



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS - LINGUÍSTICA

MAYARA ALEXANDRA OLIVEIRA DA CRUZ

**LIVRO DIDÁTICO, ORALIDADE E *PODCAST* NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANCORAGENS E
DESLOCAMENTOS**

BELÉM/PA

2022

MAYARA ALEXANDRA OLIVEIRA DA CRUZ

**LIVRO DIDÁTICO, ORALIDADE E *PODCAST* NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANCORAGENS E
DESLOCAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), do Instituto de Letras e Comunicação (ILC), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: Modelos e Ações.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

BELÉM/PA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

-
- C9551 Cruz, Mayara Alexandra Oliveira da.
Livro didático, oralidade e podcast na formação de professores de língua portuguesa : ancoragens e deslocamentos / Mayara Alexandra Oliveira da Cruz. — 2022.
155 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2022.
1. Podcast. 2. Livro didático. 3. Oralidade. 4. Formação docente. I. Título.

MAYARA ALEXANDRA OLIVEIRA DA CRUZ

**LIVRO DIDÁTICO, ORALIDADE E *PODCAST* NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANCORAGENS E
DESLOCAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), no Instituto de Letras e Comunicação (ILC), na Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Data de aprovação: 21/02/2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (PPGL/UFPA)

Orientadora

Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Célia Zeri de Oliveira (PPGL/UFPA)

Membro interno

Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen (PPGLetras/PROFLETRAS/UNEMAT)

Membro externo

Universidade do Estado de Mato Grosso

Prof. Dr. Carlos Cernadas Carrera (PPGL/UFPA)

Membro suplente

Universidade Federal do Pará

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre iluminar os meus caminhos.

Aos meus pais, Denice e Alberto, e ao meu irmão, Hugo, pois sempre foram os maiores incentivadores e apoiadores dos meus estudos.

À professora Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, minha orientadora, pela objetividade e qualidade nas orientações.

Às professoras Célia Zeri de Oliveira e Neusa Inês Philippsen, pelas várias contribuições durante a qualificação do trabalho.

Aos membros do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia (GALPDA) e, especialmente, às integrantes da subequipe “Multiletramentos”, pelo apoio e pela parceria para a realização dos encontros formativos.

Aos professores e às professoras participantes desta pesquisa, que tornaram o estudo possível. Muito obrigada!

À Universidade Federal do Pará (UFPA) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), pela oportunidade de aperfeiçoamento acadêmico e profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de mestrado.

RESUMO

A emergência e a popularização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), consolidadas pelo avanço da Comunicação Mediada por Computador (CMC), provocou a inserção dos gêneros digitais nos livros didáticos de língua portuguesa (LDLP). Nesse direcionamento, a pesquisa procura compreender a didatização do gênero discursivo digital *podcast* nos livros didáticos de língua portuguesa. Desse modo, o principal objetivo deste estudo é compreender como professores de língua portuguesa, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, em escolas públicas, mobilizam o gênero digital *podcast* proposto nos livros didáticos de língua portuguesa em função do processo de ensino e aprendizagem. Este trabalho é situado no campo do Ensino e Aprendizagem de Línguas e Culturas (EALC). Os principais estudiosos mobilizados são Bakhtin (1997) e seu Círculo, Rojo (2012, 2015), Bunzen (2009) e Villarta-Neder e Ferreira (2020). A abordagem metodológica é baseada na análise documental de livro didático, utilizado pelos professores da rede pública, assim como na pesquisa colaborativa, considerando a necessidade de maior articulação entre a universidade e a escola. Em relação ao tratamento do *podcast* no LDLP, verificou-se uma abordagem insuficiente e superficial. Ressalta-se que, devido ao contexto pandêmico, fez-se necessária a realização de encontros formativos *online*, no modo remoto, com docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, para a geração de dados. Os resultados revelam a presença de diversos gêneros orais nas práticas de ensino, bem como das ferramentas digitais e dos gêneros digitais. Contudo, tais dados revelam também que existem esforços a serem empreendidos no que concerne à compreensão e ao uso mais propositivo do livro didático, à utilização do gênero discursivo *podcast* em sala de aula e à formação docente voltada para as novas tecnologias em prol do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, apresenta-se uma proposta didática sobre o gênero *podcast* fundamentada na realização de um trabalho pedagógico que amplie e fortaleça a competência dos alunos para o uso cada vez mais efetivo das práticas digitais e orais a partir de uma sistematização reflexiva e contextualizada.

Palavras-chave: *podcast*; livro didático; oralidade; formação docente.

ABSTRACT

The emergence and popularization of Digital Information and Communication Technologies (TDIC), consolidated by the advancement of Computer-Mediated Communication (CMC), led to the insertion of digital genres in Portuguese Language Textbooks (LDLP). In this direction, the research seeks to understand the didacticization of the digital discursive genre podcast in Portuguese language textbooks. Thus, the main objective of this study is to understand how Portuguese language teachers, working in the final years of Elementary School, in public schools, mobilize the digital podcast genre proposed in Portuguese language textbooks as a function of the teaching and learning process. This work is situated in the field of Teaching and Learning Languages and Cultures (EALC). The main scholars mobilized are Bakhtin (1997) and his Circle, Rojo (2012, 2015), Bunzen (2009) and Villarta-Neder and Ferreira (2020). The methodological approach is based on documental analysis of textbooks, used by public school teachers, as well as on collaborative research, considering the need for greater articulation between the university and the school. Regarding the treatment of the podcast in LDLP, there was an insufficient and superficial approach. It is noteworthy that, due to the pandemic context, it was necessary to hold online training meetings, in remote mode, with teachers from the final years of Elementary School, to generate data. The results reveal the presence of several oral genres in teaching practices, as well as digital tools and digital genres. However, such data also reveal that there are efforts to be undertaken regarding the understanding and more purposeful use of the textbook, the use of the podcast discursive genre in the classroom and teacher training focused on new technologies in favor of the teaching process. teaching and learning. In this sense, a didactic proposal about the podcast genre is presented, based on the accomplishment of a pedagogical work that expands and strengthens the students' competence for the increasingly effective use of digital and oral practices from a reflexive and contextualized systematization.

Keywords: podcast; textbook; orality; teacher training.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. PERSPECTIVAS FORMATIVAS E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE	17
2.1 Concepções de língua/linguagem e as práticas docentes	21
2.2 Formação continuada e o uso das novas tecnologias e livro didático	25
2.3 Objetos de aprendizagem no ensino de língua portuguesa	30
2.4 Propostas de ensino: entre os livros e as práticas socioculturais no contexto amazônico	33
3. O ENSINO DE GÊNEROS E AS NOVAS TECNOLOGIAS	36
3.1 Círculo de Bakhtin nos diálogos com os gêneros digitais	38
3.2 Ensino de língua portuguesa na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos	42
3.3 Novas tecnologias na Amazônia paraense	47
4. A ORALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	51
4.1 O espaço da oralidade nas aulas	54
4.2 O espaço da oralidade no livro didático	56
4.3 O <i>podcast</i>	58
5. O LIVRO DIDÁTICO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	65
5.1 A trajetória do livro e o mercado editorial	69
5.2 Entre o livro didático e as novas tecnologias	73
5.3 Atividades de língua portuguesa e as problematizações com a BNCC	76
6. PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO: CAMINHOS DA PESQUISA.....	80
7. ANÁLISES: DAS ANCORAGENS E DESLOCAMENTOS PRESENTES NAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE PROFESSORES, LIVRO DIDÁTICO E O GÊNERO DISCURSIVO <i>PODCAST</i>	85
7.1 Questionário: “Livros didáticos de português nas escolas públicas de Belém”	85
7.2 Encontro formativo 1: “Aspectos da avaliação, do livro didático e da oralidade no ensino e aprendizagem de língua portuguesa”	87
7.2.1 Quanto ao distanciamento da realidade do aluno e o conteúdo do livro didático.....	88
7.2.2 Quanto à concepção de livro didático como suporte e recurso complementar.....	90
7.2.3 Quanto à facilidade de acesso do livro didático pelos estudantes	91
7.2.4 Quanto ao livro didático como auxiliar no processo de planejamento	93
7.2.5 Quanto às coleções de livros didáticos utilizadas pelos docentes.....	94

7.2.6 Quanto ao processo de escolha dos livros didáticos	94
7. 3 Encontro formativo 2: “Gêneros discursivos digitais no ensino de língua portuguesa”	104
7.3.1 Quanto ao conhecimento do gênero <i>podcast</i>	113
7.4 Encontro formativo 3: “Oralidade e <i>podcast</i> no ensino e aprendizagem de língua portuguesa: explorando o livro didático”	113
7.4.1 Atividade com <i>podcast</i> no LDLP do 6º ano	125
7.4.2 Atividade com <i>podcast</i> no LDLP do 9º ano	129
7.5 Proposta didática com o gênero discursivo <i>podcast</i>	135
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	144

1. INTRODUÇÃO

Durante o período em que cursava o Ensino Médio, meu interesse por Letras se tornou mais claro. Assim, no ano de 2012, fui aprovada no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), com a conclusão em 2015. Lá, tive a oportunidade de ter um contato maior com a pesquisa, pois participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) com um trabalho voltado para a Sociolinguística Educacional, intitulado “A variação linguística na sala de aula: a perspectiva e as atitudes do professor de língua portuguesa no combate ao preconceito linguístico”, realizado em 2014.

Esse trabalho na área da Sociolinguística Educacional influenciou bastante a minha escolha para o meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) – “O discurso sobre o preconceito linguístico na mídia: intolerância e violência simbólica”. Em 2016, logo após a formatura, fiz uma especialização em Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Texto pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), em que o trabalho final era voltado para a discussão da produção textual no livro didático de língua portuguesa.

Em 2017, fui selecionada, na condição de “aluna especial”, para cursar a disciplina “Tópicos Avançados do Ensino/Aprendizagem de Línguas-Culturas”, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal do Pará (UFPA), que me aproximou das linhas de pesquisa do programa e do ambiente do mestrado em si.

Motivada pelo desejo de crescimento e aprofundamento nos aspectos acadêmico, profissional e pessoal, essa experiência enriquecedora como aluna especial também me motivou a tentar o ingresso no programa, como aluna regular, resultando na pesquisa intitulada “Livro didático, oralidade e *podcast* na formação de professores de língua portuguesa: ancoragens e deslocamentos”.

Essa temática prevaleceu a partir da percepção de que os estudos da oralidade precisam ser ampliados e fortalecidos, pela pujança dos gêneros digitais nos últimos anos e, especialmente, do *podcast*, pela importância do livro didático no cenário educacional brasileiro e nas relações de ensino e aprendizagem e pela constatação de que a formação de professores precisa ser, constantemente, objeto de discussão, reflexão e problematização.

Diante dessas considerações, é importante mencionar que os estudos linguísticos, desde a década de 1980, defendem o texto como unidade de ensino. Isso ficou evidente, por exemplo, com a publicação de obras que discutiam a necessidade de rever as orientações para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa: *O texto na sala de aula*, de Wanderley

Geraldi, publicado em 1984, e *A linguística e o ensino da língua portuguesa*, escrito por Rodolfo Ilari, em 1985, por exemplo. Essas orientações só foram oficializadas com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final da década de 1990, pelo Ministério da Educação (MEC).

Os PCN introduziram conceitos importantes, que eram pouco conhecidos dos professores, a saber: “letramento”, “gêneros textuais”, “condições de produção”, “epilinguagem” e “variação linguística”. Dentre todos, destacam-se, como elementos centrais desse documento, os conceitos de letramento e de gêneros textuais. Assim, houve a recomendação de que o ensino de língua portuguesa deve se basear nos gêneros, reconhecidos como objetos de ensino, o que proporcionou uma ampla difusão no meio educacional brasileiro.

A partir disso, os livros didáticos de língua portuguesa (LDLP) começaram a trazer os gêneros textuais nas suas coletâneas, motivados, também, pela necessidade de aproximar o livro didático do cotidiano (BUNZEN, 2007). Uma das estratégias utilizadas foi o uso de uma grande diversidade de textos reais e autênticos, de vários gêneros e temáticas. Outro fato que também colaborou para a presença maciça dos gêneros textuais nos LDLP foi a realização do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático, a partir de 1995.

Nos últimos anos, com a emergência e a popularização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), consolidadas pelo avanço da Comunicação Mediada por Computador (CMC), verifica-se, além da presença dos gêneros discursivos nos LDLP, a inserção dos gêneros discursivos digitais, isto é, aqueles que são produtos dessas tecnologias e que apresentam algumas especificidades, ligadas, por exemplo, à linguagem e, mais exatamente, à escrita.

Nesse sentido, o conteúdo dos livros didáticos é influenciado pelas mídias digitais e deve atender aos currículos e, mais recentemente, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse documento, os gêneros discursivos se organizam segundo os campos de atuação social: campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa e o campo artístico-literário.

Assim, há a presença dos gêneros digitais *podcast*, *jingle*, *spot*, charge digital, petição *online*, enquête, relatos multimidiáticos, *fanfics*, *fanvideos*, entre outros, que estimulam o desenvolvimento da competência de mobilizar práticas da cultura letrada digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (BRASIL, 2018).

Conforme Araújo-Júnior (2008), a presença dos gêneros digitais nos LDLP pode ser justificada pelos seguintes motivos: a importância desses gêneros no atual contexto tecnológico; a única maneira, em certos casos, de os alunos terem contato com tais gêneros no contexto de ensino e a necessidade de os livros didáticos acompanharem as evoluções ligadas à tecnologia e à internet, que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, surgem algumas inquietações, tais como: a importância de se abordar nos livros didáticos os gêneros do meio digital, qual tipo de atividade é solicitada, por exemplo, com o *podcast*, se os livros didáticos estão realmente cumprindo o objetivo de ensinar as características próprias desses gêneros em seu suporte original e a formação do professor diante das possibilidades e dos desafios proporcionados pelas novas tecnologias, referentes, por exemplo, à mediação das novas práticas de oralidade, de leitura e de escrita e envolvendo os gêneros digitais.

Acerca das questões de pesquisa, a principal questão norteadora é: como ocorre o processo de compreensão e de mobilização do *podcast* nos livros didáticos de língua portuguesa pelos professores? Para respondê-la, há alguns desdobramentos, a saber:

1. Qual é o espaço para o trabalho com os gêneros orais e digitais orais no livro didático?
2. O livro didático apresenta propostas didáticas direcionadas para as especificidades dos gêneros digitais, sobretudo do *podcast*?
3. Quais relações o professor estabelece com o livro didático em prol do processo de ensino e aprendizagem?

Em vista disso, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como professores de língua portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental, de escolas públicas, mobilizam o gênero digital *podcast* proposto nos livros didáticos de língua portuguesa em função do processo de ensino e aprendizagem.

Já os objetivos específicos nos quais esta pesquisa se desenvolve são:

- Identificar de que maneira ocorre a didatização dos gêneros digitais, especialmente do *podcast*, nos livros didáticos de língua portuguesa da coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, da editora Moderna, aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2020;
- Verificar se há concordância teórico-metodológica entre as orientações contidas nos Manuais do Professor e a abordagem do *podcast*;
- Discutir se/de que maneira as propostas de atividades didáticas tratam das especificidades dos gêneros digitais, sobretudo do *podcast*.

Com as várias problemáticas que afetam o trabalho do professor, como a falta de tempo para o planejamento das aulas, a carga horária de trabalho excessiva, a formação e a infraestrutura precária das escolas - o que contribui para a proletarização do trabalho docente - o LDLP torna-se determinante em sala de aula, considerando-se também que, em muitos casos, os docentes não dispõem de outros materiais didáticos e possuem dificuldades para trabalhar com esses gêneros, ancorando-se, muitas vezes, única e exclusivamente, nos LDLP, devido às condições de trabalho desfavoráveis.

Dessa forma, “por problemas na formação e a dificuldade de os professores se engajarem em atividades de atualização, o livro didático passou a ser a principal ferramenta teórico-metodológica do professor em seu fazer pedagógico” (MORAIS, 2011, p. 43), o que reforça a relevância e a necessidade de estudar o LDLP e a abordagem dos gêneros discursivos referentes ao domínio digital, tão importante para a melhoria do desempenho comunicativo dos estudantes.

Com base nessas constatações, há a necessidade de sempre colocar em foco o LDLP e sua forma de didatizar os gêneros digitais, de verificar se este instrumento apresenta ações e propostas coerentes para o ensino de tais gêneros, especialmente pelo fato de ser um material usado na maioria das escolas do Brasil.

Assim, em uma sociedade marcada fortemente pela globalização e por grandes avanços tecnológicos, que exige sujeitos cada vez mais competentes e participativos nas suas práticas comunicativas, a abordagem dos gêneros emergidos no contexto digital deve ser destacada. A escolha pelo estudo desses gêneros não é, pois, arbitrária, uma vez que é bastante relevante a incorporação das novas tecnologias ao espaço escolar.

