auxiliarem no exercício tanto da leitura quanto da interpretação, da articulação e da produção dos textos. Assim, o professor deve levar em consideração os conhecimentos prévios do alunado para desenvolver atividades contextualizadas de pesquisas, a fim de ampliar sua competência comunicativa (CC), algo também possível com gêneros digitais.

As dinâmicas de ensino atuais em paralelo às de décadas passadas são um tanto distintas, por considerarmos que atualmente, com base em Kleiman (2014), o professor tenta fazer o aluno pensar e refletir sobre várias questões. A autora problematiza que a possibilidade de resposta do discente, oral ou textualmente, tem de ser validada em contraposição à de antigamente, em que as respostas – prontas e acabadas - eram imediatamente cedidas pelos docentes, que performavam papéis mais rígidos.

Com o avanço dos estudos linguísticos, verificamos um avanço na prática docente, no conhecimento e nas maneiras e nos recursos que, atualmente, são utilizados para se debater o funcionamento da língua. Mas, mesmo assim, ainda encontramos práticas escolares desvinculadas das vivências dos aprendizes, por isto é inadmissível que se perpetuem ações que não façam sentido para a vida cotidiana dos alunos e que desconsidere m seu percurso de vida, já que cada aluno é situado em um tempo e em um espaço determinado, como afirma Kleiman (2014).

Ademais, certas atividades, por mais que envolvam linguagens que perpassam a escrita, não dão ênfase à linguagem oral, de extrema relevância aos desdobramentos de práticas de leitura e de escrita. A oralidade, segundo Kleiman (2014), é parte inata da história social dos sujeitos, diferentemente da prática escrita. Partindo desta ideia é que problematizamos (admitindo ser a sociedade grafocêntrica) o porquê de a oralidade não ser reconhecida e valorizada na escola da mesma forma que a escrita; esta exercitada em muitos momentos desvinculada da realidade, através de uma série de exercícios, classificações e análises estruturais, apenas.

Nessa direção, é urgente que a escola desconstrua barreiras e modalidades da “velha escola”, em que predomina o fixo, o estável, o tradicional, e passe a explorar novos mecanismos de interação social, dando destaque às realidades socioeconômicas, culturais e históricas dos aprendizes, algo possível no contexto da cultura digital dos alunos. No entanto,

sabemos que os aprendizes não emergem de um mesmo espaço, e que nem todas as escolas dispõem de acesso às ferramentas necessárias à interação aluno-professor, aluno-aluno para se debruçarem com gêneros que circulam no digital. Apesar disto, também sabemos que uma grande parcela de alunos está mergulhada neste universo e envolvida em diferentes interações.

Assim, a cultura digital pode encaminhar os alunos aos letramentos digitais, por possibilitar práticas sociais concretas, estimuladoras das ações sociointeracionais, estabilizadas de modos amplos e complexos. Em tal contexto, quando imersos no universo dos hipertextos, típico da cultura digital, os alunos estabelecem conexões infinitas, pois os trajetos de leitura efetivados se dão de modo particular, por causa, principalmente, das multissemoses, isto é, das diversas maneiras linguísticas que são utilizadas para a criação dos efeitos de sentidos, que são responsáveis pelo aperfeiçoamento de leitores. Nesse tipo de leitura, o aluno aciona muitos conhecimentos linguísticos, visuais, sonoros, espaciais, digitais *etc.* sendo, pois, incluídos em outras configurações textuais que não somente a da escrita.

Com isto, observamos que as tecnologias e os textos digitais dispõem de grande potencial na efetivação de práticas pedagógicas mais sólidas e consistentes com a língua. Entretanto, é importante que os docentes não usem as tecnologias e recursos dessa natureza por eles mesmos, isto é, sem um objetivo definido, para que não sejam inseridas apenas como pretexto para aulas dinâmicas como ocorreu com o uso dos textos que foram usados como elementos “contextualizadores” do ensino, há algumas décadas, nas quais pouco se explorava suas funções sociais, apenas eram realizadas análises e classificações.

Dessa maneira, para Kleiman (2014), as práticas de letramentos e multiletramentos perpassam as matrizes e as orientações curriculares propostas pelos documentos oficiais, a exemplo, dentre outros, da BNCC (BRASIL, 2018).

Em conformidade com os PCN, que defendem o exercício social para um desenvolvimento da habilidade metagenérica² dos alunos, e considerando também que o gênero textual digital *podcast* apresenta características para que os professores possam planejar e realizar aulas contextualizadas e dinâmicas com gêneros orais em sala de aula, a BNCC (BRASIL, 2018) aborda a oralidade numa acepção mais ampla e atual, enfatizando que essa prática linguística vai desde uma conversa espontânea até diálogos permeados por dispositivos eletrônicos, dando outras nomenclaturas a essas interações sociodiscursivas.

Por isso, é de extrema relevância que a escola permita o acesso às práticas de letramentos efetivadas e baseadas nos mais diferentes artefatos passíveis de realizações de

² Conforme Marcuschi (2008), competência metagenérica é a capacidade de se colocar nas distintas situações sociais com estabilidade e confiança linguística, por dominar um conjunto de gêneros, de inúmeras naturezas.

interpretações, sejam eles orais ou escritos. Nessa linha, já é perceptível uma tendência de flexibilização do ensino; flexibilização aqui em uma perspectiva inclusiva e de valorização de culturas múltiplas para se atingir as exigências dos discentes. Com isso, a escola, o professor e os alunos podem se propor ao entendimento de que as práticas de multiletramentos que atravessam os processos de ensino-aprendizagem não podem ser rígidas, mas executadas por métodos amplos e socializantes – baseados nas multissemióticas textuais -, sem perder de vista o enfoque de conteúdos determinados.

Kleiman (2014) ainda aponta que atualmente o estudante se conecta facilmente às redes interativas, desde que consiga ler e interpretar, o que o torna individualmente apto a se posicionar nestas realidades sociocomunicativas. Tal fato acaba por estimulá-lo na tomada de iniciativas em suas atividades escolares e não escolares. Por isso, o professor pode usar dos gêneros digitais para tornar as aulas mais significativas e desencadeadoras da competência crítica na constituição de sujeitos reflexivos.

Remetendo-nos aos docentes, em consequência dessas mudanças históricas e práticas oriundas dos multiletramentos, propomos, segundo os apontamentos de Soares (2002), que os alunos analisem e compreendam os contextos de uso, a fim de entenderem os letramentos cronologicamente ultrapassados para ressignificá-los, norteados pelas relações de letramentos digitais do presente. Um exemplo é comparar as tecnologias digitais de leitura e escrita à variedade de tecnologias mais velhas, objetivando ampliar a concepção da seguinte terminologia: letramento – enquanto condição, enquanto estado.

Grosso modo, os sujeitos que se utilizam não apenas de práticas de leitura e escrita pautadas nas convenções mais tradicionais são concebidos como sujeitos letrados. Já os que ingressam nos espaços digitais, utilizando-se destes meios para estabelecer sentidos pela leitura, pela escrita e por outros são tidos como sujeitos dotados de letramentos digitais. Nessa linha, constatamos alterações nos padrões comunicacionais e, por isto, se faz necessária a validação de outras formas de ler e de escrever, implicando, então, assimilações, comportamentos e processos específicos nos alunos, concebidos como letrados tecnologicamente.

Para Rojo (1998), deve haver o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva sobre os espaços e as realidades sociais, baseadas em gêneros de múltiplas naturezas e de enfoques multiculturais. Todavia, parece que apenas a partir de 1998, através dos PCN, é que novas práticas de ensino vêm sendo introduzidas na escola básica, aprimorando o ensino e rompendo

as antigas práticas como, por exemplo, a utilização do texto como simples pretexto para o ensino normativo, como assinala Antunes (2009).

Para Marcuschi (2002), as tecnologias ligadas à área da comunicação progrediram exponencialmente nos dois últimos séculos. Então, os gêneros expandiram-se e, por conseguinte, a utilização intensa dessas construções em nosso dia a dia. É claro que não foram os gêneros por eles mesmos, como aponta o teórico, mas a constância em seus usos, fazendo com que emergissem novos suportes tecnológicos que impactaram as dinâmicas sociais, no que se refere à comunicação, determinando a criação de outros textos com características singulares.

Deste modo, é fundamental que o alunado interaja com textos que contenham um aspecto deslinearizado, que não seja tão estático, e sim pluritextual e multissemiótico, pois a multimodalidade expande a restrita visão acerca das linguagens. Para tanto, o professor deve estimular os discentes a realizarem atividades de compreensão, leituras e produções que exijam o conhecimento das multissemioses, como bem apontam os documentos nacionais da educação.

2.3 UM *SPOILER* SOBRE O QUE PROPÕE A BNCC

No âmbito das discussões já apresentadas, cabe destacar as postulações de um importante documento norteador da educação brasileira, a BNCC, no âmbito do trabalho com os gêneros digitais e multissemióticos.

A BNCC é um norte para que os professores compreendam os modos de inserir as tecnologias em sala de aula e também discute e faz refletir acerca do surgimento de novos códigos, novas palavras, expressões, e conseqüentemente, novas necessidades de nos adequarmos a diversas variáveis, sendo imprescindível que os docentes legitimem os novos textos e usos linguísticos na escola, já que representam a vida em sociedade. Sendo assim, ao não considerar as práticas sociais digitais, a escola tende a ficar estagnada em certas práticas pedagógicas, não contribuindo efetivamente para o crescimento escolar e crítico dos discentes.