Nesse cenário, o computador e os celulares, por meio da internet, apresentam novas formas de comportamento comunicativo, pois proporcionam vários efeitos na linguagem: junção de várias formas de expressão (texto, som e imagem), rapidez de veiculação e flexibilidade linguística. A interação *online* permite, então, acelerar intensamente a evolução e transmutação dos gêneros.

Dado que as práticas sociais de linguagem ocorrem intensamente por meio do ambiente digital, é necessário admitir que o ensino de língua deve ser pautado pela produção e compreensão de gêneros de texto próprios do meio social dos alunos. A escola, na condição de agência oficial de letramento, viu-se obrigada, portanto, a tratar dos gêneros aflorados virtualmente: a produção de e-mail e outros gêneros do discurso eletrônico adquiriu espaço.

Esse fato foi verificado, por exemplo, com a presença dos gêneros digitais nos LDLP, que começaram a trazer reflexões sobre e-mail, *blog*, *chat*, *podcast*, além de outros gêneros

oriundos da esfera digital. Diante disso, torna-se cada vez mais relevante analisar o tratamento dispensado a esses gêneros nesses materiais, já que o livro didático possui papel marcante na sala de aula, constituindo-se a ferramenta mais utilizada nas escolas brasileiras, e, em muitos casos, o próprio programa de ensino.

Em consonância a esses fatores, é importante mencionar o papel do professor sobre o LDLP, de forma que olhe com criticidade a coletânea de textos disponibilizada por esse material para poder complementá-la e explorá-la em função do seu contexto de ensino e aprendizagem, observando, cuidadosamente, o tratamento dado a tais gêneros no projeto gráfico-editorial e nas atividades de oralidade, de leitura e de compreensão textual.

Além disso, deve-se destacar as potencialidades pedagógicas relacionadas aos usos dos gêneros digitais no ensino. É o que se vê em Abreu-Tardelli (2010), com relação ao uso do *chat* educacional, gênero que, segundo a autora, pode ser um meio bastante importante para uma comunicação mais bem-sucedida entre professor e aluno; em Caiado (2007), que discute a relação entre escrita na esfera digital e escrita escolar a partir de um estudo sobre o uso de *blogs*; ou em Xavier e Santos (2005), na discussão do fórum eletrônico como gênero que pode ajudar expressivamente no desenvolvimento do potencial retórico e argumentativo dos estudantes.

Logo, tomando o LDLP como principal instrumento mediador do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e a importância dos gêneros digitais como objetos de uso e de reflexão em sala de aula, este estudo justifica-se pelo interesse em estudar como a língua se atualiza nos gêneros digitais - principalmente no *podcast* - com formas diferentes de interação, analisando-se como esse gênero é didatizado no LDLP, a fim de que haja contribuições para futuras pesquisas relacionadas ao ensino de língua portuguesa.

Em relação ao estado da arte, ou seja, às pesquisas relacionadas à oralidade, ao *podcast* e aos gêneros digitais nos livros didáticos, destacam-se alguns trabalhos. Araújo Júnior (2008) faz uma análise das atividades de gêneros digitais nos livros didáticos de espanhol com foco em oito propostas de atividades que envolvam algum gênero digital. Evaristo (2006) aborda a oralidade como objeto de ensino e aprendizagem, analisando programas radiofônicos.

Silva (2012) aborda os gêneros digitais nos LDLP, analisando quatro coleções (16 livros) do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e trazendo uma proposta de sequência didática para o estudo do gênero digital. Oliveira (2015) faz uma análise e descrição das versões 2011 e 2014 dos livros didáticos da coleção “Português Linguagens”. Martins (2016) também faz uma análise quantitativa e qualitativa da coleção “Português Linguagens” acerca

da presença dos gêneros digitais e das propostas de atividades, bem como propõe uma sequência didática sobre e-mail.

O estudo de Abreu (2018) trata da abordagem e dos desafios da didatização dos gêneros discursivos digitais nos livros didáticos de português dos anos finais do Ensino Fundamental, aprovados no PNLD de 2017, além de fazer uma análise dos objetos educacionais digitais presentes nas coleções. Santos (2019) pesquisa o lugar dos gêneros digitais nos LDLP, por meio de estudo de caso, análise documental de livros didáticos do 6º ao 9º anos e entrevistas com professores (encontros em grupos focais).

Uchôa (2010) aborda o gênero *podcast* educacional, destacando a descrição do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional mediante abordagem qualitativa e coleta de dados via internet. Freire (2013) discute o podcast na educação brasileira a partir da sua história, natureza, das suas potencialidades e implicações, o uso em contextos não escolares e em contextos escolares, por meio de uma abordagem quanti-qualitativa e da observação participante.

Leite (2018) apresenta o *podcast* no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa para o trabalho com a variação linguística, por meio de um estudo de caso com alunos do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola da rede privada de Pernambuco. Já a dissertação de Cardoso (2021) compartilha os resultados e as experiências de práticas de multiletramentos envolvendo o uso do *podcast* como ferramenta de ensino e aprendizagem, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de São Paulo, por meio de pesquisa-ação.

Ressalta-se que a maioria dos trabalhos mencionados não atendem, totalmente, aos objetivos de proposta deste estudo, uma vez que levam em consideração apenas a análise documental dos livros didáticos, desconsiderando a dimensão do uso por parte dos professores, bem como as concepções de língua/linguagem e as perspectivas que eles possuem acerca dos gêneros digitais, especificamente do *podcast*, do livro didático e da oralidade. Além disso, não há um trabalho que proponha uma articulação entre o livro didático e a prática docente acerca do gênero digital *podcast*.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa é situada no campo do Ensino e Aprendizagem de Línguas e Culturas (EALC), uma disciplina complexa, repleta de dimensões (linguísticas, languageiras, psicológicas, sociais, culturais, políticas, filosóficas, educacionais etc.) e, portanto, intrinsecamente interdisciplinar e bem definida epistemologicamente, isto é, possui objeto próprio e identificado (o processo de ensino/aprendizagem da língua/cultura), distinto de objetos de outras áreas. Ela é motivada pela resolução dos problemas das práticas

de sala de aula, implicando metodologia de pesquisa interpretativista e realizando a articulação das problemáticas (da apropriação linguageira, da elaboração didática e da intervenção didático-pedagógica), conforme Cunha e Cunha (2011).

Quanto à organização da dissertação: na segunda seção, destacam-se as concepções de língua/linguagem que embasam as práticas docentes, enfatiza-se a formação continuada para o uso das novas tecnologias e do livro didático, apresentam-se os objetos de aprendizagem no ensino de língua portuguesa, bem como propostas de ensino ligadas aos livros didáticos e às práticas socioculturais na Amazônia.

Na terceira seção, reflete-se sobre o Círculo de Bakhtin e a relação com os gêneros digitais e discute-se acerca do ensino de língua portuguesa pautado na pedagogia dos multiletramentos. Nela, ainda se apresenta um levantamento referente às pesquisas que estão sendo realizadas em relação ao uso das novas tecnologias na Amazônia paraense.

Na quarta seção, destacam-se os aspectos da oralidade no ensino de língua portuguesa, discutindo-se o espaço da modalidade oral nas aulas de português e no livro didático. Além disso, constroem-se várias reflexões sobre o *podcast* como gênero oral pertencente à esfera digital, ressaltando-se a sua origem, os seus tipos e modelos, além das suas potencialidades e contribuições para o trabalho pedagógico.

Na quinta seção, faz-se uma discussão a respeito do livro didático no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Apresenta-se, assim, uma breve trajetória desse material, trazendo-se as implicações do mercado editorial. Ademais, aborda-se acerca da relação do livro didático com as novas tecnologias e com os gêneros digitais. Discorre-se, ainda, sobre atividades de língua portuguesa vinculadas às noções da BNCC, que é problematizada a partir do seu contexto de produção.

Na sexta seção, evidencia-se o percurso de investigação e os caminhos da pesquisa. Enfatiza-se que é uma pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa, que se utiliza de análise documental e de pesquisa colaborativa. Há também informações sobre os sujeitos da pesquisa e sobre as coleções de LDLP do PNLD/2020, bem como sobre os encontros formativos *online*, necessários devido às questões pandêmicas, realizados para a geração de dados.

Na sétima seção, apresentam-se as análises, referentes aos dados obtidos por meio dos encontros formativos *online* com professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, atuantes em escolas públicas, das esferas estadual e/ou municipal. Tais dados são analisados sob a ótica de estudiosos do EALC e da interpretação da pesquisadora. Ademais, elabora-se uma proposta didática com o gênero *podcast*.

Por fim, resumem-se os resultados desta pesquisa, ressaltando-se os aspectos relacionados à oralidade, ao *podcast*, ao LDLP e à formação docente que respondem às questões de pesquisa.

Em suma, este trabalho aborda sobre a didatização do *podcast* na escola, por meio da articulação entre livro didático e práticas pedagógicas, discutindo-se as implicações teóricas e metodológicas desse gênero, tendo em vista as relações intrínsecas que ele possui com a oralidade e as suas potencialidades de uso para a formação de alunos-sujeitos que se constituem na/pela linguagem.

Nesse processo, destaca-se a importância da formação docente diante das implicações provocadas pelas novas tecnologias, bem como acerca do trabalho com a oralidade, que exige um olhar especial por parte do professor, considerando-se também que ainda existe muita dificuldade de se trabalhar com os gêneros orais nas aulas de língua portuguesa, pois ainda predomina uma concepção de língua/linguagem que não trata a oralidade nas suas especificidades e nas suas relações complexas com a escrita.

Portanto, a principal questão que norteia esta investigação é como os professores de língua portuguesa compreendem e trabalham com os gêneros digitais nos LDLP, tendo o *podcast* como gênero específico e em evidência neste trabalho. Consideram-se, então, dois objetos de investigação que possuem grande importância no ensino e aprendizagem de língua portuguesa: os gêneros digitais (*podcast*) e o livro didático, de forma que se espera, com este estudo, contribuir para uma didatização que amplie as concepções de língua/linguagem dos professores no que tange ao uso mais autônomo do livro didático, sem desconsiderar as práticas orais.

2. PERSPECTIVAS FORMATIVAS E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, realçam-se as concepções de língua/linguagem ligadas às práticas docentes e a formação continuada para o uso das novas tecnologias e do livro didático. Além disso, apresentam-se os objetos de aprendizagem no ensino de língua portuguesa, bem como propostas de ensino ligadas aos livros didáticos e às práticas socioculturais na Amazônia.

A abordagem sociocultural de educação é extremamente importante para a formação docente, afinal, o conhecimento é construído por meio da interação entre os sujeitos no seu ambiente social. Os aportes da Antropologia para os estudos educacionais e, sobretudo, para a formação de professores são essenciais. O conceito de cultura ajuda na perspectiva de estabelecer relações mais produtivas entre professores e alunos, pois proporciona possibilidades de melhor relacionamento com a diversidade de expressões no dia a dia da sala de aula, conforme Farias e Mendes (2014 apud SILVA; MENDES, 2017).

Segundo Bastos e Sousa (2021), a vertente sociocultural é baseada, especialmente, nos estudos de Vygotsky, sendo que vários estudiosos da Linguística Aplicada utilizam os preceitos e as principais noções da perspectiva sociocultural para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas e o processo de formação de professores. Nesse contexto de formação docente, é válido ressaltar a mudança do paradigma positivista para o paradigma interpretativista.

Na linha positivista, a formação de professores era focada no “ensino de técnicas e métodos para a transmissão de conhecimentos. Esse paradigma de pesquisa desconsidera a realidade local e o contexto sócio-histórico por estar baseado em generalizações sobre o que seria um/a bom/boa ou um/a ruim professor/a ou ensino” (BASTOS; SOUSA, 2021, p. 138) e, por consequência, não dá conta de explicar as complexidades do processo pedagógico que ocorre em sala de aula, na medida em que vê a realidade dissociada do contexto social e histórico e o conhecimento como exterior ao indivíduo.

No arcabouço interpretativista, o conhecimento é algo que se constrói nas interações sociais e emerge das práticas sociais, sendo, portanto, próximo da abordagem sociocultural. Porém, pergunta-se: o que essa epistemologia sociocultural pode oportunizar para a formação de professores de línguas? Johnson (2009, p. 5 apud BASTOS; SOUSA, 2021, p. 138) garante cinco pontos relevantes:

- 1) Docentes como aprendizes do processo de ensinar, que entende o conhecimento sobre ensino como construído em contextos específicos nos quais os/as professores/as atuam; 2) língua como prática social, que concebe o significado

como situado e em mudança contínua; 3) ensino como mediação dialógica, que está relacionada aos processos de externalização e internalização de novos comportamentos e conhecimentos; 4) a relação entre macroestruturas e a profissão docente de segunda língua, que concebe como “as atividades de um/a professor/a formam e são formadas por macroestruturas sociais, culturais e históricas que constituem seu mundo profissional”; e 5) abordagens baseadas em questionamentos, focadas no desenvolvimento profissional, com o intuito de engajar professores/as num processo contínuo de autorreflexão e autocrítica.

Dessa forma, as práticas docentes são responsivas às necessidades locais e individuais dos alunos e, do ponto de vista de Bastos e Sousa (2021, p. 139), a pesquisa interpretativista “não nega que o/a professor/a já sabe ou é capaz de fazer, mas se importa em procurar possibilidades para solucionar ou pelo menos remediar os problemas com os quais os/as professores/as lidam”. A formação docente de caráter sociocultural ocorre, assim, de forma ativa e dinâmica por meio de reconstruções e transformações de práticas.

Esses autores também discutem as distinções ideológicas dos termos treinamento e formação, sendo que o primeiro concerne ao modelo positivista, preocupado mais com o produto, e o segundo dá maior ênfase ao processo de aprender a ensinar, ligado ao modelo interpretativista e, portanto, à teoria sociocultural, que toma a formação como uma atividade inerentemente dialógica e com a participação ativa dos professores na produção de conhecimento útil e situado (BASTOS; SOUSA, 2021).

Na formação de professores, a mediação colaborativa possibilita a produção de conhecimentos de forma coletiva, fomentando a eventualidade de mudanças nas práticas, em um ambiente cooperativo, que instigue a reflexão e o respeito mútuo, de forma democrática e dialógica, em que se discuta modos de atuação e formas de contribuição, sendo que “o interesse da perspectiva sociocultural na formação de professores/as está em promover um questionamento das práticas para a construção de conhecimentos situados, contextuais e relevantes para os contextos em que os/as docentes atuam” (BASTOS; SOUSA, 2021, p. 150).

Dentro da perspectiva sociocultural, qual seria, então, o papel da escola? Gomes, Espírito Santo e Souza (2016) afirmam que a escola segue duas perspectivas: na primeira, trabalha a cultura na sala de aula, realizando um processo de disciplinarização cultural, isto é, traz um assunto que está “fora” dos conteúdos curriculares para dentro da sala de aula e trabalha os conteúdos previstos no currículo escolar ou, na segunda, não trabalha com a cultura, tratando-a como se ela fosse inexistente ou oculta do âmbito escolar, assim como é no currículo.

Para essas autoras, o sistema educacional e o currículo não favorecem a perspectiva das práticas socioculturais, “uma vez que é por meio de atividades dessa natureza que se torna atrativo e desafiador o ensino para o estudante, já que vai ser problematizado com sua realidade de mundo” (GOMES; ESPÍRITO SANTO; SOUZA, 2016, p. 4), algo corroborado por Mendes e Souza (2017, p. 106), pois “os saberes advindos dessas práticas podem sugerir a reorganização de conteúdos mais criativos e pertinentes aos estudantes de realidades sociais nas quais o diverso é um valor maior”.

As práticas socioculturais são entendidas como o conhecimento obtido de uma vida social e inseri-las, na escola, representa uma tentativa de romper o obstáculo do ensino disciplinar praticado na escola e nos cursos de formação de professores, conforme Gomes, Espírito Santo e Souza (2016). Nesse sentido, a escola precisa assumir o “espaço de pertencimento também das crianças e jovens de diversos contextos socioculturais e das suas famílias, respeitando e alargando as suas expectativas, como fator de sucesso” (MENDES; SILVA, 2017, p. 106), realizando a integração das comunidades e valorizando as diferenças e valores culturais para a construção de um espaço compartilhado.

Henriques (2008), na tese “A formação docente numa perspectiva sociocultural e interventiva para além dos muros da escola: busca de novas práticas”, discorre sobre a necessidade de transformação da prática docente para a articulação de ações ligadas à realidade social dos alunos e defende a construção da cultura de participação. Sobre o fazer docente, ela especifica duas direções teórico-práticas com princípios estabelecidos, que influenciam as ações decorrentes: a primeira envolve a educação como prática social de reprodução da cultura dominante, ou seja, em função dos interesses dessa classe e com o intuito de formar certos tipos de sujeitos; a segunda consiste na educação como prática que permite a mudança, na qual a escola é uma agência que prepara e viabiliza a comunicação entre grupos do governo, grupos populares e grupos de classes, imbricando à educação uma consciência política de participação democrática (HENRIQUES, 2008).

A pesquisadora também comenta sobre a importância das ações comunitárias, “como práticas docentes e de cidadania atribuindo ênfase à gestão democrática, favorecem a interação escola-comunidade, resgatando a função social da escola e atendendo aos anseios da população” (HENRIQUES, 2008, p. 47), podendo, ainda, propiciar um vínculo entre escola e comunidade. Para tanto, os cursos de formação de professores precisam ser direcionados para o horizonte sociocultural:

Os cursos de formação de professores, dessa forma, representam locus privilegiado para esta interação social, possibilitando a constituição de campos de estudo e pesquisa junto à comunidade local, com a finalidade de aprofundar e socializar os conhecimentos sobre o bairro e a vida dos moradores, tecendo a rede de relações de integração, incluindo, sobretudo, a criação de ambientes participativos e de conscientização que garantam um processo educativo coletivo (HENRIQUES, 2008, p. 47).

O papel das universidades também é importante, pois cria possibilidades e alternativas de práticas educacionais significativas para as comunidades locais, por meio de prestação de serviços e grupos sociais populares, comunidades locais e culturais, que formam uma rede de atuação na formação do estudante (HENRIQUES, 2008). As atividades de atuação precisam exigir “uma nova formação do professor por meio de criação de novas práticas docentes junto às comunidades universitárias baseadas numa leitura crítica e de cunho social para fundamentar posteriormente a construção de novas alternativas de atuações docentes”, segundo Henriques (2008, p. 52).

É premente a formação de professores pesquisadores reflexivos diante dessa realidade escolar. Algumas estratégias podem ser utilizadas, como a análise de pesquisas que abordam o cotidiano da escola, aproximando os futuros professores da realidade das escolas, dos alunos e dos seus contextos socioculturais. Para Henriques (2008), as pesquisas acadêmicas precisam, então, tornar-se mais acessíveis aos alunos em formação para a construção de um trabalho mais significativo, colaborativo e relacionado à realidade, favorecendo o aspecto coletivo.

Além disso, a sensibilidade e a consciência crítica do professor são fatores importantes para a construção de um trabalho que se articule à comunidade, já que conduzem os professores a práticas pedagógicas culturais mais significativas socialmente e singulares:

Torna-se relevante que a universidade adquira a função de formar professores dotados deste novo olhar, relacionado não apenas ao caráter teórico, mas articulado a toda a simbologia imaginária que nela está contida, voltado à pesquisa, à reflexão articulada à realidade social, na decodificação deste mundo neoliberal, construindo um discurso crítico contextual, de forma que os alunos possam se tornar conscientes de suas práticas sociais e educativas e finalmente construindo novos encaminhamentos na sua rotina docente (HENRIQUES, 2008, p. 104).

Dessa forma, será possível fomentar ações colaborativas que expressem as inúmeras vozes sociais presentes no trabalho educacional e diminuir a distância entre escola e universidade, compreendendo-se as várias problemáticas que permeiam as práticas escolares e construindo-se outras possibilidades, experiências e conhecimentos, sem ocorrer o apagamento dos sujeitos do meio no qual estão inseridos.

Portanto, a formação docente na dimensão sociocultural valoriza, por meio das práticas socioculturais, os saberes científicos e populares, instiga a criação de estratégias que combatam os interesses dos grupos dominantes, aproxima a realidade do aluno e da comunidade, amplia a discussão de problemas sociais, garante uma visão mais ampla da escola, conscientiza a comunidade com as ações de intervenção e constrói, democraticamente, uma relação coletiva entre escola e comunidade, promovendo diálogos e espaços vinculados à cultura popular e às identidades ali presentes.

2.1 Concepções de língua/linguagem e as práticas docentes

As concepções de língua/linguagem ligadas ao ensino de língua portuguesa são um tema extremamente importante no processo formativo docente, uma vez que toda e qualquer metodologia de ensino envolve uma opção política e uma teoria de compreensão e interpretação da realidade articuladas aos recursos utilizados em sala de aula (GERALDI, 2006).

Quando se fala em concepção de linguagem, estão implicadas práticas e metodologias relacionadas a um embasamento teórico específico, aos conteúdos ensinados, ao enfoque dado a eles, às estratégias de trabalho com os estudantes, à bibliografia que se usa, ao sistema avaliativo e à relação com os alunos, sendo que “tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos” (GERALDI, 2006, p. 40).

De modo geral, três concepções de linguagem se destacam: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Para Geraldi (2006), a primeira se relaciona aos estudos da gramática tradicional, a segunda, ao estruturalismo e ao transformacionalismo e a terceira corresponde à Linguística da Enunciação.

A concepção da linguagem como expressão do pensamento diz respeito a um princípio sustentado pela tradição gramatical grega, latina, defendida pelos estudiosos das Idades Média e Moderna e que, em tese, foi rompida no começo do século XX, efetivamente, pela linguística contemporânea, representada por Saussure (PERFEITO, 2010).

Dessa forma, a concepção presume que a linguagem é a tradução do pensamento, iluminando os estudos tradicionais. Ela considera que as pessoas não se expressam bem porque não raciocinam adequadamente. A linguagem é, pois, uma expressão monológica, racional, independente de influências pragmáticas e de fatores sociais, históricos, políticos, culturais, ideológicos etc.

Segundo Perfeito (2010, p. 13), “essa concepção de linguagem permeou o ensino de língua materna no Brasil e foi mantida, praticamente incontestada, até o final da década de 1960, embora tenha repercussões, mesmo atualmente, no ensino de língua”. No ensino, engloba a transmissão de conteúdos, a conceituação, a memorização e a classificação acerca da concordância, da regência, da acentuação, da pontuação e da ortografia (PERFEITO, 2010).

Em concordância com esse posicionamento, quem também discorre sobre a prática pedagógica dos anos 1960 é Zanini (1999, p. 80), que chama tal década de “a década dos conceitos”, sendo que “essa preocupação se concretizava numa concepção tradicional, cujo enfoque é a transmissão de conhecimentos. A palavra de ordem era expor e transmitir conteúdos que deveriam ser dominados pelo aluno”. Aqui, conhecer a língua era sinônimo de conhecer a gramática normativa.

O papel do professor era o de detentor do conhecimento, que devia transmitir os conteúdos e cabia ao aluno ser o receptor desses conteúdos. Tal concepção “orientou os professores para uma prática que se preocupava com o ensino de conceitos básicos e normativos da gramática da língua materna, voltados para o domínio da metalinguagem” (ZANINI, 1999, p. 80-81), com a predominância das noções de certo e errado e do foco na palavra e na oração.

Já a concepção de linguagem como instrumento de comunicação vê a língua como um código capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem, vinculada à teoria da comunicação (GERALDI, 2006). A linguagem é um meio, um instrumento para fins comunicativos. Tal concepção não leva em consideração os interlocutores e a situação comunicativa de uso efetivo da língua, isto é, despreza os contextos reais de interação, caracterizando-a como uma visão monológica, imanente e ideal.

Nessa concepção, o falante possuiria uma mensagem para levar ao outro, que seria codificada e veiculada por um canal. O outro receberia tais sinais e os transformaria novamente em uma mensagem (decodificação). Relaciona-se aos estudos das funções de linguagem de Jakobson, que serviu “de fundamento na produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa, enfatizado a partir da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, no Brasil” (PERFEITO, 2010, p. 16).

Essa concepção de linguagem, que predominou na década de 1970, é definida por Zanini (1999, p. 81) como a “década dos modelos”, isto é, “previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulasse a resposta, de forma que ele “seguisse o modelo”. Para essa autora, essa forma de ensinar a língua foi limitada, pois o “professor não extrapolou os limites do “conteúdo” dos

livros didáticos e se limitou, na maioria das vezes, a segui-los sem muita contestação, e a cumprir o programa que eles determinavam” (ZANINI, 1999, p. 81).

Isso ocorreu porque, neste momento, os LD se tornaram grandes aliados dos docentes, pois possuíam uma grande variedade de exercícios, “aos quais os alunos respondiam no próprio livro e nos quais o professor, presenteado pelo livro do professor, já encontrava as respostas, aceitas com submissão, sem muito, ou talvez, sem nenhum questionamento”, segundo Zanini (1999, p. 81). Nos LD, essa concepção se materializou nas instruções ao professor, nas introduções e nos títulos (GERALDI, 2006).

Já na concepção de linguagem como forma de interação, como lugar de interação humana, o sujeito que fala pratica ações, o falante age sobre o ouvinte, segundo Geraldi (2006). O sujeito, então, age sobre o outro, realiza ações e atua, modificando os seus pares. A linguagem é dialógica, é uma atividade social e representa o lugar de constituição das relações sociais, do debate, do conflito, bem como o espaço da criação de efeitos de sentido.

Tal concepção afirma que a linguagem possui caráter funcional e pragmático, privilegiando-se o contexto extralinguístico e o ponto de vista do usuário da língua. O interlocutor é visto como um sujeito que ocupa um determinado lugar social, bem como um espaço nas estruturas de poder sociais e historicamente constituídas, assumindo, logo, uma atitude responsiva ativa em relação ao processo enunciativo, caracterizando a essência dialógica da linguagem.

De acordo com Perfeito (2010, p. 22), “a linguagem sob esse enfoque é o local das relações sociais em que os falantes atuam como sujeitos. O diálogo, assim, de forma ampla, é tomado como caracterizador da linguagem”. Essa concepção recebeu contribuições da Linguística da Enunciação (teoria de Benveniste, Pragmática, Semântica Argumentativa, Análise da Conversação, Análise do Discurso, Linguística Textual, Sociolinguística, a Enunciação Dialógica de Bakhtin), na acepção de Perfeito (2010).

Nessa concepção interativa de linguagem, “o discurso (efeito de sentido estabelecido entre interlocutores) é produzido por meio de textos e todo o texto se organiza dentro de um determinado gênero” (PERFEITO, 2010, p. 24). Os textos são as unidades do ensino e os gêneros do discurso são os objetos do ensino de língua portuguesa. Destacam-se, por exemplo, os modos de dizer, os atos de fala, as intenções comunicativas, os pressupostos e os subentendidos, as informações implícitas, as variações linguísticas, em que os aspectos sociais, históricos e ideológicos que perpassam os usos linguísticos são considerados.

Essa concepção interacionista foi disseminada na década de 1980, quando surgem pesquisas de diversos enfoques, centradas no ensino da leitura de textos e na veiculação de

propostas pedagógicas, com o intuito de construir alternativas de trabalho a partir de novas abordagens (ZANINI, 1999), mas se consolidou a partir da década de 1990 (década da interação).

O professor precisa entender que a interação verbal é o âmago do processo pedagógico e o aluno tem que ser compreendido como sujeito da história, possuidor de experiências e de um conhecimento de mundo, implicando uma prática de ensino de língua portuguesa que se distancia da gramática tradicional e que se aproxima da linguagem como produto da vida social, relacionada às diferentes visões de mundo e às intenções de valores e de julgamentos inerentes a todo e qualquer discurso (ZANINI, 1999).

O ensino abrange atividades que fortaleçam a competência linguística dos alunos: a leitura crítica, a escrita com objetivo e leitor estabelecidos, a compreensão e interpretação do mundo, bem como a reflexão sobre a própria linguagem (ZANINI, 1999). É papel do professor oportunizar aos estudantes a aproximação com a modalidade padrão da língua, “tão importante quanto aquela que eles já dominam e necessária para a compreensão e interpretação de outros discursos” (ZANINI, 1999, p. 84), sem eliminar a gramática e tomando o texto como ponto de partida e de chegada da prática pedagógica.

Nesse sentido, as concepções de língua/linguagem e de texto influenciam no modo como o professor atua em sala de aula e nas suas opções teóricas e metodológicas, pois se ele concebe o texto como um sistema fechado e como estrutura textual, acaba desprezando os aspectos sociointerativos, dialógicos e ideológicos que o perpassam, sendo que “na perspectiva do ensino da linguagem de natureza operacional e reflexivo, ao se postular que o texto é a unidade de trabalho, compreende-se o texto visto na sua condição de enunciado” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011, p. 105).

Para Zanini (1999), é responsabilidade do professor reconhecer a situação, definir os objetivos e as finalidades do ato de ensinar, buscar, em aporte teórico sólido, respaldo para uma prática dirigida por uma concepção, pois “são questões que perpassam toda uma postura docente que sempre estará associada ao momento histórico-político, à sua formação, à sua competência e à sua sensibilidade” (ZANINI, 1999, p. 87).

As diferentes formas de ver a linguagem ao longo do tempo provocaram impactos para o ensino de língua portuguesa. Sabe-se que a concepção de linguagem como forma de interação é a principal para os pesquisadores da área, porém, ainda se nota a presença das outras concepções nas aulas de português, mesmo com as orientações de que a visão sociointeracionista deva ser privilegiada.

Portanto, as concepções de linguagem adotadas pelos professores implicam nas decisões pedagógicas que são tomadas e as atividades realizadas em sala de aula refletem a forma como a língua é concebida, orientando as ações educativas. A postura dos docentes também influencia, pois são incumbidos da reflexão, da pesquisa e do questionamento, com vistas à conquista da sua autonomia didática e à prática de um ensino de língua inovador, criativo e teoricamente embasado, que proporcione ao sujeito o aperfeiçoamento das práticas de oralidade, de leitura e de escrita.

2.2 Formação continuada e o uso das novas tecnologias e livro didático

Muitos professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, questionam como fazer um ensino de língua pautado nos pressupostos mais recentes e oficializados pelos documentos. Exige-se que o professor tenha autoria e criatividade, seja capaz de promover atividades linguísticas significativas e reflexivas e colabore, ainda, para o exercício cidadão e crítico dos alunos, por exemplo. Assim, a formação docente é um tema de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Além disso, as grandes transformações ocorridas devido à presença das TDIC impactaram bastante a sociedade, e, conseqüentemente, o sistema educativo e a prática docente. O professor, então, tem a necessidade de dominar as tecnologias e delas se apropriar para o uso produtivo e eficiente nas suas práticas de ensino, incluindo as tecnologias que funcionam como suporte para os diversos gêneros discursivos a serem trabalhados:

Há pelo menos três décadas, pesquisadores/as vêm abordando a necessidade de adaptação e aprendizagem nos novos contextos, hoje já nem tão novas, mas capazes de perturbar nossas condições de educação. Embora haja centenas ou milhares de trabalhos realizados no Brasil e sobre o Brasil a respeito das relações entre educação e tecnologias digitais, é possível perceber o quanto ainda falta avançar, quão grande é o desafio e como ele tem sido subvalorizado pelas políticas educacionais mais gerais – não investimento na equipagem e na manutenção de escolas públicas, subestimação do tema na formação de professores/as, adiamento de ações mais práticas voltadas aos usos benéficos das tecnologias, dificuldades de por planos em prática, desinformação e preconceito quanto a tecnologias na escola e ao ensino a distância, etc. (RIBEIRO, 2020, p. 5-6, apud COSCARELLI; CORRÊA, 2021, p. 30).

Para tanto, a formação docente precisa propiciar o desenvolvimento das habilidades e competências para a utilização das novas tecnologias. Assim, seria de grande importância incluir pelo menos uma disciplina específica nos cursos de graduação voltada para as TDIC, considerando que a maioria das grades curriculares de Letras não oferecem essa possibilidade.

Para os professores que já estão atuando, cursos e capacitações precisam ser ofertados pelas Secretarias de Educação, que também podem fazer parcerias com as universidades.

Segundo Mercado (2002), há alguns empecilhos para a inclusão do estudo das novas tecnologias nos currículos dos cursos de formação de professores: investimento requerido para a compra de equipamentos e a resistência de alguns professores para superar preconceitos e práticas que rechaçam a tecnologia, perpetuando uma formação baseada na reprodução de modelos em detrimento de uma que seja mais adequada às necessidades educacionais.

Sabe-se que muitos profissionais da educação não estão habituados com o uso desses recursos tecnológicos, algo que pode ser explicado, também, pela ausência de um estudo sistemático das relações entre tecnologia e educação durante a formação inicial e continuada, fazendo com que os docentes desconsiderem os potenciais pedagógicos das tecnologias digitais nas suas práticas educativas, não as aliando a metodologias inovadoras que favorecem o ensino e a aprendizagem:

A formação de professores para essa nova realidade tem sido crítica e não tem sido privilegiada de maneira efetiva pelas políticas públicas em educação nem pelas Universidades. As soluções propostas inserem-se, principalmente, em programas de formação de nível de pós-graduação ou, como programas de qualificação de recursos humanos (MERCADO, 2002, p. 14).