Em conformidade com os PCN, que defendem as práticas sociais com os textos orais e escritos na escola, digitais ou não, a BNCC aborda o eixo da oralidade numa acepção mais ampla e atual, enfatizando que essa prática linguística vai desde uma

conversa espontânea até diálogos permeados por dispositivos eletrônicos, dando outras nomenclaturas a essas interações sociodiscursivas. Ela aponta que:

As práticas de linguagem contemporânea não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos, tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da web. Não é só possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2018, p. 66).

Conforme o documento, os contextos de produção são implacáveis ao influenciarem na estrutura e na padronização dos textos. Em outras palavras, cada situação pede um grau específico de formalidade, do aspecto estilístico, bem como das linguagens, visto que cada uma tem um domínio mais tipificado, como as da conectividade, ou seja, que circulam nas esferas digitais e informacionais, agregando multissemiões em tais contextos.

A BNCC, então, parte de textos cujas linguagens exigem baixo nível de letramento, mas, em um dado momento, avança dos gêneros tidos como lineares e com baixo grau de hipertextualidade para os que são considerados hipermediáticos. Nesse contexto, a prática em sala de aula exige de seus envolvidos, discentes e docentes, uma constante maturação dos saberes. Desse modo, o professor deve buscar por novos modos de encarar uma sala de aula heterogênea, acolhendo dos estudantes indagações, questionamentos e se adequando aos usos e à aceitabilidade desses sujeitos frente ao que interpretam por língua e por texto.

O que é pertinente para o momento atual é conectar o aluno às discussões em sala de aula, trazendo seus conhecimentos para serem ressocializados nos contextos formais de escolarização para, a partir daí, traçar novos diálogos e validar um ensino diverso, tecnológico/digital, criativo, seguindo ainda as diretrizes dos textos oficiais que alicerçam o ensino de língua. Vale ressaltar que essas tecnologias não são apontadas na BNCC somente nessa área, mas também em outras disciplinas, justamente por apresentarem um alto potencial de contribuição no ensino-aprendizagem.

Entretanto, sabemos que cada aluno tem suas singularidades, suas estratégias de aprendizagem, além do que nem todos se adéquam a um nível ou linguagem específica, seguindo um regimento imposto pelas convenções ditatoriais da gramática normativa. Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros digitais representa hoje uma estratégia

inovadora para desencadear ricas reflexões sobre o funcionamento da língua, pois o aluno passa a ter a oportunidade de analisar os gêneros que lê, produz e escuta.

Depreende-se, pois, que,

[...] a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ ângulo/ lado, figura/ fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música (BRASIL, 2018, p. 78).

Como exemplos de veículos que divulgam essas novas práticas de oralização destacam-se a televisão, as *webconferências*, os programas de rádio, as *lives* (mecanismo que possibilita a interação com públicos diversos via redes sociais), dentre outros. Todos esses veículos possibilitam variadas discussões, eventos que podemos imaginar, abrangendo temáticas ligadas às mais diferentes CD.

Por isso, criar estratégias de fomento a um ensino dinâmico e plural não é simplesmente utilizar-se de aparelhos eletrônicos isoladamente, mas, amparados também nestes recursos, despertar no aluno o interesse em participar das atividades escolares, visto que tais artefatos se fazem presentes no cotidiano dos alunos, ainda que alguns não disponham desses recursos.

Deste modo, após compreendermos a importância das práticas de escrita, leitura e dos multiletramentos, da variedade de textos e suportes no contexto do universo digital, vejamos como o *podcast* pode ser tomado como importante aliado na sala de aula por suas especificidades interacionais.

2.4 *PODCAST*: UMA FERRAMENTA DIALÓGICA

Problematiza-se muito sobre a relação entre as tecnologias digitais e a escola. Algumas instituições já adotam o uso de dispositivos celulares, por exemplo, para atividades em sala. Todavia, ainda tem as que proíbem e até retiram tais recursos dos estudantes, contribuindo para o “desligamento” do que na verdade poderia ser o “reiniciar do sistema”.

Em outras palavras, não resolvemos os problemas da educação restringindo tais usos, mas utilizando essas ferramentas com prudência e objetividade para facilitar as ações escolares.

Os discentes estão submersos em tecnologias digitais hoje, utilizando-se de mecanismos de comunicação instantânea, das redes sociais e dos aplicativos de uma maneira geral, e isto é fato. Isso nos leva a concluir que esses sujeitos estão inseridos no letramento digital, principalmente por serem considerados nativos digitais, como defende Rojo (2012). Entretanto, muitas vezes, os saberes dos alunos não são levados em consideração, isto é, não se trabalha nas aulas de LP novas maneiras de interação, neste caso, a linguagem digital, o que pode desestimular o interesse por aprenderem sua língua.

Não basta apenas incentivar a leitura e a produção textual, mas como essas competências se interseccionam com as esferas digitais e como influenciam na maneira de compreender a língua numa perspectiva sociointerativa, considerando a variedade de modos de dizer, manifestar-se por meio das linguagens, sejam elas verbais, não verbais, multimodais, multissemióticas, enfim.

Tomando por base esse trecho de Biasi-Rodriguês (2008, p. 43), “a acelerada evolução da tecnologia de comunicação vem propiciando o surgimento de novos gêneros e a renovação de outros para se adaptarem ao meio eletrônico”, enfatizamos a urgência de a escola não ser uma instituição estática, em modo *off-line*, pelo contrário, ela deve ser ativa, criativa, interativa e inclusiva.

Dessa maneira, a *Internet*, os gêneros e os aparelhos eletrônicos não precisam ser excluídos, pois acreditamos que, sem eles e seus usos, a escola e a prática do conhecimento não avançarão. Em contrapartida, adotando-os como suportes para explorar a língua, ampliaremos sobremaneira as dinâmicas das relações sociodiscursivas tão necessárias nas vidas dos aprendizes em formação.

Devemos tomar a *Internet*, nesse sentido, como uma aliada e não como uma inimiga dos processos educativos, utilizando-a adequadamente, por exemplo a partir do planejamento de um conjunto de ações pedagógicas para a realização de práticas pluralistas, como defende Marcuschi (2002). Para tanto, é relevante abordar os gêneros e as práticas de multiletramentos que deles decorrem, adotando, como recurso auxiliar às aulas de LP, ferramentas que agregam gêneros orais, a exemplo do *podcast*.

Em se tratando dessa importante ferramenta, em 1994, com Adam Curry³, houve o surgimento do termo *podcast* a partir da mesclagem dos vocábulos *ipod* e *broadcast*. O primeiro relaciona-se aos áudios ou aos vídeos distribuídos por dispositivos da *Apple*; já o segundo, a um método de propagação de dados e informações. Assim, o ficheiro de áudio⁴ é chamado em inglês de *episode* (episódio).

As universidades dos Estados Unidos (EUA), *Stanford* e *Harvard*, foram pioneiras na inserção dos *podcasts* para fins educacionais. No Brasil, tal ferramenta circulou inicialmente no estado de São Paulo, visto que a prefeitura do estado passou a inseri-los em eventos como aulas, debates e entrevistas.

De modo geral, é uma ferramenta/gênero recente e muito associada ainda à questão da divulgação musical, mas áreas como a educação vêm pesquisando, e enxergam infinitas possibilidades positivas com o uso desse recurso nas escolas. Isso se dá pelo fato de os professores poderem fazer acompanhamento individualizado dos discentes. Além disto, o conteúdo por ele veiculado pode ser explorado tanto presencialmente quanto à distância. Com isso, o contato com a pesquisa, a organização e as atividades grupais auxiliam significativamente em tornar os estudantes autônomos, criativos, estimulados, construtores e colaboradores de ideias.

O *podcast* pode nos pôr frente a áudios, textos escritos, imagens e figuras, gravações, vídeos, dentre outros. Além disto, pode ser atualizado, notificando aos receptores novos episódios; permitindo a produção tanto individual quanto coletiva, o acesso de forma livre e gratuita, o *download* de arquivos para que possamos ouvi-los em outros momentos e lugares, sem ter que se preocupar em estar ou não conectado à *Internet*.

Ele pode apresentar as seguintes características: tipo, formato, duração, autor, estilo e finalidade. Então, criar um *podcast* (áudio) demanda tempo, dedicação e estratégias de construção. Dessa maneira, voltando tal recurso para a sala de aula, o professor pode organizar os *podcasts* por disciplina ou por temas, seguindo a formalidade ou a informalidade, e detalhar para a turma os objetivos e as metas pretendidas. Levando em consideração o público-alvo, pode-se configurar de modo menos formal, a depender do tipo de atividade organizada. Assim, as atividades dar-se-ão com base no conteúdo, na turma, no tempo determinado, dentre outros aspectos.

³ Adam Curry foi um apresentador e pai do fenômeno *podcasting*, criado, sobretudo, para acessar conteúdos alternativos e de interesse próprio de cada ouvinte em formato de áudio das páginas da *web*, conforme Medeiros (2005).

⁴ Acopla em seu interior arquivos de áudio, geralmente, com duração de trinta segundos, cuja função é também deixar pistas sobre determinada história dos episódios posteriores, de acordo com Barca, A. *et al.* (2007).

Quando possui entre um e cinco minutos, o *podcast* é tido como curto; se tiver duração entre seis e quinze minutos, é considerado moderado, mas se ultrapassar os quinze minutos, já podemos dizer que é longo. Assim sendo, é preferível distribuir o conteúdo em vários episódios a concentrá-lo totalmente em um só, pois pode se tornar cansativo e improdutivo.