Nesse sentido, “as tecnologias digitais e seus recursos apenas irão produzir algum resultado e efeito positivo na escola se os professores as dominarem de maneira efetiva, de uma forma que ocorra apropriação desses recursos em favor da aprendizagem” (LOBATO; CAMAS; 2019, p. 46), isto é, o professor é o principal responsável pela integração das tecnologias às ações em sala de aula. É, pois, “necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo de ensino-aprendizagem” (MERCADO, 2002, p. 15).

Corroborando com essas ideias, Frizon, Lazzari, Schwabenland e Tibolla (2015) afirmam que as TDIC, isoladamente, não constituem uma revolução metodológica no âmbito educacional, mas, com certeza, podem contribuir para novas configurações e reconfigurações dos processos de ensino e aprendizagem, sendo que “isso somente será possível se os professores se apropriarem das tecnologias digitais a fim de compreendê-las de acordo com a sua natureza específica, no campo das possibilidades pedagógicas” (FRIZON; LAZZARI; SCHWABENLAND; TIBOLLA, 2015, p. 12).

Ainda nessa premissa, Mercado (2002) comenta sobre o papel do professor na era digital e defende que o professor precisa estar engajado no processo, consciente das potencialidades e limitações das tecnologias para que consiga selecionar qual é a melhor a ser utilizada para o ensino de um determinado conteúdo, contribuindo para a renovação da prática educacional e a formação de alunos ativos na construção do conhecimento, apropriados dessas novas linguagens e inseridos na contemporaneidade:

Em verdade, quando se fala em tecnologias educacionais, a noção de tecnologia também abarca as metodologias. Aliás, nos parece mais abrangente a ideia de inovação metodológica quando pensamos em práticas de ensino que envolvem o uso de máquinas, aplicativos, internet ou *softwares*, porque essas práticas não apenas trazem para aula esses objetos tecnológicos, mas os organizam em metodologias específicas. Não se trata apenas de substituir o papel pelo digital, mas de desenvolver, metodologicamente, práticas de linguagem que consideram essa maneira específica de ver o mundo e de estar nele. Então, quando pensamos em tecnologias educacionais, consideramos não só o uso de aparelhos digitais, internet ou *softwares* específicos, mas todo um procedimento metodológico que envolve os sofisticados artefatos digitais e resulta na aprendizagem escolar mais significativa e vinculadas às práticas sociais legítimas na contemporaneidade (SILVA, 2019, p. 195).

Sendo assim, a inserção das TDIC na escola deve ser acompanhada de mudanças na proposta pedagógica, pois não é válido incorporá-las se o processo de ensino e aprendizagem continua pautado na transmissão de conteúdo, na memorização, nos exercícios metalinguísticos e nas atividades de nomenclatura, que impedem professores e alunos de um verdadeiro desenvolvimento crítico. Logo, a incorporação das novas tecnologias só é efetiva quando se modifica também a prática do docente (LOBATO; CAMAS, 2019).

Assim, inserir as TDIC em sala de aula apenas será verdadeiramente produtivo se houver a diluição das relações bipolarizadas do ensino tradicional, “visto que o processo educacional estaria focado nas aprendizagens (dos professores e dos estudantes) e no conhecimento coletivamente construído” (SILVA, 2019, p. 198), com o intuito de transformar epistemologicamente o fazer docente e de promover práticas educativas centradas nos sujeitos e nas suas necessidades.

Diante dessa perspectiva, os professores precisam ser constantemente atualizados para superarem os desafios impostos pelas tecnologias digitais, com vistas ao uso significativo de tais recursos no processo educacional, ao desenvolvimento de vários aspectos dos alunos e à produção do conhecimento, “dando uma nova concepção de currículo e como se deve organizar o espaço escola de maneira a potencializar a interação dos processos de ensino” (LOBATO; CAMAS, 2019, p. 50).

Os professores precisam ser auxiliados para usar as tecnologias digitais como recursos educativos. Será que os livros didáticos acabam, realmente, preparando-os e fornecendo a eles instruções e boas orientações para essa utilização? Segundo Coscarelli (2018), os materiais didáticos utilizados pelas escolas, por meio das instruções apresentadas, poderiam ajudá-los na exploração dos recursos tecnológicos para fins pedagógicos, considerando-se a falta de programas que tratam do uso das TDIC na educação disponíveis e acessíveis para a formação continuada dos professores.

Todavia, em pesquisa feita com dez coleções de livros didáticos de língua portuguesa aprovados pelo PNLD 2008, Coscarelli e Santos (2009) perceberam que os livros exploram pouco os recursos digitais, tendo, portanto, pouca contribuição para a formação dos professores nessa questão. Elas constataram que os livros didáticos traziam sugestões de *sites*, porém raramente recomendavam ao professor e aos alunos como explorar as informações encontradas neles. Eram raros os casos em que alunos e professores recebiam instruções detalhadas sobre as etapas de criação de produtos usando, para isso, algum programa ou aplicativo:

O que pudemos perceber na nossa análise dos LDs é que eles contribuem muito pouco para o letramento digital tanto do aluno quanto do professor, pois lidam com o computador, na grande maioria das vezes, como uma fonte de informação. Raramente o computador é tratado como meio de comunicação, de socialização ou de divulgação de informações, isto é, os alunos não são estimulados a estabelecer comunicação com outras pessoas via computador (amigo, estudantes de outras escolas, autores, pesquisadores, etc.), nem são estimulados a fazer parte da rede como colaboradores, criando sites, blogs, comentando textos, propondo ou enriquecendo verbetes em wikis, entre tantas outras atividades que podemos fazer usando o computador (COSCARELLI; SANTOS, 2009, p. 185).

Para Alves e Sousa (2016), a formação do educador para o trabalho com as TDIC deve criar condições para que ele possa dominá-las criticamente, explorar as suas funcionalidades para identificar as suas vantagens pedagógicas para a interação à autonomia do sujeito na busca de informações, na regulação do tempo, no ritmo de estudo, acompanhando o percurso epistemológico do aluno, o trabalho conjunto colaborativo, ampliando o universo cultural do aprendiz e, assim, transformar a prática pedagógica e repensar o próprio ato de ensino.

Assim, com uma formação adequada para a utilização das TDIC, que associe os conhecimentos técnicos com os conhecimentos pedagógicos, o professor saberá, por exemplo, escolher o aplicativo ou plataforma mais adequados para alcançar os objetivos, direcionando o estudante e mediando o seu processo de construção do conhecimento. Isso provoca grandes benefícios para as relações escolares. Além disso, o uso das novas tecnologias na educação

ressignifica a criação e a aprendizagem, que passa a ocorrer por meio de artefatos digitais (aplicativos, plataformas, *sites*, jogos, vídeos, áudios etc.), trazendo inúmeras possibilidades para o processo educativo, o que só vai ocorrer se o professor tiver uma formação abrangente e consistente para que consiga articular a utilização dessas tecnologias com fins pedagógicos.

A relevância das TDIC no aspecto formativo dos professores também se justifica pela necessidade de tornar a escola um ambiente mais atraente, de forma que os estudantes percebam a importância desses recursos não apenas para o lazer, mas também para o auxílio no desenvolvimento social, cultural e educacional (LOBATO; CAMAS; 2019). É possível, por meio das tecnologias e de uma mediação docente competente, fazer um trabalho mais colaborativo, participativo e inclusivo.

Isso evidencia o que se pode chamar de dupla dimensão das tecnologias digitais – como ferramenta e como objeto de estudo e reflexão. O docente passa por uma mudança de perfil para atender as demandas da sociedade, tendo atitudes de revisão dos seus paradigmas de aprendizagem e ensino, da sua postura diante da realidade que o cerca e na busca de novas alternativas para entrar em sintonia com as exigências do mundo contemporâneo e que exige dele uma reorientação da sua identidade profissional (ALVES; SOUSA, 2016).

Nesse cenário, a importância da formação continuada, que é permanente e ocorre ao longo da vida, torna-se, portanto, ainda maior. O professor deve sempre refletir sobre a sua prática docente, desenvolvendo uma postura crítica e pesquisadora da própria atuação, do modo como ensina, aprende, pesquisa, avalia, cria redes e compartilha experiências, adaptando-se ao contexto social mais amplo, à realidade local onde realiza o seu trabalho e às necessidades particulares das turmas.

Especialmente no que se refere à formação continuada, Sampaio e Santos (2018) destacam três eixos promissores que devem ser fortalecidos pelas instituições universitárias, que precisam colocar o professor como protagonista: a construção de redes de trocas entre pares, a realização de pesquisas acadêmicas de natureza interventiva e a participação dos professores da educação básica nos cursos de formação inicial.

No primeiro eixo, ressalta-se a existência de iniciativas que promovam a participação de professores em eventos acadêmicos e a sua entrada em grupos de estudo e pesquisa. Já no segundo, salienta-se o avanço significativo do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), constituído por 49 unidades e que reúne 42 universidades públicas de todas as regiões do Brasil. Por sua vez, o terceiro envolve a aproximação entre professores já formados e atuantes com graduandos do curso de Letras, por meio de tutoria, consultoria, roda

de conversa, aula supervisionada, trabalho conjunto, entre outros (SAMPAIO; SANTOS, 2018).

Todas essas iniciativas possuem como objetivo levar o professor a refletir sobre o seu trabalho, com base na ação-reflexão-ação, uma vez que a prática, por si só, é insuficiente, pois pode representar a reprodução de modelos de ensino tradicionais. Tal atitude incita a tomada de consciência pelo educador. É preciso, então, que ele esteja sempre se aperfeiçoando e tenha uma boa formação teórica que lhe permita o fazer na sua prática de ensino.

De acordo com Frizon, Lazzari, Schwabenland e Tibolla (2015), a formação continuada do professor para o uso das tecnologias digitais deve garantir a reflexão acerca do uso dessas tecnologias na e para a democratização da educação, indo muito além do viés técnico e operacional, em que a formação de professores nessa vertente possui a tendência de rompimento com o modelo instrumentalista tão apregoado pelas políticas públicas de formação de professores. Para Silva (2019), as TDIC exigem habilidades (seleção, organização, tratamento e armazenamento de informações) para a sua utilização como recurso de ensino e aprendizagem, implicando, portanto, o seu entendimento crítico.

Esse processo da formação continuada direcionado para as TDIC também é destacado por Mercado (2002): tal formação deve oportunizar a construção de conhecimento sobre as novas tecnologias, o entendimento do porquê e de como integrar estas em sala de aula e a capacidade de superar obstáculos administrativos e pedagógicos para possibilitar a superação de um sistema de ensino segmentado para uma linhagem integradora ligada à resolução de problemas específicos de cada aluno.

Dessa maneira, é extremamente essencial e urgente que a adoção e a implementação de políticas e programas voltados à capacitação dos professores para a utilização crítica, ativa e reflexiva das novas tecnologias sejam fortalecidas e expandidas, visando às modificações e ao aperfeiçoamento nos fazeres pedagógicos docentes e no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se, assim, mediadores do conhecimento e concedendo aos alunos maiores possibilidades de uma formação mais abrangente e contextualizada.

2.3 Objetos de aprendizagem no ensino de língua portuguesa

As tecnologias digitais são importantes recursos para a interação entre alunos e professores, seja no contexto presencial ou a distância. A escola, portanto, possui a obrigação de integrar as TDIC ao processo educativo, algo que se intensificou com a pandemia da COVID-19, em que o sistema educacional precisou reorientar a sua atuação pedagógica. Nesse contexto, as novas tecnologias se tornaram ainda mais imperiosas:

As TDIC estão cada vez mais vinculadas ao currículo escolar e às suas disciplinas, pois servem como instrumentos, meios facilitadores para a comunicação, interação e produção de conhecimento pelos alunos, principalmente no que diz respeito ao uso de celulares, redes sociais e de aplicativos, que permitem o envio instantâneo de mensagens e a interação comunicativa entre os usuários. Os recursos digitais podem auxiliar, significativamente, o processo de ensino- aprendizagem, tendo em vista a sua vasta aplicabilidade e possibilidades de utilização na educação (BOTTENTUIT JUNIOR; BAIMA; COSTA; COIMBRA, 2021, p. 42).

Entre tantos recursos tecnológicos possíveis para a utilização didática, salientam-se alguns para o uso nas práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa. O estudo de Bottentuit Junior, Baima, Costa e Coimbra (2021), por exemplo, apresenta algumas possibilidades de uso do aplicativo *WhatsApp* nas aulas de língua portuguesa, salientando-se as práticas de leitura e produção textual. Por meio de uma pesquisa exploratória, baseada em livros, artigos científicos e aplicação de questionário com professores de uma escola pública em São Luís (MA), os autores confirmam a importância dessa ferramenta para a sala de aula.

Como vantagens de uso para o meio educacional, mencionam-se: compartilhamento de informações em múltiplos formatos (texto, vídeo, áudio e documentos), interatividade e facilidade de acesso, partilha de conhecimento entre docentes e discentes, esclarecimento de dúvidas fora do ambiente escolar, ferramenta fomentadora e comunicação síncrona e assíncrona (BOTTENTUIT JUNIOR; BAIMA; COSTA; COIMBRA, 2021).

Especificamente no ensino de português, Bottentuit Junior, Baima, Costa e Coimbra (2021) apontam que o *WhatsApp* pode contribuir para o estímulo à leitura e à produção textual, de forma que os alunos sejam engajados nos processos de leitura e escrita de gêneros discursivos, considerando que eles podem fazer uso dos textos de caráter multimodal (vídeos, imagens, áudios etc.), colaborando para o trabalho ancorado nos multiletramentos e, assim, agregando aspectos culturais e sociais a partir das inúmeras situações de comunicação. Com a grande circulação de textos multissemióticos, é possível maior contato com a variedade cultural dos estudantes.

O *WhatsApp* pode, ainda, contribuir para o ensino da oralidade: o professor pode solicitar ao aluno, como atividade, a produção de uma resenha oral sobre um determinado livro. Trata-se de uma maneira de verificar a leitura e a compreensão do texto pelo aluno. Mais uma vez, vê-se a necessidade de apropriação pelo educador das potencialidades do celular para tornar a sua atuação docente mais significativa, interativa e inovadora.

Há, também, a pesquisa de Caiado e Leffa (2017), que utilizaram tal aplicativo para a apropriação do gênero argumentativo oral debate regrado, a partir de considerações baseadas

nas interações via áudio, mensagem de texto e *emoticons*. Eles se basearam em duas questões norteadoras: o que acontece com esse gênero oral quando realizado em um equipamento digital móvel e quais os efeitos da aprendizagem móvel na aquisição da oralidade.

Sobre os efeitos do uso do *WhatsApp* para a aprendizagem da oralidade, citam-se: interatividade, uma vez que o dialogismo foi propiciado pelo gênero debate regrado; espontaneidade e formalidade simultaneamente, porque as análises das interações revelaram a formalidade na fala para o áudio gravado e a informalidade na escrita (para as mensagens escritas de texto); motivação, já que a tecnologia digital móvel instigou os alunos; multimodalidade, pois o ambiente hipermídia do celular permitiu aos debatedores a utilização do áudio e dos *emoticons* e, na confluência das mídias, verificou-se a integração de texto, imagem, som e chamada telefônica; planejamento e reelaboração, na medida em que certos áudios manifestavam uma oralização da escrita e personalização, porquanto os aprendizes utilizaram os seus próprios celulares, interagindo com o conteúdo proposto e assumindo o controle do processo (CAIADO; LEFFA, 2017).

Já o trabalho de Barbosa e Rodrigues (2018) traz o gênero Histórias em Quadrinhos associado ao uso do *software* HagáQuê, isto é, um editor de histórias em quadrinhos. Ele envolveu sujeitos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Ananideua (PA) e teve como objetivo investigar o uso do HagáQuê como ferramenta didática ligada ao estudo do gênero Histórias em Quadrinhos para a ampliação da leitura e da escrita desses alunos a partir de uma proposta de intervenção lúdica e interativa.

Esse *software* possui linguagem eletrônica simples, no qual o aluno pode “construir sua própria história a partir de recursos que o programa oferece típicos do gênero como personagens, cenário, balões de fala, dentre outros elementos que compõem a História em Quadrinhos” (BARBOSA; RODRIGUES, 2018, p. 338). Além disso, o referido programa permite a combinação de semioses a partir das linguagens verbal e não-verbal, inserindo o sujeito no universo dos multiletramentos.

As autoras concluem que “foi possível desenvolver várias formas de linguagem e os alunos conseguiram fazer uso da linguagem verbal, não verbal e visual, além de ampliar as possibilidades para se estudar aspectos gramaticais da língua em um momento posterior” (BARBOSA; RODRIGUES, 2018, p. 358), evidenciando que a utilização do HagáQuê foi bem recebida pelos sujeitos, que se viram envolvidos, motivados e engajados nas realizações das atividades.

É possível, ainda, a partir do uso das tecnologias, a prática da escrita colaborativa *online*, realizada por meio do *Google Docs*, pacote de aplicativos do *Google* para a escrita de

documentos, criação de planilhas e de apresentações, organização de arquivos em pastas etc. É o que se verifica no trabalho de Basto e Barbosa (2020), que apresenta o gênero digital *fanfiction* como objeto de ensino para a leitura e produção textual colaborativas por meio das TDIC com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Nesse estudo, ocorre o uso de vários recursos tecnológicos para a execução da proposta: *Google Docs*, para a edição dos textos coletivamente; o site *Canva.com*, para a criação e edição da capa da *fanfic* e *WhatsApp*, para colocar avisos no grupo da turma. Ainda houve a criação de um site para a divulgação das *fanfics* dos alunos. Alguns se sentiram tão motivados e confiantes que fizeram cadastro no site *Social Spirit*, plataforma destinada à autopublicação de *fanfics* e histórias, mostrando que as práticas inovadoras em letramentos digitais valorizam a leitura e a escrita na tela com diferentes semioses (BASTO; BARBOSA, 2020).

Portanto, todas as experiências relatadas indicam que, se as novas tecnologias forem utilizadas de forma ativa, planejada e significativa pelo professor, poderão contribuir para a facilitação do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que estimulam os alunos a criar, a produzir, a pesquisar, a interagir, ou seja, a tomar as rédeas do seu próprio aprendizado, tornando-se sujeitos autores, responsáveis pelo seu processo de construção e produção de conhecimento.

2.4 Propostas de ensino: entre os livros e as práticas socioculturais no contexto amazônico

É importante, nesta seção, tratar um pouco acerca de alguns aspectos da história do LD na Amazônia. Diante disso, faz-se necessário destacar o trabalho do Grupo de Estudo em História do Livro Didático da Amazônia (GEHLDA), criado em 2016, que está vinculado à Faculdade de Ciências da Universidade Federal do Pará (UFPA) e, mais especificamente, ao *campus* de Abaetetuba.

Esse grupo possui duas linhas de pesquisa. Uma busca analisar como ocorreu a produção, a edição, a comercialização, a difusão, o consumo, a regulamentação e a circulação dos LD na Amazônia paraense nos séculos XIX e XX, analisando as metodologias adotadas e as concepções de ensino defendidas nas obras. A segunda envolve a realização de estudos descritivos, analíticos e discursivos em LD dos séculos XIX e XX (DUARTE, 2018).

Nesse sentido, serão apresentados, brevemente, alguns trabalhos de pesquisadores ligados a esse grupo e com estudos voltados para o LD no contexto amazônico, considerando as práticas socioculturais. O primeiro trabalho a ser abordado pertence a Trindade e Lima

(2018), que trata da instrumentalização dos alunos com os livros didáticos no ensino primário na época da Primeira República paraense.

Segundo Trindade e Lima (2018, p. 333), o LD, nesse tempo, como um dos principais recursos pedagógicos, “torna-se representante ativo dos ideais republicanos em sala de aula, que, em suma, intencionava a conversão da sociedade de: analfabetos-primitivos para civilizados- alfabetizados”, tendo, portanto, destaque na sociedade da época.

Um dos objetivos desses autores é verificar de que forma ocorria as práticas de leitura no curso elementar, de quatro anos, e complementar, de dois anos, no estado do Pará, listando os LD adotados na instrução primária paraense (TRINDADE; LIMA, 2018). Os republicanos tinham a necessidade de divulgar ideais de progresso e os LD eram importantes instrumentos nesse processo:

Entre as estratégias republicanas de ensino estava a utilização de instrumentos educacionais que facilitassem a aprendizagem dos alunos, e principalmente a sua civilização na sociedade. O livro didático se encaixava no conjunto desses instrumentos, que orientavam e os auxiliavam, o futuro cidadão, em seu processo de formação (TRINDADE; LIMA, 2018, p. 337).

Segundo Coelho (apud TRINDADE; LIMA, 2018), o ápice da produção editorial de LD, no Pará, ocorreu no período de 1890 a 1920:

Os livros didáticos com maiores números de obras produzidas são os de Gramática, Leitura e Moral e Cívica. Com algumas exceções, estas obras foram escritas por professores das escolas públicas, principalmente docentes das escolas tradicionais como o Liceu Paraense e a Escola Normal (COELHO, s.d, p.4, apud TRINDADE; LIMA, 2018, p. 338).

A maioria desses livros foram escritos por professores do Liceu Paraense e da Escola Normal, pois eram autores que partilhavam da vertente de modernização do ensino primário e dos preceitos republicanos, conforme Trindade e Lima (2018).

O estudo de Farias e Ferreira (2018) trata, especificamente, da prática de leitura no LD a partir da coleção de LDLP “Jornadas.Port”, da Editora Saraiva, e teve como locus de pesquisa uma escola localizada em Barcarena (PA). As autoras fizeram um levantamento bibliográfico na biblioteca da escola sobre os LD que estavam sendo utilizados nas aulas de português e escolheram um exemplar do 6º ano da coleção supracitada para analisar a prática de leitura.

Já o trabalho de Rodrigues, Peixoto e Morais (2018) aborda o LD de sociologia no processo de ensino e aprendizagem de alunos do SOME em escolas ribeirinhas de Abaetetuba

(PA). Esses autores analisaram os LD de sociologia utilizados em duas escolas do Ensino Médio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), de maneira a verificarem se esses LD são eficientes para a aprendizagem dos alunos.

Do ponto de vista metodológico, eles utilizaram a pesquisa participante, na medida em que estudaram grupos de professores/alunos de duas comunidades escolares do campo e se inseriram no processo investigativo. Dentre os instrumentos de pesquisa para a coleta de dados, estão a observação, a realização de entrevistas e aplicação de questionários direcionados a professores e alunos dessas escolas:

Foram observadas a metodologia de alguns professores de Sociologia em suas aulas, o modo de utilização do livro didático em sala de aula pelo professor e pelo aluno, e a relação de ambos com este recurso didático. Foi observado o material didático adotado nas aulas de Sociologia e a linguagem do mesmo, e qual o rendimento do aluno com relação aos conteúdos apresentados (RODRIGUES; PEIXOTO; MORAIS, 2018, p. 378).

Há, ainda, a pesquisa de Bezerra, Bezerra, Braga e Lobato (2018), que discute práticas metodológicas para a promoção da aprendizagem significativa no ensino da matemática na educação do campo, sendo que o LD e o plano de aula do professor foram usados para as análises. Esse estudo ocorreu em uma escola de Igarapé-Açu (PA) a partir, também, de observações das aulas do professor de matemática e das metodologias desenvolvidas por ele.

Por conseguinte, nota-se que esses estudos ligados, de alguma forma, ao LD, foram realizados em diferentes municípios paraenses, que possuem sujeitos com diversos saberes, linguagens, vivências, valores, tradições, culturas, memórias, singularidades, identidades, modos de vida, religiões etc., sendo relevante a ocorrência de pesquisas que os considerem e os valorizem em todas as suas idiossincrasias.

3. O ENSINO DE GÊNEROS E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Nesta seção, discutem-se os seguintes aspectos: os gêneros digitais e a relação com as novas tecnologias e com o Círculo de Bakhtin, o ensino de língua portuguesa sob a ótica da pedagogia dos multiletramentos e um levantamento referente às pesquisas que estão sendo realizadas acerca do uso das novas tecnologias na Amazônia paraense.

No final da década de 1990, mais especificamente em 1998, ocorreu a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esses documentos preconizaram algumas orientações para o ensino de língua portuguesa, dentre elas, o texto como unidade de ensino e a necessidade de trabalhar o ensino de língua por meio dos gêneros discursivos, sejam orais ou escritos.

A relevância de fazer o ensino de língua portuguesa voltado para os gêneros discursivos se justifica não apenas pelo seu caráter social, histórico e cultural, mas também pelo fato de proporcionar novos conhecimentos linguísticos aos alunos, pois, ao entrarem em contato com os gêneros presentes no mundo social, poderão refletir e perceber as especificidades de cada gênero, expandindo a sua competência comunicativa no que tange às práticas de leitura, de escrita e de oralidade.

Com o intenso desenvolvimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e, com o advento da internet, surgem os gêneros digitais – e-mail, *chat*, *blog*, fórum eletrônico, bate-papo virtual, *podcast*, videoconferência etc., caracterizados por apresentarem estruturas bastante flexíveis, temas diversos e, quanto ao estilo, pouco monitoramento, informalidade, linguagem fragmentada e uso de abreviações.

Na sociedade da informação e da comunicação, os alunos utilizam alguns suportes - computadores, smartphones, tablets - e se conectam à internet para ler e escrever mensagens no *WhatsApp*, elaborar e-mails e relatos pessoais em *blogs*, fazer *posts* e comentários no *Facebook*, escrever *tweets* no *Twitter* e compartilhar fotos e vídeos no *Instagram*, praticando novas e diversas atividades de leitura e escrita no ambiente virtual.

Considerando que a escola se constitui em um espaço que trabalha com a linguagem sob a perspectiva pedagógica, é de extrema importância que ocorra o estabelecimento de *links* entre a vida real e aprendizagem, de modo que os alunos sejam preparados para ler, escrever e navegar no espaço virtual, atendendo às necessidades dessas novas tecnologias, como pode ser visto na BNCC, quando estabelece as competências gerais da Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Algumas contribuições do trabalho com os gêneros digitais em sala de aula podem ser destacadas: o conhecimento dos gêneros relacionados à natureza digital, o desenvolvimento de práticas digitais de oralidade, de leitura e de escrita, a ampliação da capacidade do aluno de interagir por meio dessas novas formas comunicativas e a diminuição da distância entre professores e alunos. Marcuschi (2009, p. 16) também elenca outros aspectos:

(1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita.

Quando se fala em gêneros, é importante falar de didatização. O termo didatização é bastante recorrente no campo da didática de línguas, principalmente nos estudos referentes ao uso dos gêneros discursivos no ensino de línguas (materna ou estrangeira), que, na condição de práticas de linguagem, representam o principal instrumento de interação social, sendo que a introdução do gênero na escola objetiva “aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80-81).

Essa didatização é um desafio nas aulas de língua portuguesa, uma vez que, na perspectiva dos letramentos, o professor precisa reconhecer os sentidos dos gêneros no contexto social, em inúmeras situações comunicativas, tentando construir estratégias para que eles não se tornem muito superficiais quando didatizados. É necessário que os estudantes conheçam e se familiarizem com os diversos gêneros discursivos presentes na sociedade, que saibam produzi-los, tornando-se, pois, bons leitores e bons escritores.

Para tanto, esse trabalho precisa ser feito de forma significativa, dentro de situações comunicativas, sem exigir dos alunos que saibam exatamente as especificidades de todos os gêneros, afinal, são inúmeros e apresentam variações. O trabalho com gêneros na escola surge “da necessidade de trazermos o contexto, ou seja, a situação de produção e recepção daquele texto, para a sala de aula. Quem escreve precisa saber para quem está escrevendo, o que quer dizer e com que objetivo está escrevendo (COSCARRELLI, 2007, p. 81).

Sendo assim, a utilização dos gêneros discursivos em sala de aula não pode se restringir às noções metalinguísticas. É de suma importância que ocorra a ênfase, sobretudo, dos aspectos interacionais e pragmáticos, de forma que os alunos percebam a finalidade do

texto, os mecanismos linguísticos utilizados, os efeitos de sentido provocados, que identifiquem quem fala no texto, para quem, em qual situação e com qual objetivo, percebendo a ironia ou o humor, as metáforas, assim como a relação entre o texto e os recursos não linguísticos usados no texto, considerando as operações de construção de sentido exigidas para a compreensão textual (COSCARELLI, 2007).

Por conseguinte, a didatização dos gêneros digitais em sala de aula, ou seja, tomá-los como objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de línguas, permite a realização de atividades para o ensino da oralidade, da leitura e da produção de textos dos alunos, tornando-os competentes e autônomos na construção do conhecimento.

3.1 Círculo de Bakhtin nos diálogos com os gêneros digitais

Aqui, será traçado um breve panorama histórico acerca dos gêneros. Desse modo, serão expostas algumas fases, desde a origem na Grécia Antiga até o surgimento dos gêneros digitais com a efervescência das novas tecnologias e da internet. Porém, antes de realmente iniciar esse percurso histórico, é válido fazer alguns esclarecimentos e destacar algumas diferenças existentes entre as concepções “gêneros de texto/textuais” e “gêneros do discurso/discursivos”.

De modo geral, pode-se dizer que gênero textual é definido pelo formato, independentemente do contexto comunicativo, sem variação, centrado na descrição da materialidade do texto. Já o gênero do discurso decorre da relação social estabelecida, sendo sensível ao contexto, ao tempo, aos participantes e às ideologias. Relaciona-se, pois, às situações de produção dos enunciados em seus aspectos sócio-históricos.

Mais especificamente, há diversas teorias que fundamentam os gêneros textuais e priorizam a descrição formal, apresentando alguns pontos em comum: aproximação de uma definição wittgensteiniana de gênero como família de textos, compatibilização de análises textuais com as descrições de textos em gêneros, ligação à leitura pragmática ou funcional do contexto e menção à obra de Bakhtin, conforme Rojo (2015, p. 192-193). Aqui, o gênero não é visto como universal concreto, mas como forma, ligado à estrutura dos textos, concepção proveniente, principalmente, da Linguística Textual.

Além disso, a noção de gênero textual envolve a ênfase em fatores textuais, ou seja, ligados à materialidade linguística do texto, e funcionais, isto é, “trata-se de abordar o gênero, não parecendo ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação, a não ser no que diz respeito ao ‘conteúdo temático’” (ROJO, 2015, p. 189), com ênfase para a descrição linguística e textual e não para o componente discursivo.

No livro *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (1997, p. 279) apresenta a noção de gênero discursivo, que só funciona associada ao conceito de campo de atividade social:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal [...] mas também, e sobretudo, por sua construção composicional [...]. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.

Assim, ao utilizar a terminologia “gênero do discurso” - expressão comum entre pesquisadores de vertente bakhtiniana - percebe-se que o foco contempla a historicidade, na medida em que os gêneros também são tomados como enunciados (orais e escritos), em uma relação dialética, tendo, portanto, essência social, dialógica e discursiva, afinal, “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica” (BAKHTIN, 1981/2006, p. 34), priorizando o método sociológico de análise.

Esclarecidos esses pontos, é necessário trazer algumas questões históricas sobre os gêneros. A origem da ideia de gênero remete à Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles, filósofos que começaram a diferenciar e tipificar os gêneros a partir de reflexões sobre poética e retórica: “Platão, pela boca de Sócrates, aponta três gêneros literários que possuem especificidades: o **épico** (ou narrativo, como a epopeia), o **lírico** (como o ditirambo) e o **dramático** (como a tragédia e comédia)”, de acordo com Rojo (2015, p. 35-36, grifos da autora).

Com o livro *Arte Retórica*, de Aristóteles, há uma das primeiras abordagens sistemáticas a respeito dos gêneros, na qual ele enumera os gêneros retóricos: deliberativo ou político, forense ou judicial e demonstrativo ou epidítico:

Assim, Aristóteles distribui os gêneros retóricos em três categorias: a primeira, voltada a aconselhar/desaconselhar e ao futuro, por seu caráter exortativo (o **deliberativo**); a segunda, com função de acusar ou defender e dirigida ao passado (o **judiciário**); e a terceira, que refletia o elogio ou a censura, retratando uma situação presente (o **epidítico**) (ROJO, 2015, p. 38, grifos da autora, apud GOMES e LAPECHINO, 2008).

É a partir do Renascimento que essas distinções feitas pelos filósofos gregos são retomadas e aprofundadas. Porém, “tais reflexões sempre se aplicaram a esses dois domínios de maneira cindida: a poética ou os gêneros literários ou a retórica e os gêneros públicos na vida da cidade” (ROJO, 2015, p. 38). Assim, essas duas esferas continuaram, por séculos,

sendo tratadas separadamente, até o início do século XX, quando Bakhtin formalizou uma linha de pensamento alternativa à poética e à retórica:

O primeiro autor a estender a reflexão sobre os gêneros a todos os textos e discursos sem distinção ou divisão, tanto da vida cotidiano como da arte, foi Mikhail Bakhtin e seu círculo de discussões, que era integrado por Valentin Volochinov e Pavel Medvédev (ROJO, 2015, p. 38).