Vale ressaltar, ainda, que, conforme Cruz (2009), os conteúdos explorados terão o professor e os próprios alunos como desenvolvedores; o que implica um maior interesse em ouvir as gravações, o que afeta diretamente nas relações interpessoais desses sujeitos. Outro ponto forte em sua utilização é que se podemos ouvir um *podcast* (e seus conteúdos) quantas vezes necessárias.

Com este recurso, o professor não precisa se preocupar com repetições, apenas com ajustes e melhorias em suas estratégias, possibilitando-lhe um maior tempo para outras atividades. Assim, inferimos que essa ferramenta pode contribuir para a progressão da CC dos alunos, influenciando na percepção das manifestações reais da língua.

Assim, é fundamentalmente pertinente estimular a turma à observação, à leitura, à escuta e à escrita. O objetivo é fazer com que os alunos desenvolvam suas habilidades nestas tarefas com a utilização do *podcast*, destinado à informação e à comunicação. Dessa forma, o professor poderá levar os alunos a refletirem e a analisarem as mais variadas formas de comunicação, a compreensão e a articulação dos fatos de modo eficaz, a síntese e a organização das ideias, podendo, ainda, desenvolver a autoria dos aprendizes.

As tecnologias digitais têm suas especificidades, mas há, hoje em dia, muitas maneiras de elaborar *podcast* com auxílio de vários meios dispostos na *Internet*. Por isso mesmo, os professores não precisam ter total domínio de *softwares* e suportes afins, mas, sobretudo, ter iniciativa de desenvolver novas tarefas. Salientemos, porém, que para a produção de um *podcast* de qualidade, é necessária uma gravação sem pausas, sem barulho externo ou baixo tom de voz, devendo ser conciso, claro e objetivo.

Com base em Cruz (2009), ainda, defendemos que o *podcast* pode contribuir para as aulas de LP, por inferirmos que os alunos se sentem mais atraídos, por dinamizar a forma como os conteúdos serão expostos, redefinindo, ainda, o papel tanto do professor quanto dos alunos, visto que os últimos poderão ouvir quantas vezes for necessário o conteúdo/assunto e em qualquer local. Nessa direção, ele representa uma boa estratégia para acolher os alunos que demonstram mais dificuldades em certos assuntos escolares.

Ultrapassar meramente o papel de sujeito passivo é significativamente relevante para os discentes e para as discussões em classe e fora dela. Publicar e ser autor de textos é muito mais empolgante do que apenas lê-los. Isso tudo afeta em como esses sujeitos irão reagir aos problemas sociais em contextos de globalização.

De acordo com Moura e Carvalho (2006), é pertinente a ressalva de que o *podcast* não só pode referir-se ao conteúdo, mas também ao seu método de distribuição. Quanto a sua finalidade, inicialmente restrita a certas comunicações individuais e organizações, logo adquiriu, porém, outras funções e propósitos.

Conforme Canfil, Rocha e Paz (2009), é certo que as mudanças no campo da mídia alteraram a percepção das pessoas no que tange ao tempo e ao espaço. Isso poderia até, a depender do modo de utilização, influenciar nas relações humanas, corpo a corpo, negativamente. Ainda com base nas teóricas, novas maneiras de socialização se dão nesses contextos digitais, o que nos faz ter novas visões da realidade e dos nossos saberes.

Permeado por tais tecnologias, o rádio se adapta e surge em outros suportes, sem perder sua originalidade. Isso significa, por exemplo, que gêneros emergem sustentados em textos mais antigos, conforme preconiza Marcuschi (2008). Nesse contexto, o *podcast* apresenta características também típicas do rádio, mas em uma perspectiva mais tecnológica, multissemiótica, digital e, conseqüentemente, contemporânea.

Vale ressaltar que, nas décadas de 30 e 40 do século passado já se discutia sobre intersecções entre tecnologia e educação. Detendo-nos aos dias de hoje, com base em Canfil, Rocha e Paz (2009), ressaltamos a necessidade de os profissionais da sala de aula adotarem práticas atuais e reais para melhor sistematizar seus conteúdos, usando gêneros digitais como o *podcast*, com responsabilidade.

Há reflexões que denunciam um conflito entre as tecnologias e o campo da educação, numa tentativa de o último desvencilhar-se do primeiro, justamente porque as tecnologias digitais podem colocar os alunos em contato com violência, pornografia, corrupção, dentre outras variáveis. Com a constante circulação de textos distintos e com tipologias textuais particulares, estreitam-se, nessa perspectiva tecnológica, a informação e o conhecimento, havendo aí uma tênue linha entre uma e outra. Sugerimos, assim, o trabalho com temáticas sociais, relevantes aos contextos em que se inserem os discentes, levando os alunos a transformarem informações em conhecimento.

Dessa maneira, podemos dizer que o *podcast* é um mecanismo radiofônico que se materializa na junção de gêneros de diversas naturezas e formatos e se direciona às

expectativas dos leitores. Considerando a existência do gênero publicitário (ou comercial), dos jornalísticos (ou informativos), do musical, do dramático (ou ficcional) e, por último, do educativo-cultural, que é o nosso foco de pesquisa, compreendemos, então, que tanto os programas, como os suportes, quanto os gêneros e os formatos não são estanques, isto é, podem sofrer modificações conforme as necessidades dos sujeitos usuários da língua.

Sobre os gêneros, podemos dizer que o gênero publicitário tem por fim divulgar e vender um produto ou serviço. Já os gêneros jornalísticos, apresentam, sempre primando pela pontualidade, atualidades, informações de diversas maneiras, sem suportes determinados. O gênero musical, por sua vez, volta-se, frequentemente, às emissoras, por meio de gravações ou reproduções, que podem ser híbridas, por meio da junção de sons, efeitos e técnicas.

O gênero dramático transita nos programas que abordam histórias reais ou fictícias por um ou mais de um participante, se moldando pela criatividade destes sujeitos. Já o gênero educativo-cultural objetiva educar a partir de programas transmissores de conteúdos relativos à cultura.

Sendo assim, no caso do *podcast*, é fundamental tornar relevante seu uso como meio de comunicação digital, definindo seus fins específicos, para não recorrermos à utilização como pretexto de um ensino dinâmico, ou seja, apenas introduzir tecnologias e gêneros digitais na escola sem metas definidas e conhecimento relevante destas tecnologias digitais.

Conforme Canfil, Rocha e Paz (2009), há vários tipos de *podcast*. No que tange aos principais modelos, destacam: “metáfora”, “editado”, “registro” e “educacional”. O primeiro é o que mais se aproxima de uma transmissão de rádio convencional. O segundo, como o próprio nome sugere, são basicamente os programas que já foram transmitidos, mas de modo editado pelas emissoras de rádio. Em relação ao terceiro, também chamado de “*audioblog*”, é considerado mais amplo por apresentar aos diferentes públicos *podcasts* específicos. E, por último, temos o “educacional”, sendo este o mais recente, e o foco dessa pesquisa, associando-se, ainda, à educação a distância, tendo grande potencial no campo educativo.

Com isto, não estamos propondo o uso do *podcast* por si mesmo, como forma de exaltação dessas virtualidades, mas sim como ferramenta pedagógica, indo além do livro didático, de apostilas, transpondo os limites do ensino mais tradicional, bem como promovendo conhecimentos novos sobre a linguagem radiofônica.

Sabemos, no entanto, que muitas escolas ainda resistem em adotar metodologias como esta, fixando-se, por vezes, em materiais puramente físicos e, portanto, impressos. Partindo disso, apontamos que o *podcast* não é algo mais complicado de se dominar, mas não significa

dizer que não demande atenção, pesquisa, objetividade na sua elaboração com as informações, visto que os autores se tornarão opinantes ativos. Práticas de decorar assuntos e textos específicos e análises e interpretações descontextualizadas poderão ser deixadas de lados se ao aluno for oferecida a oportunidade de construir seu próprio aprendizado através de mecanismos como este.

De modo geral, o *podcast* ainda está ganhando espaço na sociedade e na vida das pessoas. Por isso, acreditamos que a escola, se já o utiliza como suporte auxiliar para se compreender os fenômenos da língua, desde a questão da materialidade linguística até a enunciação desses gêneros e, portanto, do trabalho com a oralidade em diversas instâncias de socialização, apresenta dificuldades em lidar com essas novidades, com suas características.

Nessa abordagem, enfatizamos, baseando-nos em Marcuschi (2002), que são características dos gêneros textuais digitais a interação e a dinamicidade. Isso quer dizer que, ao manuseá-lo, o aluno não é tido apenas como ser passivo, pelo contrário, poderá interagir, criticar, elaborar e divulgar argumentos.

Partindo da ideia de que os gêneros são alterados, adaptados aos contextos de uso e interação social, não são estruturas estanques e abrem espaço para possíveis transformações a depender da necessidade, pois, segundo Koch (2011, p. 57), “o gênero, ao funcionar em um lugar social diferente daquele que está em sua origem, sofre necessariamente uma transformação, passando o gênero a aprender, ainda que permaneça gênero para comunicar”.

Por isso, ao passo que a sociedade exige e elabora novos gêneros para o cumprimento de atividades que compõem a vida coletiva, os gêneros, em contrapartida, por ficarem cada vez mais complexos, cobram dessa mesma sociedade uma reatualização, novos esquemas de comunicação, de organização, ainda que esses gêneros tenham origem em suportes que não mais os caracterizam, conforme Marcuschi (2002).