O círculo de Bakhtin foi uma escola de pensamento russa, de caráter multidisciplinar, voltado para os problemas de constituição da linguagem, bem como para questões de cunho social, histórico, filosófico, cultural e ideológico, centrado em assuntos relevantes para a vida social e para a criação artística. Os membros desse círculo de discussão dedicavam-se à linguagem, à literatura e à arte, por exemplo, sempre pautando seus estudos no diálogo.

Para Bakhtin (1997, p. 302), os gêneros “nos são dados quase como nos é dada a língua materna”, já que todas as nossas falas, nossos textos escritos e textos multissemióticos estão articulados a um gênero discursivo. Logo, a língua se organiza a partir dos gêneros do discurso, pois é por meio deles que a interação se efetiva, norteando a comunicação com as outras pessoas:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p.79).

Os gêneros, compreendidos como entidades da vida, de forte circulação no cotidiano, apresentam, portanto, relação indissociável com as esferas de atividade humana. Isso implica dizer que as formas de linguagem acompanham o processo de desenvolvimento dos diferentes campos de atividade humana da sociedade (social, cultural, político, econômico e histórico), gerando e modificando, assim, os gêneros discursivos.

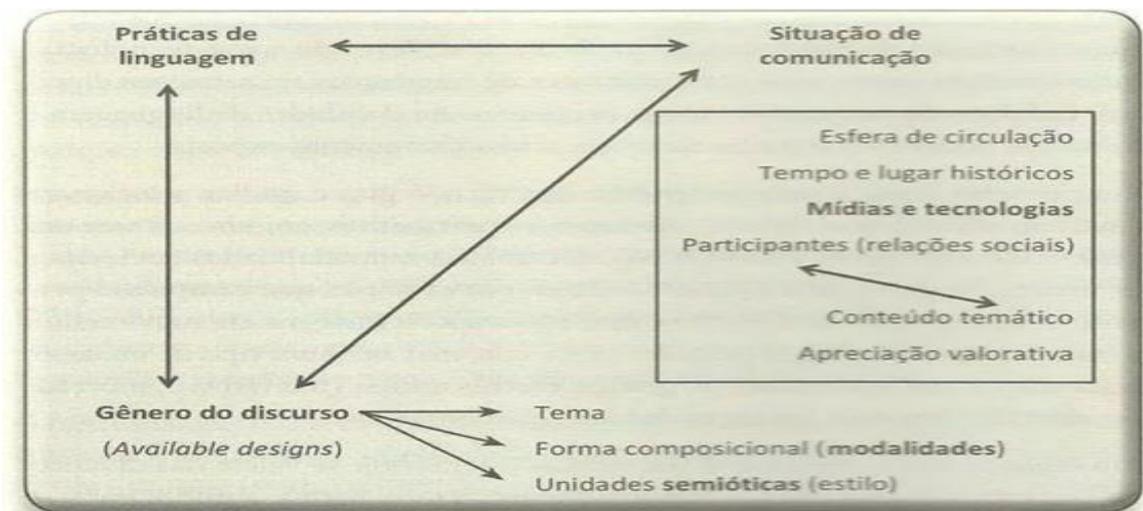
Considerando-se que a sociedade é tão permeada por avanços tecnológicos, é extremamente orgânico que isso reflita nas relações entre linguagem e comunicação, afinal, “as mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 285), já que os sujeitos fizeram uma reorganização na forma de interagir, adotando novos gêneros e, conseqüentemente, práticas de leitura e de escrita digitais:

Ao estabelecer a teoria dos gêneros do discurso, Bakhtin revolucionou o olhar a respeito das condições de produção e recepção dos textos, de tal maneira que,

mesmos nos textos emergentes das TDIC e muito embora sua teoria tenha se ancorado nos textos escritos, de cunho literário e, geralmente, canônicos, é possível relacionar seus conceitos e aplicá-los (SANTOS, 2019, p. 29).

Esse processo de surgimento de novos gêneros provenientes do meio digital é retratado por Rojo (2013), que acrescenta o elemento “mídias e tecnologias” na teoria de Bakhtin sobre gêneros do discurso.

Figura 1 - Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisitados.



Fonte: Rojo (2013, p. 30)

As novas tecnologias, associadas aos aplicativos e aos dispositivos eletrônicos (computadores, celulares, *tablets* etc.), por meio da conexão com a internet, provocam a ascensão desses gêneros. Assim, os enunciados ligados às mídias digitais são caracterizados como gêneros digitais, tomados como “reflexo da complexificação das esferas perante o advento da internet, cujos enunciados apresentam características tais como encurtamento dos textos, uso de *links* eletrônicos, uso da hipermídia, diferente aproveitamento de infográficos, entre outros”, conforme Ferraz (2010, p. 131).

O uso intenso dos gêneros digitais, como *vidding*, *fanvids*, *fanfic*, AMV, meme, e-mail, *podcast* e *blog*, por exemplo, pode ser explicado pela enorme interatividade provocada pela velocidade de trânsito das informações na rede, seja entre indivíduos ou entre o sujeito para com um texto. Para Ferraz (2010, p. 132), a natureza dos gêneros discursivos originados em meios digitais pode ser de dois tipos:

i) gêneros digitais emergentes e (ii) gêneros digitais importados de outras mídias. No primeiro item, é possível considerar gêneros que, apesar de serem transmutações de gêneros pertencentes a outras mídias, ocorrem exclusivamente na internet, por

exemplo, o e-mail, o blog, etc. O segundo item corresponde a gêneros que ocorrem em mais de uma mídia como, por exemplo, as reportagens jornalísticas, que ocorrem em mídia impressa, televisiva e digital.

Assim, a teoria dos gêneros do discurso, de forma transdisciplinar, engloba os gêneros provenientes da esfera digital como gêneros discursivos híbridos, visto que acionam novos letramentos: novas técnicas a partir de novas ferramentas; novas formas de composição (hipertexto/hipermídia, hibridação, remix; e, conseqüentemente, novas estéticas e novas éticas, que permitem ecoar novos estilos e temas em uma linhagem bakhtiniana, sem desprezar e fortalecendo o dialogismo.

3.2 Ensino de língua portuguesa na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos

A sociedade está cada vez mais imersa às tecnologias digitais. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD Contínua TIC, 2018), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em abril de 2020, 79,3% dos brasileiros possuíam celulares, que são os principais equipamentos de acesso à internet no país.

No contexto da cibercultura, as relações entre tais tecnologias e o processo de ensino e aprendizagem tornam-se cada vez mais intensas e imbricadas. Torna-se necessário, então, que a escola prepare os alunos para as exigências colocadas pelo mundo digital, que pede uma nova compreensão de linguagem.

Uma das implicações relaciona-se à variedade de linguagens presentes nos textos (imagens, cores, sons, fotografias e animações, por exemplo), que provoca desafios para a escola e para o ensino de língua portuguesa:

Isso traz para a escola alguns desafios de como lidar com as diversas linguagens potencializadas pelas tecnologias digitais, assim como explorar as possibilidades de comunicação digital e das informações oferecidas por elas e levar para a sala de aula práticas pedagógicas que abordem esse caráter multissemiótico dos textos em circulação (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 15).

Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos precisa ser praticada na sala de aula. No entanto, em que consiste essa pedagogia? Primeiramente, deve-se dizer que a pedagogia dos multiletramentos foi evocada, pela primeira vez, em 1996, por meio de um manifesto chamado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais”), feito pelo Grupo de Nova Londres (GNL), composto por estudiosos dos letramentos.

Para Rojo (2012, p. 12), “o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade

contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs”. Isso implicaria considerar a diversidade de culturas existentes na sala de aula, bem como a alteridade.

Então, para dar conta dos novos letramentos, ocasionados pelos avanços da globalização e tangentes à multiculturalidade e à multimodalidade, o GNL criou o termo multiletramentos, que envolve a “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Tal composição faz com que Rojo e Moura (2019) apontem o termo multiletramentos como um conceito bifronte, isto é, que indica a diversidade cultural das populações em êxodo e, simultaneamente, carrega a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, implicando, “é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.).” (ROJO; MOURA, 2019, p. 20).

Há, mais recentemente, o que se chama de novos (multi)letramentos. O uso do adjetivo “novo” se deve à presença das TDIC e às mudanças proporcionadas por elas. Entre tais mudanças, Leu, Coiro *et al.* (2017 apud ROJO; MOURA, 2019), ressaltam, por exemplo, que a internet foi a tecnologia definida pela geração atual para o letramento e para a aprendizagem na sociedade, a centralidade dos letramentos críticos para os novos letramentos, que, por sua vez, apresentam multiplicidade, multimodalidade e multifaces, exigindo novas formas de conhecimento estratégico.

Com as TDIC, o universo se expandiu em questões tecnológicas: novos aplicativos de texto, som, imagem, animação, novas ferramentas comunicativas. Há, ainda, novos dispositivos digitais: computadores, consoles, notebooks, tablets, smartphones etc., além de que tudo isso demanda dos usuários novas habilidades (colar, cortar, clicar, arrastar, ampliar, entre outras). Porém, por si só, tais práticas não configuravam novos letramentos, mas sim a presença de uma nova mentalidade 2.0 (ROJO; MOURA, 2019), ou seja, uma forma mais colaborativa, participativa e interativa de agir no mundo, pautada na explosão da internet e dos recursos digitais, com fluidez e descentralização de autoria.

Assim sendo, “os novos letramentos são mais participativos, colaborativos, distribuídos, ou seja, menos individualizados, autorados, dependem menos de licenças de publicação” (ROJO; MOURA; 2019, p. 26), maximizando relações, diálogos, redes e dispersões, sendo o espaço da livre informação e inaugurando uma cultura do remix e da hibridação, conforme Rojo e Moura (2019):

As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos – hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a multissemiose ou a multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos (ROJO; MOURA, 2019, p. 26).

Logo, é importante destacar algumas características dos multiletramentos: interatividade, colaboratividade, transgressão das relações de poder e hibridismo (linguagens, modos de representação, mídias e culturas). A interatividade ocorre “em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.”, segundo Rojo (2012, p. 23).

Já o aspecto colaborativo, diretamente ligado à interação, relaciona-se às ferramentas digitais colaborativas, como *Word/Office, Power Point, Facebook, Twitter, Blog, Google Drive*, entre outras. Para Rojo (2012, p. 24), o caráter interativo-colaborativo dessas ferramentas “no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas”, isto é, das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos discursos etc.

Desse modo, a pedagogia dos multiletramentos é relevante para o trabalho em sala de aula, de modo que os professores explorem a multimodalidade (aspectos não verbais que integram o texto) e os fatores sociais relacionados aos textos, da leitura e da escrita como práticas sociais historicamente situadas, utilizadas para agir sobre o mundo, sobre o outro. Aqui, é preciso considerar duas perspectivas: o uso das novas tecnologias, além da diversidade cultural:

Ocorre que, para ensinar a língua em consonância com as demandas sociais relativas aos usos linguísticos, um outro elemento precisa ser considerado, qual seja: as tecnologias digitais para a comunicação que, na atualidade, são parte notória da realidade social e comunicativa e das práticas de linguagem e, por esta razão, estão implicadas nas práticas de ensino da língua (SILVA, 2019, p. 194).

A respeito da aplicação prática da pedagogia dos multiletramentos, salientam-se quatro fatores: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada, sendo que “três desses pilares, que também ancoram a BNCC, estão fortemente fundamentados nas ideias de Paulo Freire” (COSCARELLI, CORRÊA, 2021, p. 26). Tais pilares são: a prática situada, o enquadramento crítico e a prática transformada.

A prática situada envolve uma imersão em práticas significativas a partir da experiência dos alunos, ou seja, engloba tanto os discursos da realidade deles, bem como

simulações de situações de trabalho e vivenciadas em locais públicos. Já o enquadramento crítico pressupõe que os significados devem ser construídos na prática, a partir dos contextos sócio-histórico, cultural, político e ideológico e “isso demanda que os alunos tenham certo distanciamento dos temas que estudam, a fim de ter uma visão crítica deles”, segundo Coscarelli e Corrêa (2021, p. 27).

Por sua vez, a prática transformada implica a transferência e a aplicação dos significados construídos em outros contextos ou diferentes situações culturais. Na acepção de Coscarelli e Corrêa (2021), as práticas dos multiletramentos oportunizam aulas menos tradicionais, menos conteudistas e mais centradas nos alunos, no desenvolvimento de habilidades e na capacidade de compreender as situações e encontrar soluções, sendo, então, a interdisciplinaridade um elemento fundamental:

Seria produtivo também que fosse explorada a aprendizagem em diferentes espaços e eventos além da sala de aula, como museus, praças, teatros, concertos, shows, galerias (apresentações artísticas variadas), visitas a fábricas, empresas, parques, entre outros, o que mostraria aos estudantes, que a aprendizagem é um processo constante e sem necessariamente lugar nem hora previamente definidos. Assim talvez seja mais fácil promover a participação do aluno e estimular o trabalho em equipe, em atividades que devolvam ações e respostas para (e diálogos com) a sociedade/comunidade/família, que sejam significativas, desafiadoras e recompensadoras e transformadoras (COSCARELLI, CORRÊA, 2021, p. 29).

Ademais, as práticas multiletradas possibilitam aos alunos oportunidades de participação social, por meio de inúmeros gêneros, culturas e linguagens, exigindo, para tanto, sujeitos ativos, capazes de intervir socialmente nas situações do cotidiano. Então, a escola e os professores possuem papel importantíssimo, uma vez que “a formação dentro das escolas precisa contribuir para o desenvolvimento desse cidadão, e, para isso, é preciso repensar o ensino e a aprendizagem em virtude da presença de novos alunos que, por sua vez, exigem novos professores” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 22).

Para Borba e Aragão (2012), são necessárias algumas habilidades para que o professor atue na perspectiva dos multiletramentos. Tais habilidades são relacionadas ao letramento digital, ao letramento crítico, à multimodalidade, ao hipertexto, aos gêneros digitais, à cidadania e à inclusão/exclusão, sendo que, no que tange ao letramento digital, o professor precisa estar familiarizado com a linguagem do mundo digital e com o uso eficiente de ferramentas do computador e de navegação.

Quanto à atuação, tomando por base o letramento crítico, ele precisa pensar como sujeito ativo na sociedade, buscando desenvolver a sua criticidade. Acerca das habilidades voltadas para a multimodalidade, pressupõe-se que o docente esteja ambientado com novos

tipos de linguagem e com a mudança na concepção conservadora de leitura. Em relação ao hipertexto, ele precisa ensinar a leitura considerando as imagens, sons, animações, vídeos etc. (BORBA; ARAGÃO, 2012).

Já as ideias de inclusão e cidadania implicam o desenvolvimento de habilidades que oportunizem a formação de alunos ativos, críticos, conscientes, cidadãos. Concernente aos gêneros do universo digital, “o professor deve estar familiarizado e atualizado com os diversos gêneros digitais, visto que o conceito prevê o uso efetivo das novas mídias, no âmbito das novas tecnologias”, de acordo com Borba e Aragão (2012, p. 234), procurando trabalhar adequadamente com cada um desses gêneros.

No entanto, existem muitas barreiras para a implantação da pedagogia dos multiletramentos na sala de aula e algumas envolvem diretamente o docente e sua formação: acesso às TDIC para todos (*hardwares, softwares* e conexão), necessidade de repensar o currículo e as formas de ensino, de selecionar os conteúdos verdadeiramente relevantes, de investir na formação inicial e continuada de professores para que continuem debatendo práticas de ensino, promovendo a autonomia dos discentes e modos de usar as TDIC, que estão sempre se renovando na condição de ferramentas pedagógicas efetivas para a promoção dos alunos como sujeitos da aprendizagem que exploram as várias semioses com ética e respeito (COSCARELLI; CORRÊA, 2021).

São, pois, alguns princípios do ensino de língua portuguesa fundamentado nas noções dos multiletramentos: escolha de temas e atividades que sejam do interesse dos alunos, desenvolvimento do letramento digital, trabalho com diferentes linguagens e culturas, trabalho interdisciplinar, estímulo da reflexão linguística, apresentação de desafios aos discentes, estimulando o raciocínio, a curiosidade e a solução de problemas, exploração do trabalho colaborativo, valorização das diversas formas de manifestação cultural e procura por formas significativas de abordar os conteúdos (COSCARELLI, 2019).

O ensino de língua pela perspectiva multiletrada abrange as esferas social, cultural e ideológica das práticas de linguagem, que constituem as atividades didáticas e, assim, orientam o fazer docente, pois, aqui, as propostas de ensino levam em consideração “os modos específicos de apropriação dos textos para lê-los, escutá-los ou produzi-los. Consideram, também, os propósitos comunicativos e a dimensão argumentativa das produções de linguagem e, por fim, levam em conta os sujeitos envolvidos”, segundo Silva (2019, p. 193).

Assim, a presença das práticas pautadas nos multiletramentos considera a pluralidade cultural e linguística para a transformação da educação, por meio de experiências conscientes

e reflexivas, considerando os usos e potencialidades das novas tecnologias emergidas nos últimos anos, com vistas à conquista de autonomia pelos estudantes, que precisam pensar criticamente, sendo protagonistas do seu processo de aprendizagem.

3.3 Novas tecnologias na Amazônia paraense

Há muitas pesquisas sendo empreendidas em relação ao uso das novas tecnologias na Amazônia paraense. Mafra (2020) fez um levantamento de dissertações defendidas na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), no período de 2014 a 2019, relacionadas às mídias e às tecnologias educacionais. São trabalhos desenvolvidos no campo do ensino, tendo proximidade com a área da Educação. Ele também levantou grupos de pesquisas da Região Norte que fazem investigações acerca das mídias e tecnologias da educação.

As dissertações foram organizadas em oito agrupamentos temáticos: tecnologias e formação universitária, tecnologias e interdisciplinaridade, tecnologias e educação inclusiva, tecnologias e o ensino de línguas, tecnologias e ensino da matemática, pensamento computacional no ensino, mídias na educação e no ensino, metodologias ativas e a sala de aula invertida e uso de dispositivos móveis na educação e no ensino.

Na temática tecnologias e o ensino de línguas, Mafra (2020) destaca dois trabalhos: um ligado ao Facebook, pertencente a Barros (2016), que discute sobre a forma como os professores do 1º ano do Ensino Médio, de língua portuguesa, guiam as suas ações pedagógicas a partir da realidade da inserção das TDIC na rotina dos alunos. Nessa pesquisa, há o relato que indica a percepção de muita interatividade dos alunos e gosto pelas aulas, concluindo que trabalhar por meio do Facebook traz maior atração e significação para e na vida dos estudantes.

O segundo trabalho pertence a Oliveira (2015) e possui caráter sociocultural de educação, de arcabouço freireano, com o intuito de responder como a prática pedagógica mediada pelo computador e pela internet pode ajudar no letramento digital. Os resultados obtidos comprovaram que, apesar das limitações estruturais para a realização dessas práticas, tais recursos contribuem para o letramento digital do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quanto aos grupos de pesquisa, Mafra (2020), a partir de busca por palavras-chave no Diretório de Grupos de Pesquisa/CNPq, tanto no escopo do grupo quanto nas linhas de pesquisa, fez um levantamento, na grande área do conhecimento Ciências Humanas e Educação, de grupos que estudam mídias e tecnologias na educação. Especificamente no Pará, com a palavra-chave “mídias”, foi identificado 1 grupo, da UFOPA.

Com “mídias e tecnologias”: 15 grupos no Instituto Federal do Pará (IFPA), 1 na Universidade da Amazônia (UNAMA), 27 na Universidade do Estado do Pará (UEPA), 18 na UFOPA, 105 na UFPA, 18 na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e 2 na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

Já com “mídias e tecnologias na educação”: 75 na UFPA, 2 na UFRA, 22 na UEPA, 15 na UNIFESSPA, 10 na UFOPA e 1 na UNAMA; “mídias no ensino”: 56 na UFPA, 1 na UFRA, 12 na UEPA, 12 na UNIFESSPA, 8 na UFOPA e 1 na UNAMA; “tecnologias educacionais”: 1 no IFPA, 1 na UEPA e 1 na UFPA e com “aprendizagem tecnológica”: 19 na UFPA, 1 na UFRA, 5 na UEPA, 5 na UFOPA e 4 na UNIFESSPA.

Outra pesquisa também desenvolvida no mestrado em Educação da UFOPA é de Ferreira e Brasileiro (2020), que trata da descrição do processo de criação de vídeos de bolso, que são pequenos vídeos produzidos com o auxílio do celular, realizado com alunos e professores de uma escola de Ensino Médio em Santarém (PA), por meio de uma pesquisa-ação, cujos resultados mostraram grande envolvimento dos sujeitos, estimulando a produção de conhecimento colaborativo e a autoria.

Nesse estudo, as autoras utilizaram oficinas para a produção dos vídeos de bolso, destacando o uso crítico dos aparelhos celulares para a construção e compartilhamento de informações e saberes. O aplicativo utilizado para a produção dos vídeos foi o *InShot*, que é gratuito e com versão em português. Ele foi apresentado aos alunos e aos professores pelas pesquisadoras, que exploraram cada funcionalidade desse recurso.

Durante as oficinas, os alunos produziram, sob orientação dos professores, que auxiliaram nos gêneros discursivos explorados em cada produção audiovisual, roteiros para a elaboração dos enredos a serem abordados. Os discentes elaboraram quinze vídeos, divididos em entrevistas, documentários, telejornal, *vlogs* etc. Ao final das oficinas, todos avaliaram positivamente as atividades desenvolvidas. Assim, foi uma pesquisa que buscou explorar as potencialidades educacionais na formação dos jovens da/na Amazônia (FERREIRA; BRASILEIRO, 2020).

Já a pesquisa de Oliveira, Almeida e Pereira (2021) aborda acerca dos limites e das possibilidades de uso dos Recursos Educacionais Abertos (REA), como TDIC na formação e na práxis em escolas ribeirinhas da região do baixo Amazonas, mais especificamente, em Juruti (PA). Ela objetiva discutir os REA como elaboração própria ao professor que se faz autor, considerando a particularidade da região amazônica, de forma que haja a ressignificação da aprendizagem juntamente com os alunos.

Para esses estudiosos, “na Amazônia paraense, a educação possui desafios que se refletem nas iniciativas e incentivos por parte do poder público, bem como nas condições de vida e de acesso dos estudantes que nela habitam” (OLIVEIRA; ALMEIDA, PEREIRA, 2021, p. 64). Somando-se a isso, há uma sociedade cada vez mais imersa nas práticas que envolvem as TDIC, de forma que se conjecture, para essa região, novas possibilidades formativas.

Dentre os desafios, Mafra (2020) cita alguns: a educação regional, com as suas especificidades que abrangem os meios de transporte para chegar à escola, as grandes distâncias dos estabelecimentos de ensino, a vivência e a convivência com a diversidade de culturas dos povos ribeirinhos, indígenas e quilombolas e as questões tecnológicas ausentes, a saber: ambientes educacionais impróprios e equipamentos informatizados limitados, tanto nas escolas da Educação Básica quanto nas instituições de ensino superior, além de consideráveis obstáculos na transmissibilidade de dados.

Moura (2012 apud OLIVEIRA; ALMEIDA; PEREIRA, 2021) inculca que é necessária a inclusão efetiva da população da Amazônia em um contexto de possibilidades e potencialidades decorrentes das TDIC para a diversidade de culturas e para a emancipação das subjetividades e dos saberes, sabendo-se das dificuldades oriundas da disponibilidade de recursos tecnológicos adequados às necessidades da região. Ele também defende que o uso das novas tecnologias proporciona a redução das diferenças, por agregar os sujeitos dessas regiões ao mundo mais amplo em que estão inseridos.

No entanto, as políticas públicas voltadas à integração das TDIC para o uso da população amazônica ainda não são suficientes. Logo, “os programas de TDIC e educação no Brasil e na Amazônia ainda têm um longo caminho a ser trilhado para que se efetive a integração das TDIC nas práticas sociais exercidas na Amazônia paraense” (OLIVEIRA; ALMEIDA; PEREIRA, 2021, p. 66), ou seja, a Amazônia precisa ser pensada a partir da sua realidade e das suas idiosincrasias.

Por sua vez, o trabalho de Igreja (2016) discorre sobre as formas que se estabelecem as interações mediadas pelos celulares entre vinte jovens moradores da ilha de Murucutu, que fica em Belém (PA), na transição entre o urbano e o rural na Amazônia paraense. Ela realizou uma pesquisa qualitativa, composta por observação participante, entrevistas e questionários semiestruturados, sobre questões ligadas às interações.

Acerca dos motivos pelos quais usam os *smartphones*, a maioria respondeu que acessa à internet e, depois, para fazer ligações telefônicas e enviar torpedos. Quanto aos aplicativos mais utilizados, o Facebook apresentou maior incidência, usando-o para curtir publicações,

publicar fotos, conversar pelo chat e compartilhar textos, seguido pelo *WhatsApp*, *Instagram*, e-mail e *Twitter*.

Por conseguinte, as políticas públicas direcionadas para a Amazônia paraense precisam priorizar as comunidades que possuem dificuldades relacionadas à inclusão digital. É necessário, pois, reconhecer a diversidade geográfica e cultural tão heterogênea e intrínseca a essa região do Brasil, assim como atender às especificidades do contexto amazônico. O Estado deve, assim, viabilizar mais recursos para quem mais necessita, mais conexão e igualdade de acesso às TDIC para que se possa modificar o panorama de exclusão dessas localidades, integrando os povos amazônicos aos demais povos do país e superando o isolamento.

4. A ORALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, destacam-se a oralidade e o ensino de língua portuguesa, com a discussão do espaço da modalidade oral nas aulas de português e no livro didático. Além disso, constroem-se várias reflexões sobre o *podcast* como gênero oral pertencente à esfera digital, ressaltando-se a sua origem, os seus tipos e modelos, além das suas potencialidades e contribuições para o trabalho pedagógico.

O ensino de língua portuguesa ainda é fortemente pautado nas práticas da escrita em detrimento da oralidade, que ocupa um lugar marginalizado no ensino, de modo que, em muitos casos, ensinar a língua é visto como sinônimo de ensinar gramática normativa - reflexos da falsa ideia de supremacia da escrita. Essa desvalorização da oralidade na escola se deve a várias concepções equivocadas e destacam-se algumas, bastante presentes nas aulas de língua.

A primeira diz respeito à ideia de supremacia da escrita. Na Antiguidade Clássica, é importante mencionar que a escrita não era democratizada, sendo que não eram todas as comunidades e sociedades que tinham acesso à escrita, pois era privilégio das pessoas da classe dominante. “Escrever era coisa só da elite. Mulheres sequer iam à escola. Se aprendiam a escrever era ‘clandestinamente’, em casa, com alguma alma bondosa que as ensinasse” (CARVALHO; FERRAREZI JUNIOR, 2018, p. 20), o que credibilizava a escrita como um instrumento desejável e a oralidade como algo inferior e desvalorizado.

A escrita, pois, foi associada ao prestígio social, uma vez que “a valorização das coisas está diretamente ligada a quem as possui, a quem gosta delas, a quem tem acesso a elas, a quem as usa (ou afirma publicamente que as usa)” (CARVALHO; FERRAREZI JUNIOR, 2018). Para Carvalho e Ferrarezi Junior (2018), tanto a escrita quanto a leitura, desde os seus surgimentos, sempre foram vinculadas ao poder e as classes sociais que o possuem e são concebidas, também, como recursos de diferenciação e distanciamento, favorecendo as relações de dominação linguística.

Nesse sentido, a escrita, ao longo da história, foi e continua sendo um importante elemento no que tange à atribuição de poder às línguas, já que qualquer atitude de valorização e julgamento acerca das questões linguísticas implica fatores sociais, políticos e ideológicos, que decorrem das relações de poder, mas não de critérios linguísticos. Os elaboradores da gramática tradicional, por exemplo, consideravam a língua falada como caótica, sem regras, em comparação com a língua escrita dos grandes escritores do passado, que era o modelo que deveria ser adotado para o “bom uso” da língua.

Porém, sabe-se que algumas sociedades permanecem ágrafas (sem escrita), mas todas possuem capacidade de fala, demonstrando que a forma oral é a principal modalidade de comunicação no mundo, pois a oralidade é natural aos seres-humanos e compõe as suas identidades:

A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (BAKHTIN, 1997, p. 301).

A segunda envolve a oralidade como lugar de violação de regras e associada à informalidade (ANTUNES, 2003), isto é, como se a oralidade não fosse estruturada, não tivesse gramática e fosse a representação do caos linguístico, associada à espontaneidade, ao improvisado e ao relaxamento, como se não se realizasse em contextos de formalidade. Tal fato se relaciona bastante com a visão dicotômica sobre fala e escrita que aflorou nas décadas de 1970 e 1980, provocando grandes consequências, até hoje, no ensino de língua materna.

A terceira relaciona-se à prioridade dada à reprodução do oral em detrimento da produção do oral: os alunos, nas aulas de língua, não são levados a produzir textos orais. O que ocorre, geralmente, é a leitura em voz alta, a recitação - oralização do texto escrito, representando, assim, a extrema valorização da escrita (ANTUNES, 2003). A quarta engloba a valorização do silêncio: a presença da pedagogia do silêncio – o aluno não é estimulado a falar em sala de aula. Essa cultura do silêncio pode ser associada a uma resposta à indisciplina e à agitação da turma, de acordo com Ferrarezi Junior (2014).

Além disso, a oralidade na sala de aula precisa assumir dimensão interacional da língua, sendo voltada para as práticas sociais, de modo que facilite a interação social dos estudantes. Entretanto, as práticas de ensino são muito centradas nos gêneros pertencentes à modalidade escrita em detrimento dos gêneros da modalidade oral, que possuem, então, pouco espaço nas aulas e cujo trabalho enfrenta grandes problemáticas. Eis algumas, segundo Antunes (2003):

- Os gêneros orais não são vistos como objetos de ensino e de exploração: eles não são explorados com foco na aprendizagem da oralidade e de suas características, o que pode ser explicado pela ideia equivocada de que a escola é o lugar do ensino da escrita.

- Predominância de atividades em torno dos gêneros da oralidade informal: conversa, troca de ideias, sem a análise de como a conversação acontece.

- Falta de oportunidades de se abordar gêneros orais da comunicação pública formal: não se ensina os gêneros formais (seminário, debate, entrevista etc.), que exigem escolhas lexicais mais particularizadas.

É importante, aqui, esclarecer a noção de oral formal. De acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2004), não diz respeito às questões normativas e metalinguísticas (fonéticas, morfológicas e gramaticais), que se realizaria sobre um oral deturpado, independente dos contextos comunicativos. Para eles, as características das formas orais formais derivam das situações e convenções relacionadas aos gêneros, que exigem preparação, antecipação, controle, não sendo, portanto, improvisadas.

Além disso, de modo geral, as tarefas com gêneros orais tendem a fornecer ao estudante somente o nome do gênero que será produzido (entrevista, debate, seminário etc.), sem haver um trabalho didático, bem como “os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros e a formação dos professores apresenta sérias lacunas” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 150), favorecendo o espaço apenas complementar da oralidade na escola.

Nesse sentido, embora já haja muitas iniciativas voltadas para o ensino verdadeiramente comprometido com a oralidade, tais ações ainda não conseguiram se transformar em práticas sólidas e generalizadas no ambiente escolar. Ademais, muitas grades curriculares dos cursos de Letras, no Brasil, não incluem estudos sistematizados sobre a oralidade e os gêneros orais, prejudicando, pois, o trabalho com o texto oral, que exige um olhar minucioso por parte do profissional para que consiga dar conta das idiosincrasias do *corpus* (pausas, entonações, ritmo, velocidade da fala, marcadores conversacionais, projeção da voz etc.).

Assim, para se obter resultados efetivos no trabalho com a oralidade, existe a orientação de que se deve partir do mais próximo à realidade do aluno, do mais simples, menos monitorado e menos planejado até se chegar ao mais distante da realidade do estudante, ao complexo, tenso, planejado e monitorado (CARVALHO; FERRAREZI JUNIOR, 2018). O professor deve, portanto, partir de um gênero mais simples, como a conversa, até chegar a um gênero mais complexo, sendo que todas essas atividades com a oralidade devem ser contínuas e constantes, de forma que o aluno seja apresentado aos diversos contextos sociais de uso dos gêneros requeridos.

Outro elemento importante que deve ser destacado é a atividade de escuta, pois permite a tomada de consciência pelo aluno, é o momento em que ele vai perceber o que deve ser melhorado. Ademais, desenvolver a habilidade de escuta envolve o respeito ao turno de

fala, à cortesia de fala e à variedade linguística do colega, para que o estudante seja capaz de saber ouvir e respeitar o que é dito pelo outro, considerando, ainda, a alternância de turnos.