Nesse contexto, o *podcast* tem em seu interior características que fomentam adaptação às novas linguagens e suportes. Ele é flexível, prático e inclusivo, por não carecer da leitura convencional, visto que a audição é o sentido mais exercitado, contribuindo na melhora da atenção; podemos escutá-lo em qualquer lugar e não exclui alunos que apresentam baixa visão ou deficiência visual. É, desse modo:

Um meio veloz de distribuir sons pela internet, um neologismo que funde duas palavras: iPod, o tocador de arquivos digitais de áudio da Apple, e broadcast, que significa transmissão em inglês. O podcast tem vários programas, ou episódios, como se fosse um seriado. Os arquivos ficam

hospedados em um endereço na internet e, por download, chegam ao computador pessoal ou tocador. (FOSCHINI; TODDEI, 2006, p. 9).

Como vemos, o *podcast*, por suas características e funções é ferramenta essencial para auxiliar o professor nas tarefas em sala de aula, pois possibilita ao aprendiz o acesso a informações e a conteúdos escolares de maneira dinâmica e rápida, constituindo-se no universo escolar hoje como uma metodologia ativa capaz de levar o aprendiz a empreender importantes relações de sentidos a partir do que escuta, debate e produz.

A seguir, apresentaremos as análises, reflexões e experiências dos sujeitos-colaboradores, ao nos referirmos que *estórias docentes dão um podcast* realmente. Dessa forma, mostramos a partir de fragmentos de textos, um recorte da realidade escolar de (06) municípios à ótica de alguns professores da rede básica de ensino.

3 ANÁLISE DOS DADOS: ESTÓRIAS DOCENTES DÃO UM *PODCAST*

Com base no questionário, objeto de coleta, discorreremos neste capítulo acerca dos dados obtidos, das contribuições dos sujeitos participantes – cientes e esclarecidos -, a partir de suas reflexões e vivências enquanto professores de LP que atuam em turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Conforme mencionamos, nosso olhar recai sobre a consciência acerca da importância dos multiletramentos, das tecnologias, dos textos digitais e, sobretudo, das experiências/expectativas com o *podcast* em sala de aula, tomando como categorias de análise as seguintes relações: a) abordagem interativa dos gêneros textuais; b) reconhecimento da relevância dos textos para o ensino) e c) familiaridade com o *podcast* e suas funções pragmáticas.

Dos 16 docentes que constituíram o grupo de colaboradores da nossa pesquisa, apenas 06 responderam ao questionário, tendo suas respostas se constituído o *corpus* de análise do presente trabalho. A partir delas, traçamos relações com as teorias e os conceitos discutidos a fim de compreender de fato as dificuldades e possibilidades almejadas pelo público docente em relação ao uso das NTIDIC e do *podcast*.

Devemos atentar para o fato de que todos os participantes concordaram em participar da pesquisa, e tal consentimento foi registrado por meio da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecimento (TCLE).

Então, reconhecendo a relevância dos textos, distinguindo as múltiplas linguagens e suas características, o surgimento dos textos digitais e das manifestações no ambiente virtual, com o avanço ininterrupto das novas tecnologias, destacaremos, a seguir, as análises propriamente ditas.

3.1 OUÇO VOZES? *PODCAST* BASEADO EM FATOS REAIS

No que se refere às informações do sujeito, o sujeito 1, S1, tem 09 (nove) anos de atuação no ensino básico, atua no município de Salgueiro-PE. O S2, 21 anos, e atua em Pombal-PB. O S3 tem 12 (doze) anos de atuação e reside em Várzea Alegre-CE. Já o S4, atua há 10 (dez) anos em Sousa-PB. O S5 tem 15 anos de atuação no ensino básico, e reside no município de Milagres-CE. Já o S6 atua em Icó-CE, há 19 anos. Com isso, de 06 (seis) professores, todos atuam no ensino fundamental, mas somente 02 (dois) atuam também no ensino médio.

Verificamos, dessa maneira, que os profissionais têm bastante experiência na área, e atuaram, de modo geral, com públicos variados. Um ponto relevante a se destacar é o fato de alguns deles residirem em cidades e em estados distintos, o que contribui para uma análise mais plural e diversificada.

Nessa direção, quando perguntados se *Em seu curso de graduação/licenciatura você teve a oportunidade de se debruçar sobre os estudos acerca dos gêneros textuais digitais?*, constatamos que a maioria dos docentes estudou em sua formação inicial sobre tal temática, configurando-se como um ponto fundamental e positivo, ou seja, significa o entendimento dos conceitos gerais de gêneros, estruturas, suportes, propósitos comunicativos, estilos composicionais, comunidades discursivas, práticas sociais, linguagens multimodais, multissemióticas e, desse modo, tecnológicas/contemporâneas, segundo preconiza Marcuschi (2008).

Em relação a esse aspecto, S1 apontou: “terminei em 2007, a questão dos gêneros digitais ganha mais espaço depois da BNCC em 2017”; enquanto que S2 afirma que “na época da graduação não se falava em gêneros digitais, estava inserindo o trabalho com gêneros textuais de modo geral”. Já o S3 respondeu que “o curso não ofertou nenhuma disciplina específica para estudo dos gêneros textuais digitais e nem houve trabalhos/momentos de estudos sobre eles”.

O S4 apontou o seguinte: “quando terminei meu curso em 2010, as tecnologias educacionais não eram tão favoráveis como hoje. O que tínhamos era apenas um retroprojetor bem antigo. Quase nem ouvi falar sobre o assunto na época”. O S6 disse, ainda, que “as tecnologias ainda não eram tão disseminadas”; e apenas o S5 afirmou que a temática “não foi abordada”.

Os relatos dos professores nos fazem reconhecer a importância da BNCC (BRASIL, 2018), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e mesmo da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL 2018, 2017), por ampliarem as discussões acerca do trabalho com os textos e introduzirem orientações para trabalharmos a gramática e a LP por meio das tecnologias e dos textos digitais, considerando que o currículo do ensino médio deve ser constituído por itinerários formativos que sejam significativos a uma determinada realidade e que abranjam as várias áreas do conhecimento, a exemplo das linguagens e suas tecnologias, além da formação técnica e profissional. Esta organização visa contemplar o maior número de pessoas, culturas, e perspectivas técnicas, profissionais, sociais e humanas, além de não se restringir aos componentes tradicionais, sendo disposta em áreas diversas.

A partir da pergunta *Você já ouviu falar ou já estudou sobre a abordagem dos multiletramentos e suas implicações para o ensino de língua portuguesa?*, todos os sujeitos afirmam terem conhecimento sobre o assunto, ainda que básico. Vejamos que o S1 afirma: “No mestrado em 2021. Mas, ainda, preciso estudar muito sobre o assunto”. Já o S2 respondeu: “Já fiz leituras do livro “Escolas conectadas” (Roxane Rojo) na pós-graduação”. O S3, por conseguinte, afirmou que: “Nos cursos de formação continuada (pós-graduação e cursos complementares)”.

O S4 afirmou que “depois da implantação da BNCC, precisou que revíssemos nossos conceitos de aprendizado e metodologias pedagógicas, a fim de melhorar e ampliar e inovar os conhecimentos discentes, a fim de engajá-los, eficazmente, na nova era, e, com isso, favorecer o processo de ensino aprendizagem, que, a cada dia, torna-se mais desafiador”. Já o S5, disse: “Em palestras”; e o S6, “Agora no mestrado estou me apropriando melhor”.

Tomando como parâmetro essas respostas, detectamos que, ainda que estejam em nível de pós-graduação, parte dos professores ainda está na fase de se inteirar acerca de conceitos linguísticos mais atuais, como o dos multiletramentos digitais, preconizados por Rojo (2012), o que não significa dizer que práticas contextualizadas não possam estar sendo desenvolvidas, mas é elementar estudarmos as teorias para colocá-las em prática de modo mais eficaz. Além disso, é imprescindível buscar a reatualização das nossas práticas pedagógicas, inteirar-se de documentos como a BNCC, buscando efetivar suas orientações, adequando-a à realidade da escola e dos alunos.

Sobre a pergunta *Você já ouviu falar ou já estudou sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)?*, 05 (cinco) professores responderam que já ouviram falar sobre. O S1 disse ter estudado “no mestrado em 2021. Mas, uma foi só uma introdução”. Enquanto isso, o S2 aponta: “já li algo sobre a temática, mas sem aprofundamento”. O S3 e o S4 afirmam que já estudaram “em curso de formação continuada ofertado pelo estado”.

Adiante, S5 apontou: “estamos em constante contato agregando as nossas propostas de trabalho”. Enquanto, por último, S6 disse: “Hoje, percebo que as TDIC se tornaram grandes aliadas na nossa prática, principalmente na pandemia, em que tivemos que nos reinventar para oferecer uma aula diversificada. Porém, mesmo estando em pleno século XXI, ainda é algo desafiante para o contexto escolar, pois, apesar das mudanças, ainda permanece preso às práticas antigas”.

Entendemos que, por mais que uma parcela dos professores não detenha de conhecimento aprofundado sobre as tecnologias, o *podcast*, dentre outros, ainda assim,

buscam aprender mais sobre, estando abertos aos processo de (re)atualizações e aquisição de novos conceitos. O fato é que não necessariamente precisamos ser formados em programação para compreender as dinâmicas textuais digitais e como agregá-las ao ensino de LP, tornando-o menos denso e mais interativo para com os discentes, de acordo com os postulados de Soares (2002). Considerando o contexto pandêmico em que nos encontramos, vislumbramos ainda mais os potenciais das tecnologias e dos recursos digitais como um todo, na tentativa de minimizar os agravos e fornecer o básico aos alunos, por mais que algumas escolas ainda posterguem uma abertura ao novo, ao contemporâneo, fixando-se em práticas ultrapassadas, duramente criticadas por estudiosos da língua, como Antunes (2009).

Dando continuidade, perguntamos *Você já fez uso de algum gênero digital em sala de aula para auxiliar as aulas de língua portuguesa que se enquadra nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)?*, ao que todos responderam positivamente. As respostas foram, respectivamente: S1: “um projeto com o uso dos memes”; S2: “nas aulas remotas tivemos de inserir as TDICs mais básicas e próximas da realidade dos estudantes, mesmo sem conhecer direito”; S3: “blog, fanfic, memes, entre outros”; S4: “já utilizei o podcast, vídeos, tutorial...”; S5: “e-mail”; e S6: “infográfico”.

De acordo com suas respostas, os docentes apresentam conhecimento de um ou outro gênero digital. Daí a importância de abordar novos e mais gêneros como aponta Marcuschi (2008) e Zavam e Araújo (2008), a fim de ampliarem suas competências e habilidades, até por considerarmos que alguns docentes ainda continuam com bastantes dificuldades quanto aos usos das NTIDIC, e também para desenvolverem a competência metagenérica dos estudantes, isto é, a capacidade de atuarem socialmente com os mais variados textos.

Um fato interessante revelado na pesquisa foi que boa parte dos professores já conhece até mesmo os gêneros mais tecnológicos como o *podcast*, e isso é importante, pois indica estarem antenados e levando à sala de aula a cultura digital, os suportes multissemióticos, abordados por Rojo (2012), e um ensino contextualizado, voltado à realidade do aluno e considerando seus conhecimentos prévios, como indica Marcuschi (2008).

Nessa esteira, em relação à pergunta *Você acredita que os gêneros digitais podem colaborar para práticas cidadãs com a língua portuguesa?*, todos os professores concordam com a sua relevância. S1 disse que “é impossível dar aula de língua portuguesa daqui pra frente, sem usar os gêneros digitais”. Já para o S2, “a prática pedagógica deve levar em conta a tecnologia, deve evoluir para que possa fazer sentido ao estudante. S3 afirmou que “como são bastantes presentes na vida de todos, os gêneros textuais digitais merecem e devem ser

levados para a sala de aula como instrumento de formação intelectual e também moral-cívico. Para S4, “se bem utilizados, levarão nossos alunos a descobrirem outro mundo a ser desbravado. Se não, serão mais um instrumento a ser utilizado sem funcionalidade pedagógica”. S5 concorda que “temos que acompanhar”. Já para o S6, “estamos em uma era que não podemos fazer um trabalho paralelo”.

Em outras palavras, os gêneros digitais circulam por todos os ambientes, suportes e tecnologias atuais. Com isso, é pertinente que os docentes os conheçam e os utilizem em sala, visto que apresentam grandes possibilidades, conforme aponta Canfil (2009). Então, entendemos que não é apenas inserir os gêneros textuais recentes puramente pela novidade, mas entender como, por exemplo, ocorreu a evolução de um a outro e suas novas funções sociais, na tentativa de modificar e contextualizar as aulas de LP, como preconiza Marcuschi (1998).

Quanto ao uso de outros gêneros para desenvolver a competência comunicativa do discente, perguntamos: *Que outros gêneros textuais digitais você acredita serem apropriados como ferramentas para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz?* O S1 apontou que: “todos os gêneros textuais digitais que a BNCC apresenta, gostei bastante”. Já o S2 diz: “deve-se considerar as tecnologias mais usadas pelos estudantes”. Por outro lado, o S3 aponta: “acredito que todos os gêneros textuais digitais são importantes para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Porém é necessário entender que os gêneros textuais não podem ser levados para a sala de aula de maneira despreocupada, mas sim é preciso antes que o professor trace planos de como serão abordados nas aulas para uma melhor aprendizagem dos estudantes. S4, S5 e S6 foram mais concisos em suas respostas e apenas responderam à pergunta com as seguintes opiniões, respectivamente: “Vlog, tutorial...”; “Vlogs de opinião”; e “Podcast, principalmente”.

Para Zavam e Araújo (2008), Marcuschi (1998) e Soares (2002), é importante o contato com o maior número de textos, a exemplo do *podcast* agora citado, por ser inovador, atual, vasto em possibilidades de exploração em sala e ao desenvolvimento tanto da escrita e da escuta, quanto da leitura e da oralidade dos estudantes, portanto, da competência comunicativa de um modo geral. Parcela dos professores segue as orientações da BNCC em relação à seleção de textos, outros optam por aderir aos gêneros presentes no cotidiano do alunado, configurando-se, pois, como uma consideração ao conhecimento prévio dos discentes, defendida por Rojo (2012).

Em se tratando especificamente do gênero textual *podcast*, todos os docentes colaboradores responderam que o conhecem. S1 expôs o seguinte: “sim. Acompanho alguns na Globoplay”. Já o S2 disse: “já ouvi falar, mas nunca usei em sala de aula. O S3 afirmou: “é um gênero textual digital oral; enquanto que S4 disse: “podcast é uma forma de publicação multimídia que visa descarregar automaticamente o conteúdo na internet”; S5: “uma ferramenta muito interessante”; e S6 considerou “uma ferramenta muito interessante”.

A partir das respostas, constatamos que parte dos professores tem certo conhecimento sobre o gênero em questão, o *podcast*, carecendo de mais informações sobre ele para entender seus tipos, como esquematizá-los, produzi-los e divulgá-los; isso contribuirá na mudança de pensamento acerca do gênero, fazendo com que possam, conseqüentemente, inseri-los nas aulas de língua portuguesa, conforme (CANFIL, 2009) e (CRUZ, 2009).

Mais especificamente sobre o trabalho com o gênero *podcast*, na pergunta *Já trabalhou em sala de aula com essa ferramenta/gênero/suporte?*, observamos que não é uma realidade na sala de aula de todos os docentes, o que indica que nem todos os docentes se sentem preparados para atuarem com esse gênero. Vejamos o que responderam: S1: “ainda não fiz um Plano de aula específico com o Podcast”; S2: “não soube inserir esse gênero no ensino remoto”; já S3 diz que fez uso para “Gravações de gêneros”. S4: “considero uma ferramenta muito importante para o ensino principalmente de literatura”; S5: “É excelente”. E, por último, S6 apontou: “já trabalhei com o gênero para uma campanha de alerta no Setembro Amarelo. Foi bastante interessante!”.

Ressaltamos, nessa perspectiva, a relevância da SD no planejamento das aulas - ainda que realizadas em contexto remoto, por conta da pandemia -, pois é um modelo adaptável, flexível e que possibilita uma abordagem contínua e modular do estudo possível para o *podcast*, perpassando um plano de aula para um dado evento e/ou campanha específica da escola, de acordo com os postulados de Schneuwly e Dolz (2004). Em outras palavras, o aprendizado corre de maneira gradual, por etapas, e uma gravação de áudios pode se tornar um módulo, por exemplo.

Sobre as experiências em sala de aula com o *podcast*, obtivemos ainda os seguintes relatos: S1: “ainda não trabalhei, mas vou trabalhar”; S2: “não foi trabalhado”; S3: “primeiramente planejei uma sequência de aulas para o trabalho com o podcast que se deram seguindo mais ou menos a seguinte ordem: orientações de como seriam as aulas direcionadas ao estudo com conteúdo literário com o uso do podcast, abordagem ao conteúdo literário, estudo do gênero textual digital podcast, criação de páginas na web para armazenamento dos

podcasts. O trabalho em suma foi muito positivo. Os alunos demonstraram estarem empolgados com as suas produções, foi percebido que desenvolveram as habilidades argumentativas e proporcionou também que eles desenvolvessem a oratória. A dificuldade mais presente foi superaram o medo de falar (não o de conversar, mas o de discutir sobre um assunto que exigisse mais conhecimento e preparação acadêmica)”.

O S4 afirmou o seguinte: “incentivei aos alunos a gravarem um áudio apelativo acompanhando imagens que ajudassem a sensibilizar outros jovens sobre a Campanha do Setembro Amarelo. Os alunos se organizaram em duplas para selecionar imagens e realizar a gravação. Depois de editado e revisado, os podcast foram divulgados numa rede social da escola”. S5 aponta que “foi bacana, pois os estudantes sentiram-se mais tranquilos em vez dos vídeos”. E S6 registrou que “os alunos se encantaram, e o resultado foi muito positivo, contribuiu bastante para o desenvolvimento de certas habilidades”.

A partir dos relatos, podemos perceber que, ao passo que planejamos por meio de uma SD, o estudo do gênero *podcast*, os alunos se entusiasmam, por conta do tipo de texto, moderno, demonstrando assim maior interesse em compreendê-lo melhor, a fim de produzi-los e divulgá-los. Por conta da flexibilidade da SD, o professor terá condições de fazer com que o alunado desenvolva a argumentação, a oralidade, e outros pontos destacados pelos sujeitos colaboradores, conforme Foschini (2006).

Por último, sobre o possível trabalho e/ou aplicação do *podcast* a partir de uma SD em sala de aula, perguntamos: *Você aplicaria em sua sala de aula uma SD para explorar as potencialidades do podcast junto aos alunos da educação básica?* Constatamos, a partir dela, que os docentes estão abertos às novas possibilidades para ampliar/aperfeiçoar suas práticas com o referido gênero. Em relação a isso, S1 afirmou: “com certeza. Inclusive quero aplicar uma sequência didática com essa temática em 2022” Já o S2: “Desde que eu tenha conhecimento aprofundado sobre o uso do gênero”. Por outro lado, para o S3, “o professor de português ao fazer uso de podcast como ferramenta de ensino da língua explora uma oportunidade muito rica para desenvolver as competências comunicativas dos alunos, além de ser também um meio muito eficaz no ensino-aprendizagem da língua; Já para o S4, “tudo o que favorecer a aprendizagem dos meus alunos e estando em conformidade com meu plano de aula, serão bem-vindos”. Na mesma linha, diz o S5 que “aplicaria”, enquanto o S6 afirma: “já apliquei, e obtive um resultado positivo”.

Diante do exposto nesta análise, como defende Graciele (2015), é elementar se adequar às multimodalidades, tipos diferentes de planejamentos de aulas/atividades, aos

gêneros numa perspectiva tecnológica e multiletrada. De igual modo, Moura e Carvalho (2006) defendem o *podcast* como elemento norteador do ensino de língua portuguesa, desde que voltado à realidade do aluno e considerando seus conhecimentos prévios.

No próximo capítulo, apresentamos uma SD que tem por objetivo auxiliar os professores de LP e demais docentes a ressignificarem ou a complementarem suas práticas pedagógicas a partir da inserção do gênero textual digital *podcast* em sala de aula.

4 DE OLHOS E OUVIDOS LIGADOS: PRODUZINDO E OUVINDO O *PODCAST* EM SALA DE AULA

O percurso empreendido até aqui nos permitiu perceber o quanto ainda é fundamental compartilhar mais e mais formas de contribuir para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola. Partindo justamente da noção de que, de modo geral, os profissionais da área têm dificuldades de manusear recursos digitais e de transpor para a prática discussões teóricas sobre os multiletramentos digitais e as maneiras de validá-los em sala, é que apresentamos neste capítulo uma proposta de SD cujo objetivo principal é explorar questões sobre os multiletramentos discutidos até aqui, explorando as tecnologias e os gêneros digitais, a exemplo do *podcast*, dentre outros assuntos a eles associados como a oralidade, a variação e etc.

Mas, por que utilizar uma SD? Sobretudo porque a metodologia da SD é uma excelente oportunidade para sistematizar uma série de conteúdos em sala de aula, ou seja, podemos organizar um conjunto de atividades que pode ser disposto na prática em sala de aula com um dado fim.

Para Schneuwly e Dolz (2004), uma SD deve estar organizada em módulos, com apresentação inicial, módulo inicial e final, *feedback* das ações, etc. Cabe ao professor decidir por quantos módulos se constituirá a SD, a depender dos seus objetivos pré-estabelecidos, atentando mais a um do que a outro sem ter tantos prejuízos. Desse modo, é uma estrutura passível de alterações, com grande potencial para a esquematização/organização das aulas de um dado tema ou gênero textual. A SD é uma das várias estratégias que constituem o processo de ensino-aprendizagem, sendo capaz de propiciar resultados eficazes para a compreensão dos mais diversos conteúdos, sejam gramaticais ou não.

Sendo assim, tomando por base os princípios teóricos de Schneuwly e Dolz (2004), podemos afirmar que a SD possibilita um trabalho de etapa por etapa. E é justamente por isso que o aluno sentirá mais facilidade, pois o professor pode, em cada módulo, trabalhar determinados conceitos em especial. Com isso, diferentemente de um plano de aula - que servirá tão somente para aquele momento - pode ser estendida, alterada à medida que as aulas vão ocorrendo, tudo irá depender do contexto, da turma, das estratégias e das necessidades do professor.

Assim, a SD começa pela “definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem

próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final”, conforme nos apontam Schneuwly e Dolz (2004, p. 86-87).

Portanto, é elementar para que ocorra um ensino mais detalhado, considerando que ela é organizada em módulos, estes não limitados. É válido, enfim, ressaltar que ela propicia um trabalho tanto individual quanto coletivo na realização das atividades e em etapas, propiciando um acompanhamento mais atento para cada aluno, contribuindo no processo de produção do gênero textual abordado.

A seguir, apresentamos na íntegra a SD *Podcast: ouvir, conhecer, produzir e divulgar*:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
<i>Podcast: ouvir, conhecer, produzir e divulgar</i>
DISCIPLINA:
Língua Portuguesa
EIXO NORTEADOR:
<ul style="list-style-type: none"> a) Conceito de letramentos e multiletramentos b) Conceito de gêneros textuais e digitais – <i>podcast</i>; c) Leitura; d) Análise linguística; f) Aspectos internos e externos ao gênero/texto; e) Produção textual.
INTRODUÇÃO:
<p>Compreendemos a importância dos textos para o entendimento da LP, desde que o trabalho com eles aconteça de forma contextualizada e considere os conhecimentos previamente adquiridos pelos estudantes. O gênero <i>podcast</i>, em pauta, possibilita o exercício tanto da escuta/atenção, quanto da oralidade/leitura, bem como da escrita/ produção textual. No que se refere à SD, é uma das formas de se fazer isso, visto que sua estrutura permite uma organização baseada em módulos, abrindo espaço ao docente para retirar ou inserir tópicos pertinentes ou não aos objetivos propostos. Reafirmamos, então, a necessidade de colocar o público juvenil em contato com textos contemporâneos e tecnológicos, formados por múltiplas linguagens, que circulam em inúmeros suportes e em variadas esferas sociais, com propósitos comunicativos específicos e em suas respectivas comunidades sociais.</p>

OBJETIVOS:

- a) Apresentar e compreender o gênero *podcast*;
- b) Ouvir, identificar, analisar e produzir *podcast*;
- c) Discutir temas transversais a partir do *podcast*;
- d) Distribuir resultados das produções em meios digitais/feiras educacionais.

CONTEÚDOS:

- a) Gêneros textuais;
- b) *Podcast*;
- c) Rádio, Áudio, Roteiro;
- d) Variação linguística, tecnologia;
- e) Mídias e redes sociais;
- f) Tipos e suportes de *podcast*.

ANO:

3º Ano do Ensino Médio

TEMPO:

Doze (12) aulas (45 min. cada)

MATERIAL NECESSÁRIO:

- a) Projetor/*slides*, *pen drive*, caixas de som;
- b) Computador, celular, rádio;
- c) Textos impressos, banners;
- d) Quadro, apagador e pincel;
- e) Folhas A4 e/ou caderno, revistas.

DESENVOLVIMENTO:**APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO – 01 aula (45 min.)**

Nessa etapa, o docente pode selecionar e levar para a sala de aula vários textos impressos, como, exemplo, a narração de uma partida de futebol, ou mesmo a transcrição de áudios de uma conversa pelo *WhatsApp*. Então, os alunos realizarão a leitura atenta, verificando aspectos como: repetições de palavras, tom da voz, enfim, para compreenderem as características próprias dos gêneros orais e também dos escritos.

Passado este momento, o professor apresentará textos orais; por exemplo, poderá reproduzir programas de rádio, narração de jogos esportivos, para os alunos entenderem os processos que a comunicação oral abarca e a importância da oralidade nas nossas demandas do dia a dia.

Para esse momento, o docente fará as exposições a partir do uso de um computador, pelo projetor e/ou com auxílio de uma caixa de som. Em último caso, pelo próprio celular. A importância maior deste momento é fazer com que os alunos fiquem descontraídos para observarem que os textos orais têm suas marcas, e, ainda que mais abstratos, eles têm uma forma prototípica, ou seja, uma espécie de modelo, conjunto de características que se repetem e os caracterizam como tal. Essa dinâmica é importante ao exercício da escuta e à compreensão dos textos orais, levando os alunos a diferenciá-los a partir de seus conhecimentos prévios.

Nesse sentido, o docente pode gerar uma discussão a partir da seguinte pergunta:

1. Qual a diferença entre escutar os áudios e ler os textos?

PRODUÇÃO INICIAL – 01 aula (45 min.)

Nesse momento, o professor fará uma espécie de diagnose, a partir de perguntas como:

1. Vocês sabem o que é um texto? O que significa?
2. Conhecem o *podcast*? De onde? Gostam?
3. Qual a diferença entre um *podcast* e um áudio de *WhatsApp*?
4. Gostariam de produzir um *podcast*? Por quê?
5. Para que serve? Qual a sua função social?

Perguntas dessa natureza revelarão o interesse do aluno sobre o assunto/temática e ampliarão a visão do professor para criar estratégias que se adequem aos interesses dos estudantes.

Adiante, o docente solicitará aos alunos para gravarem, em casa, áudios com duração entre 1-3 (um a três) minutos sobre um assunto do seu interesse e compartilhar em um grupo do *WhatsApp* previamente criado pelo professor.

Em seguida, cabe ao professor expor sumariamente alguns elementos que constituem um *podcast*: a) temática; b) extensão; c) recursos linguísticos utilizados pelo autor do texto/conteúdo; d) variação de falas dos interlocutores.

1º MÓDULO – 01 aula (45 min.)

Nesta etapa, o professor explorará e discutirá sobre os seguintes tópicos:

1. Distinção entre rádio e *podcast*⁵;
2. Roteiro e suas características;

⁵Gênero multimidiático, envolve várias linguagens, circulante na *Internet*. É, pois, uma forma de transmissão de conteúdos diversos em plataformas e *sites* específicos. O *podcast* apresenta vários modos de esquematização, mas geralmente aborda um ou mais temas, e ainda que contenha uma imagem, uma *logo* que o represente, se caracteriza pela linguagem oral. VOCÊ DIZ ISSO COM BASE EM QUEM?

3. Aspectos comuns à fala e à escrita;
4. Leitura e variação: tom, velocidade e repetições.

Ao final da discussão, o professor poderá retomar o que ficou da aula anterior, solicitando aos alunos que exponham suas gravações de áudios e, juntos, poderão discutir sobre os elementos que constituem o *podcast* – citados na apresentação inicial – baseando-se em suas respectivas gravações.

2º MÓDULO: 01 aula (45 min.)

Nesta etapa, a partir de sorteio, os estudantes poderão se subdividir em grupos de cinco pessoas para a produção de um *podcast*.

Sugestão de temas: a) Política, Economia e Guerra na Ucrânia; b) Jogos – *Free Fire*;⁶ c) Saúde física e mental em tempos de pandemia; d) Profissão da fé em plena pandemia; e) Diversidade linguística no BBB⁷ (*Big Brother* Brasil); f) Tecnologia: vantagens e riscos do *Pix*⁸; g) Mídias e redes sociais: qual a forma correta de usá-las? A partir desses temas, conforme o tamanho e o perfil da turma, o professor selecionará os mais adequados.

Sobre a atividade, enquanto primeiro passo, os alunos elaborarão um roteiro para esquematizar as principais ideias, comentários, dados e problemáticas sobre as respectivas temáticas. Neste momento o professor adotará como critérios a análise dos roteiros: a) Conteúdo/dados; b) objetividade; e c) criatividade.

3º MÓDULO: 01 aula (45 min.)

Ainda nesta etapa, os alunos apresentarão uma micro exposição (na perspectiva de um seminário) acerca dos temas anteriores, de forma livre, ou seja, podem apresentar gêneros como paródias, imagens e trechos de filmes, séries, dentre outros, que tratem de um dos tópicos, a fim de colocar os alunos em contato com tais discussões, gerando, pois, a chamada familiarização.

Após esse momento, cada grupo irá formatar os áudios gravados nas aulas anteriores, a

⁶ Jogo eletrônico de ação, lançado em 2017 e atualmente conhecido mundialmente. Já ganhou o título de melhor jogo, além de existirem campeonatos profissionais de *Free Fire*. Disponível em: <https://ge.globo.com/esports/noticia/pesquisa-game-brasil-aponta-que-free-fire-e-jogo-mais-conhecido.ghtml>. Acesso em: 12 mar. 2022.

⁷ Programa Transmitido pela TV Globo. Um jogo de convivência e relações entre pessoas de diferentes partes do Brasil, competindo por um prêmio em dinheiro. Os participantes são gravados por todos os ângulos e em todos os momentos dos dias, e o público tem acesso a todo o conteúdo a partir de canais de assinatura. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2020/01/big-brother-como-o-conceito-de-george-orwell-aparece-na-cultura-pop.html>. Acesso em: 12 mar. 2022.

⁸ Dispositivo eletrônico para transferências bancárias entre distintos bancos, sem custos, em qualquer horário/dia a partir de chaves (códigos específicos), seja um número de telefone, CPF, *etc.* Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/economia/2021/07/4939295-entenda-como-vaofuncionar-as-mudancas-anunciadas-para-o-pix.html>. Acesso em: 12 mar. 2022.

partir de todo o debate que ocorreu neste módulo e também dos *feedbacks* dos seus colegas, considerando que, nessa fase, os alunos assim denominados *telespectadores* irão:

1. Destacar as principais ideias das exposições (por escrito);
2. Elaborar ao menos 03 (três) sugestões, em relação ao conteúdo, ao grupo que apresentar sua exposição;
3. A partir do exposto, gravar um áudio relatando a experiência enquanto ouvinte, destacando suas principais ideias e críticas construtivas relacionadas ao trabalho de um dos grupos. Os áudios serão enviados individualmente ao *WhatsApp* do docente.

4º MÓDULO: 04 aulas (45 min.)

Nesta etapa farão:

1. Exposição dos roteiros criados no módulo II - sendo destinados, no máximo, entre 5-10 (cinco e dez) minutos a cada grupo. Em seguida, o professor mediará um debate acerca do exposto, tendo como foco a variedade linguístico-discursiva dos estudantes.
2. Após isso, terão a atividade de/para (re)gravarem um áudio longo (entre 3 e 5 minutos), em casa, sobre os respectivos roteiros para servirem de base à elaboração final do gênero textual digital *podcast*.

5º MÓDULO - 02 aulas (45 min.)

Nesta etapa, os alunos armazenarão os áudios da atividade anterior - Módulo III – ainda no *WhatsApp*, pois, em seguida, o conjunto de áudios servirá de base ao *podcast*, que juntos formarão *episódio*. Ademais, os alunos realizarão uma pesquisa com os mesmos grupos, acerca dos tipos de gravadores, suportes e aplicativos de edição de áudios em geral. Na aula seguinte, com a sala em formato de “U”, para que haja uma escuta atenta, os alunos apresentarão os áudios já com os efeitos inseridos por meio dos aplicativos e programas estudados/sugeridos pelo professor, e os resultados gerais de suas pesquisas (seja por meio de vídeos, já com efeitos, fotos, sobreposições em geral, etc.), também com o objetivo de mostrar a importância desses recursos complementares à elaboração do *podcast* enquanto produto final.

Ressaltamos que, em um *drive*, os alunos somente irão armazenar a versão final do *podcast*. Enquanto isso, enviarão pelo *WhatsApp* para o professor, visto que esta rede social serve como uma rede de divulgação de produtos.

PRODUÇÃO FINAL - 01 aula (45 min.)

Por último, os alunos elaborarão o *podcast* na íntegra, com efeitos, designer, fotos, etc.

Após isso, eles organizarão um evento que pode ser chamado de: “I EXPOSIÇÃO DE *PODCASTS*” -, que pode ser realizado na sala de áudios e vídeos/biblioteca/laboratório de informática, contendo:

1. Exposições automáticas de áudios gravados ao longo dos módulos;
2. Imagens e figuras em geral e/ou mesmo as artes elaboradas pelos estudantes;
3. Coletânea dos roteiros elaborados;
4. Textos lidos e discutidos ao longo do conjunto de ações;
5. Paródias (se criadas pelos alunos);
6. *Podcasts* na íntegra, por reprodução automática.

Além disso, os discentes podem abrir um Canal no *You Tube* – *Podcast do terceiro*, por exemplo. Uma das vantagens é que a rede social apresenta uma *Playlist* no interior do *App*, o que facilita para organizar os conteúdos por temáticas.

OBSERVAÇÕES

Após concluídas as atividades teórico-práticas em sala de aula, pode ser criado um canal no *You Tube*, divulgação em *stories*, *status* do *WhatsApp*, para divulgação de todas as pesquisas, sejam exemplos de roteiros, áudios, *podcast*, narrações de esportes, vídeos, textos em geral, *memes* relacionados, imagens e fotos, redações, dentre outros. Uma outra opção é divulgar o *link* do *drive* (com todos os materiais) nas páginas e redes sociais da escola e/ou da turma, como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, etc. No que se refere aos resultados das pesquisas, sejam escritos ou orais, podem também ser armazenados no mesmo *drive*, em uma pasta distinta, criando inicialmente uma espécie de biblioteca virtual. Ainda, podem ser realizadas as semanas culturais, saraus, feiras na escola, tendo a culminância do conjunto de atividades desenvolvidas, com a presença dos pais ou responsáveis e da comunidade escolar e não-escolar como um todo.

FEEDBACK

Os alunos serão avaliados de forma contínua e sistemática. O professor atentará aos seguintes critérios: tomada de iniciativa na realização das atividades propostas; participação e empenho; sugestões; leitura, interpretação e capacidade de interação. A leitura diagnóstica do professor poderá considerar os seguintes pontos: 1. Organização; 2. Escrita; 3. Comunicação; 4. Capacidade de sintetizar e expandir conceitos; 5. Criatividade; 6. Capacidade argumentativa; 7. Conhecimentos sobre tecnologias digitais; 8. Atenção e escuta.

O professor poderá fazer, ainda, a avaliação coletiva com os alunos, em roda de conversa,

destacando os pontos fortes e fracos da SD aplicada, além de ações e métodos que poderão ser retomados para a obtenção de resultados mais exitosos.

MATERIAIS E SUGESTÕES AO PROFESSOR:

I - Principais *Apps*⁹ de edição de áudio/vídeos:

1. *WavePad Music and Audio Editor* (grátis, mas oferece compras no *App*);
2. *Super Sound*;
3. Editor de áudio - cortar música, fazer toques;
4. *Insho*;
5. *Anchor*.

II - *Apps* para esquematização de roteiros/fluxograma;

1. *Draw.io*;
2. *Heflo*;
3. *MindMeister*.

III - *Apps* de coletânea de fotos/imagens em geral;

1. *Pixabay*;
2. *RGBStock*;
3. *Free Digital Photos*.

IV – *Sites/links* referentes aos tópicos:

- a) Diversidade linguística: Filme “Central do Brasil (1998)”. Disponível em: <https://www.facebook.com/CineiderOficial/videos/central-do-brasil-cineider-720p-online/316589302504881/>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- b) Tecnologia: Documentário “O Trabalho no Futuro”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oDcgWE_3VII. Acesso em: 12 mar. 2022.
- c) Política, Economia e Guerra na Ucrânia: “OTAN, UCRÂNIA E RÚSSIA: O PODER DA IDEOLOGIA”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2CiLnUKPfrI>. Acesso em 12 mar. 2022.
- d) Jogos – *Free Fire*: SE JOGA NA BATALHA, SE JOGA NO ESTILO | *FREE FIRE*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mdj-mspwMIw&t=12s>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- e) Saúde física e mental em tempos de pandemia: “Documentário - Saúde mental de quem atua na linha de frente de combate à pandemia”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gqGXAeC5Fac>. Acesso em: 12 mar. 2022.

⁹ Abreviatura para a palavra aplicativo.

- f) Profissão da fé em plena pandemia: “Práticas religiosas durante pandemia experimentam ambiente virtual”. Disponível em:
<https://jornal.usp.br/atualidades/praticas-religiosas-durante-pandemia-experimentam-ambiente-virtual/>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- g) Diversidade linguística no BBB (*Big Brother Brasil*): “AMPLIFICA por Emicida - Preconceito linguístico no dia a dia”. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=QlhsiMWT-eQ>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- h) Tecnologia: vantagens e riscos do *Pix*: “Economista explica as vantagens e desvantagens do Pix, novo meio de transferência eletrônica”. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=d_UiSrzsw18. Acesso em: 12 mar. 2022.
- i) Mídias e redes sociais: qual a forma correta de usá-las? “Documentário *Deep Web Legendado*”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nxt5291DuLk>. Acesso em: 12 de mar. 2022.

V – Aplicativos/plataformas e *sites* distribuidores de *podcast*:

1. *Soundcloud*;
2. *Google Podcast*;
3. *Pocket Casts*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi exposto nesta pesquisa, vimos que a língua deve ser pensada, no espaço escolar, enquanto uma estrutura dinâmica que se efetiva à medida que os textos são criados e circulam nos diversos contextos sociais. É nesse contexto, pois, que destacamos a importância de trabalharmos na perspectiva dos multiletramentos digitais, a partir do uso de recursos tecnológicos e gêneros textuais digitais como o *podcast*.

Verificamos, a partir das discussões teóricas, a dificuldade que a escola muitas vezes tem em inserir realmente os diversos tipos de textos e gêneros que circulam todos os dias e, também, o que converge para a necessidade de os professores planejarem e executarem trabalhos com objetivos determinados e focados na interação de todos com a língua numa perspectiva social.

Nesse contexto, passamos a entender que os gêneros perpassam o aspecto estrutural e se moldam, reestruturam-se, são ampliados e se tornam multimodais, multissemióticos, e contemporâneos, ao considerarmos as distintas linguagens, verbal, não verbal. *etc.*, e toda a gama de recursos fruto do advento da *Internet* e das tecnologias digitais como um todo.

Para defendermos esse ponto de vista, apresentamos nesta pesquisa a relação do uso das linguagens com as práticas sociais, permeadas pelos letramentos e multiletramentos digitais aplicados ao ensino de língua portuguesa propriamente dito, reafirmando as contribuições da linguística contemporânea.

Dessa forma, analisamos os conceitos de letramentos e multiletramentos e suas intersecções com todas as atividades sociais envolvendo as práticas da escrita, e também da leitura; problematizamos se de fato os professores estão teórica e metodologicamente preparados para o uso dos variados gêneros e recursos digitais como o *podcast*.

Adiante, destacamos a importância de documentos oficiais como a BNCC, que orienta e regulamenta o ensino, contribui significativamente para que o docente entenda sumariamente os modos de aplicar a LP em sala de aula por meio dos textos/gêneros.

Posteriormente, ressaltamos a flexibilidade dos textos, ainda que sejam concebidos com aspectos característicos e até rígidos, capazes de distingui-los; e o papel do professor no trabalho com eles, a relevância de adotá-los; seus aspectos textuais/orais, linguísticos, semânticos, sociais e, conseqüentemente, a necessidade de realizar estudos baseados nas metodologias criativas e capazes de abranger o maior número de alunos.

Ainda em nosso discurso, constatamos a importância da oralidade para o processo evolutivo da língua, da comunicação, dos textos e das linguagens e também da sua

importância em nossas práticas de interação; do quão relevante é dominar e adequar a nossa oralidade e o nosso discurso nas distintas comunidades discursivas, com significativa apropriação deste recurso, efetivando o que se convencionou chamar de competência metagenérica.

Sobre a cultura digital, destacamos seu papel no tocante à familiaridade da comunidade juvenil, de uma maneira geral, com as tecnologias e os aparelhamentos digitais, bem como dos textos que exigem um baixo ou alto nível de letramento, e mais, dos letramentos digitais. Nessa direção, apontamos as intersecções entre a instituição escola e as tecnologias citadas; práticas de leitura e de escrita, seja na perspectiva analógica ou digital; e mais especificamente, do *podcast* como uma ferramenta dialógica, ao destacarmos, ainda, sua origem, seus tipos, características, seus métodos de distribuição, dentre outros.

No que se refere à análise dos dados, constatamos, com a análise qualitativa, que parte considerável dos professores ainda não se debruçou mais especificamente sobre as teorias concernentes aos multiletramentos e aos usos dos textos digitais mais atuais, como o *podcast*, ou mesmo com a sua exploração pelo planejamento de uma SD. Os dados demonstraram que eles apresentam certas dificuldades no tocante a desenvolver com este gênero um conjunto de aulas partindo de um ponto inicial até um dado fim, com *feedback*, alterações de atividades em meio aos módulos, utilização de recursos puramente digitais e contemporâneos, do estudo da língua voltado ao cotidiano do alunado e aos seus usos reais de manifestação na sociedade.

Sendo assim, com a realização da pesquisa, diagnosticamos que é necessária a criação de políticas educacionais, no âmbito do ensino de língua portuguesa, que permita ao professor desta disciplina introduzir, ainda que paulatinamente, as tecnologias e gêneros digitais como o *podcast* em sala de aula, ampliando cada vez mais o estudo dos seus recursos e possibilidades pedagógicas e de aprendizagens, por ser característico da *Internet*, recurso comum na vida de grande parte dos professores e jovens estudantes.

Nesse sentido, frisamos a necessidade de tomarmos o *podcast* como mais uma opção de gênero digital para explorar na aula de língua portuguesa, como formar de tornar as aulas mais atrativas, descontraídas, completas, com menos enfoque na gramática normativa e com uma concepção mais contextualizada da língua, dos textos e de uma valorização das práticas dos alunos com o mundo multiletrado.

Por fim, ao considerarmos, pois, a existência de várias perspectivas teóricas reconhecidas nos diversos campos científicos, reconhecemos a incompletude da presente pesquisa, destacando sua importância para a academia, por colocar em pauta o estudo dos

textos, dos aspectos tecnológicos, digitais e contemporâneos que o englobam, a exemplo do *podcast*, da SD como recurso organizador ao planejamento de um conjunto de atividades, deixando-a aberta para novas complementações, críticas, sugestões.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARCA, A. et al. Podcast em Educação: um contributo para o estudo da arte. (2007). Livro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. A.Coruña/Universidade da Coruña: **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**. ISSN: 1138-1663. 2007, p. 837-846. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/7094>. Acesso em: 26 mar. 2021.

BIASI-RODRIGUÊS, B. A abordagem dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa. *In*: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. (org.). **O Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008, p. 33-50.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/Secretária de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2019.

CANFIL, C.; ROCHA, D.; PAZ, C. C. Podcasts: A Contribuição das Novas Mídias para o Processo de Ensino e Aprendizagem em Sala de Aula. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**. Blumenau, 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2009/resumos/R16-0112-1.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2020.

CRUZ, S. **O Podcast no Ensino Básico**. *In*: CARVALHO, A. A. A. (org). – “Encontro sobre Podcasts, Braga, Portugal, 2009: actas”. Braga: CIED-UM, 2009. ISBN 978-972-8746-69-8. p. 65-80C. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9991>. Acesso em: 25 maio 2020.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, M. (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. P. 19-42.

FOSCHINI, A.; TADDEI, R. **Conquiste a Rede: Podcast**. São Paulo: Ebook, 2006.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GRACIOLE, J. M. A. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. **Plures Humanidades**. Versão online, v. 16, n. 2, 2015. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/215>. Acesso em: 25 jul. 2020.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade / Literacy in the Contemporary Scene. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014. Versão online. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200006>. Acesso em: 25 jul. 2020.

KOCK, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCK, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetórias e grandes temas. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. (org.). 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARSCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros Textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise e gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MEDEIROS, M. S. de. **Podcasting**: Produção Descentralizada de Conteúdo Sonoro. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Uerj, 2005. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/84071885084469832222151638470992010359.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

MOURA, A.; CARVALHO, A. (2006). **Podcast**: para uma aprendizagem Ubíqua no Ensino Secundário. *In*: L. P. Alonso, *et al.* (eds), 8th Internacional Symposium on Computer in Education. Universidad de León, León, Vol 2, 379-386. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt/handle/11328/458>. Acesso em: 25 maio 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, R. **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Coleção letramento, educação e sociedade. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 jul. 2020.

ZAVAN, Á.; ARAÚJO, N. **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso**: uma contribuição para o professor. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2008.