Logo, o trabalho consistente com a oralidade em sala de aula engloba a identificação, a reflexão e o uso da enorme riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral, sendo que as atividades escolares com a prática oral devem ser voltadas para o desenvolvimento tanto das habilidades linguísticas quanto da criticidade e da cidadania dos alunos, de modo que eles tenham a sua oralidade valorizada, não apenas com a possibilidade de manifestarem sua voz, mas de utilizá-la em contextos de conversas informais e de situações de uso monitorado da fala, dependendo da atividade languageira com a qual se deparam.

4.1 O espaço da oralidade nas aulas

Mesmo com os grandes avanços dos estudos da linguagem e com a existência de iniciativas pontuais, a oralidade ainda não conseguiu se consolidar em práticas generalizadas e consistentes na escola, tanto na atuação do professor quanto nos livros didáticos. Predomina, ainda, a ideia que a escola é o lugar apenas do ensino da escrita e, dessa forma, não é necessário ensinar a oralidade, uma vez que os alunos já chegam à escola sabendo falar. Aliado a isso, está a formação docente deficitária.

As pesquisas relacionadas à oralidade e às experiências na formação de professores evidenciam que a modalidade oral “não é amplamente trabalhada no contexto escolar, sobretudo na perspectiva das características próprias da oralidade e dos gêneros orais, algo também percebido em materiais didáticos de ensino de língua materna no Brasil” (STORTO, 2020, p. 239). Essa modalidade da língua tem, portanto, um lugar secundário, especialmente no Ensino Médio e no Ensino Superior.

Como consequência, muitos alunos chegam à graduação e à pós-graduação sem ter o domínio de gêneros orais e sem saber realizar uma apresentação oral adequada, prejudicando o seu desempenho nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, em comunicações orais em eventos científicos, em estágios etc., podendo também atrapalhar na esfera profissional, em entrevistas de emprego, por exemplo. Apesar das várias possibilidades de trabalho com a oralidade, ela ainda é menosprezada em relação à escrita (STORTO, 2020).

Negreiros e Villas-Boas (2017) defendem que a presença significativa da oralidade nas aulas de língua portuguesa depende de um professor que tenha uma boa formação e valorização, capaz de atuar com consciência e em sintonia com o desenvolvimento técnico-científico da sua área. Bem formado e valorizado, o professor poderá ter uma postura efetiva para o ensino do oral, considerando-se que muitos docentes se sentem inseguros e

despreparados no que tange ao trabalho com gêneros orais, tendo em vista que muitos sequer tiveram alguma discussão a respeito dessa temática durante a sua formação inicial.

Essa postura envolve algumas competências, a saber: adoção de aspectos teórico-metodológicos a serem seguidos na preparação de aulas de oralidade; conhecimento textual, discursivo e interacional de práticas e gêneros orais que possam ser trabalhados com determinada turma; produção de materiais didáticos que sejam adequados ao trabalho com gêneros orais; prática de metodologias, como a proposta de sequências didáticas, para o trabalho com os gêneros escolhidos; elaboração de projetos interdisciplinares em que se explore a oralidade; domínio de tecnologias que funcionam como suporte para os diversos gêneros orais a serem explorados, entre outras (NEGREIROS; VILLAS-BOAS, 2017).

Há, então, uma forte necessidade de práticas com gêneros orais na sala de aula, para que os alunos consigam ter uma participação social eficiente em atividades linguísticas significativas e diversas, sendo um dos caminhos para a desmarginalização social. Para tanto, o professor precisa de uma formação de qualidade e de políticas de valorização, afinal, “é ele que deve atuar clinicamente no processo, definindo metodologias e aplicando seus conhecimentos teóricos em práticas de ensino eficazes”, segundo Negreiros e Villas-Boas (2017, p. 124).

Além disso, o trabalho com a linguagem oral nas aulas ajuda no combate ao preconceito linguístico. Assim, deve-se “partir da linguagem oral para usos e análises linguísticas com o intuito de minimizar uma postura radical da escola contra o dialeto não-padrão de alunos, atitude que leva à exclusão de uma camada da população” (MAGALHÃES, 2008, p. 141), de modo que se discuta sobre as variedades linguísticas, combatendo possíveis atitudes discriminatórias contra a fala do outro.

O ensino profícuo da oralidade na escola não envolve ensinar o aluno a falar, mas sim é aquele que envolve “os gêneros da modalidade falada, por meio de atividades de **escuta**, **produção** e **análise** da língua”, conforme Magalhães (2008, p. 147, grifos da autora), possibilitando o uso, treinamento e a reflexão. Assim, são elaborados conhecimentos sobre a linguagem, sobre os papéis sociais da interação, tendo a linguagem oral em foco, seja no uso ou na reflexão.

As aulas de língua portuguesa precisam de “atividades variadas que envolvam a oralidade e gêneros discursivos orais, de modo que o estudante os domine e ganhe segurança para conhecê-los, reconhecê-los, produzi-los, para, por conseguinte, ser autor de sua oralidade, de sua expressão oral” (STORTO, BRAIT, 2020, p. 23). É fundamental, então, a atuação produtiva e crítica do professor para a realização de uma pedagogia do oral.

Portanto, a oralidade, nas aulas de língua portuguesa, precisa ter um espaço considerável, possibilitando ao estudante que se aproprie de diferentes formas interativas para que possa agir linguisticamente em situações diversas de comunicação, considerando o contexto social e histórico. É importante, também, que as práticas orais partam de elementos relacionados ao cotidiano do aluno, de maneira que ele atribua sentido às atividades voltadas para o uso da fala.

4.2 O espaço da oralidade no livro didático

Muitas pesquisas têm sido realizadas sobre o tratamento destinado à oralidade nos LDLP dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como dos pertencentes ao Ensino Médio, disponibilizadas em livros, dissertações, teses e artigos científicos. Desses estudos, destacam-se alguns que são ligados à análise de LDLP dos anos finais do Ensino Fundamental: Winch (2014), Gonçalves e Batista (2020), Leite (2020) e Storto e Brait (2020).

A tese de Winch (2014), à luz dos estudos bakhtinianos, investigou seis LDLP das coleções “Português através de textos”, “Projeto Radix: Português” e “Vontade de Saber: Português”, vinculadas ao PNLD de 1999, 2011 e 2014, a partir dos seguintes critérios de análise das propostas: possíveis relações entre oralidade e escrita, objetivos das propostas e orientações fornecidas ao professor.

A autora concluiu que os volumes analisados, das décadas de 1990, 2000 e 2010, contêm uma considerável redução da dependência da modalidade oral em relação à modalidade escrita, identificando uma maior presença do trabalho com a oralidade devido, sobretudo, aos critérios de avaliação estabelecidos pelo PNLD. Entretanto, apesar desses avanços, ainda é notória a maior preocupação com os gêneros escritos, sobretudo nas coleções “Português através de textos” e “Vontade de Saber: Português”. Isso “nos leva a entender que, de um lado, estamos diante de um objeto de ensino naturalizado, com espaço há muito sedimentado, não sendo discutida a sua pertinência na esfera escolar e, de outro, temos a oralidade como um objeto de ensino legítimo nas aulas de LP” (WINCH, 2014, p. 186).

A oralidade precisa se esforçar para ser reconhecida como objeto de ensino, assim como é reconhecida a escrita, constituindo-se de uma tentativa de reorientação do ensino de língua portuguesa, cuja discussão floresce nas esferas acadêmica, oficial, editorial e escolar e se materializa em livros e documentos oficiais, como os PCN, e chegam aos LDLP:

O LDP, para que a oralidade como objeto de ensino se cumpra, vai ocupando funções de não só trabalhar na direção do aluno, mas, principalmente, de preparar, informar o professor do que ele tem de fazer. Esse material permite uma circulação

de conhecimento, a partir de fragmentos de obras de referência e de explicações sobre conteúdo associado ao oral, como os gêneros orais e os elementos constitutivos da oralidade, que o professor não tem e não vê possibilidade de ter, dadas suas condições de trabalho no espaço escolar (WINCH, 2014, p. 187).

O trabalho de Gonçalves e Batista (2020) analisou a coleção “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa”, do 6º ao 9º anos, de 2015, por meio destes aspectos: contagem dos gêneros orais trabalhados pelos autores; descrição do tratamento oferecido aos gêneros orais pelo livro didático analisado e discussão desse tratamento com base nas reflexões acerca do referencial teórico que embasou o trabalho. As autoras concluem:

Por um lado, cumpre destacar a preocupação, em inserir a oralidade no âmbito de estudo de Língua Portuguesa, entendendo-a como um dos pontos centrais no ensino de língua materna e que, por isso, deve ser trabalhado. Por outro, a escrita ainda figura como principal modalidade, tendo em vista a comparação entre o número de gêneros orais e de gêneros escritos trabalhados. Além disso, mesmo em atividades que são colocadas no eixo da oralidade pelos autores, percebe-se que a escrita é usada como apoio da oralidade, na organização do debate, do júri, do seminário, ou mesmo como foco, já que, em atividades como a declamação de poemas, embora colocada no eixo da oralidade pelos autores, trabalha-se, na realidade, com a oralização da escrita (GONÇALVES; BATISTA, 2020, p. 280).

O estudo de Leite (2020) examinou LDLP de diferentes autores, editoras e anos sobre assuntos voltados para a língua falada e oralidade. Os volumes foram: “Tecendo linguagens” (7ª série), de 2006; “Para viver juntos” (9º ano), de 2014; “Singular e Plural” (8º ano), de 2015; “Universos” (6º ao 9º anos), de 2015 e “Apoema” (6º ao 9º anos), de 2019. A autora discute, ainda, a concepção de oralidade nos livros didáticos dos séculos XX e XXI.

Após análise das coleções, a estudiosa constatou que:

Das coleções examinadas, apenas uma mostra atitude equilibrada na abordagem dos gêneros textuais orais, pela exploração sistemática da oralidade, sem exposição de teoria e terminologias. Trata-se da última coleção examinada, *Apoema*, cujos autores fazem os estudantes observarem e refletirem sobre as características linguísticas e estruturais de gêneros textuais orais, sem, entretanto, veicular explicitamente teoria e terminologia. Configura-se, pois esse trabalho como um modelo a ser seguido por outros autores de manuais didáticos (LEITE, 2020, p. 85, grifo da autora).

A pesquisa de Storto e Brait (2020), de perspectiva dialógica da linguagem, estudou o tratamento dado aos gêneros discursivos orais em quatro LDLP (6º ao 9º anos), verificando o direcionamento dado às atividades de produção textual oral. A coleção analisada foi aprovada no PNLD de 2018, sendo adotada por escolas públicas do norte do Paraná.

As autoras fazem algumas considerações: maior presença de gêneros escritos do que orais, a atividade de escuta é ignorada, não se discute acerca do estilo do gênero oral,

tratamento inadequado dos gêneros orais, principalmente dos formais, pouco espaço para atividades com gêneros orais, descon sideração do contexto de produção, circulação e recepção dos gêneros, pouca importância à prática de retextualização, ausência de obras, na bibliografia, destinadas à oralidade ou ao ensino dos gêneros orais.

Elas concluem que:

Após o estudo dos livros, concluímos que o trabalho com gêneros orais não é suficiente nem coerente com a pedagogia do oral defendida mais recentemente no Brasil. A produção de gêneros orais é solicitada sem que seja feita a sua contextualização teórica adequada e suficiente para os estudantes. Além disso, muitas vezes, a oralidade esteve marcada apenas como uma oralização da escrita (STORTO; BRAIT, 2020, p. 23).

Tendo em vista as considerações apresentadas, percebe-se que os LDLP ainda não tratam de maneira apropriada e profícua a oralidade e os gêneros orais, apresentando muitas lacunas. Mais uma vez, a atuação analítica e crítica do professor diante desse material se faz necessária, de modo que amplie e ajuste o trabalho com os gêneros do oral. Para tanto, o docente precisa ser munido de embasamento teórico-metodológico para fazer o reconhecimento das limitações do LDLP e, assim, desenvolver um trabalho pautado na pedagogia do oral.

4.3 O podcast

A relevância do olhar em relação aos gêneros discursivos se dá, de forma ainda mais decisiva, pela existência de uma sociedade plural e globalizada, permeada por relações que combinam semioses, práticas socioculturais, variedades linguísticas e condições de acesso e de inclusão, sendo que tudo isso ocorre de maneira célere e intensa entre a fluidez da esfera digital e da não-digital (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020). Assim, entre tantos gêneros existentes, destaca-se o *podcast*.

A palavra *podcast* é uma junção das palavras “*iPod*” e “*broadcast*”. Segundo Elekaei *et al.* (2019) apud Villarta-Neder e Ferreira (2020), os *podcasts* podem ser reproduzidos não somente por *iPods*, mas também por *MP3 players* e outros tipos de mídia nos computadores e equipamentos móveis, ressaltando que o elemento que deixa o “*podcasting*” (série de publicação de *podcasts*) mais atrativo é a capacidade de “assinatura”, ou seja, as pessoas podem fazer as suas inscrições nos seus *podcasts* prediletos, acompanhando as atualizações e/ou fazendo o *download* dos *podcasts* por meio do RSS (*Really Simple Syndication*).

Essa possibilidade de subscrição, isto é, de assinatura, permite aos sujeitos uma vinculação às páginas que hospedam os podcasts, favorecendo a ampliação de usuários,

criando comunidades de interesse, impulsionando as páginas etc. É como, por exemplo, a assinatura de uma revista, mas em áudio, que as pessoas recebem pela internet. Com as diversas tecnologias utilizadas – aplicativos e equipamentos que suportam tais programas –, é ainda mais evidente o viés multissemiótico do *podcast*.

Acerca da origem, o *podcast* aproxima-se do *blog*, possuindo relações próximas até os dias atuais, sendo que, “por essa razão, é sensato afirmar que a etapa primordial da história do podcast é constituída pelo início do blog” (FREIRE, 2017, p. 59), pois o *blog*, que surgiu em 1998, já apresentava, logo no início, ações educacionais que eram desassociadas dos aspectos escolares, algo que refletiu nos *audioblogs* e nos *podcasts*.

Essa associação do *podcast* com o *blog* faz com que Uchôa (2010) fale sobre “transmutação”. Para ele, o *podcast* nasce da transmutação de gêneros digitais, adotando outras tecnologias, empregando novas linguagens, utilizando, sobretudo, a internet como suporte, possuindo outras finalidades comunicativas, demandando novas estratégias de produção e circulação, precisando, pois, da compreensão sistemática para a sua devida apropriação.

Quanto aos tipos, os *podcasts* podem ser agrupados em quatro categorias, consoante Carvalho, Aguiar e Maciel (2009), evidenciadas aqui:

Quadro 1 - Tipos de *podcast*.

1. Expositivo/Informativo: envolve a apresentação de um determinado conteúdo e/ou uma síntese da matéria lecionada; um resumo de uma obra, de um artigo, de uma teoria; uma análise; excertos de textos; poemas; casos; explicações de conceitos, princípios ou fenômenos; descrição do funcionamento de ferramentas, equipamentos ou software, entre outros;
2. Feedback/Comentários: diz respeito sobre o comentário crítico aos trabalhos ou tarefas realizadas pelos alunos, podendo ser efetivado pelo docente ou pelos pares. O comentário deve ser sempre construtivo, salientando os aspectos positivos, bem como os aspectos a melhorar, propondo alternativas;
3. Instruções/Orientações: disponibiliza indicações e/ou instruções para a realização de trabalhos práticos; orientações de estudo; recomendações etc.;
4. Materiais autênticos: são produtos feitos para o público, não especificamente para os estudantes de uma unidade curricular. São exemplos as entrevistas de rádio, excertos de

telejornais e “sketchs” publicitários, entre outros.

Fonte: Carvalho, Aguiar e Maciel (2009).

Já Medeiros (2006) apresenta outros modelos de *podcast*, exibidos no quadro abaixo:

Quadro 2 - Modelos de *podcast*.

1. **Metáfora:** tem características semelhantes a um programa de rádio de uma emissora convencional, com os elementos característicos de um programa (locutor/apresentador, blocos musicais, vinhetas, notícias, entrevistas etc.). É considerado o pioneiro.
2. **Editado:** surgiu como uma alternativa para aqueles ouvintes que perdem a hora do seu programa favorito, mas ainda desejam ouvi-lo. As emissoras de rádio editam os programas que foram veiculados na programação em tempo real, disponibilizando-os no seu *site* para serem ouvidos em momento posterior pelo ouvinte.
3. **Registro:** possui inúmeros temas, de modo que apresenta conteúdos que vão dos mais específicos, como notícias e comentários de tecnologia, guias de turismo, ou até mesmo relatos cotidianos. É também chamado de “audioblog”.
4. **Educacionais:** permite disponibilizar aulas, muitas vezes em forma de edições continuadas, semelhantes aos antigos fascículos de cursos de línguas que eram vendidos nas bancas de revistas.

Fonte: Medeiros (2006).

No campo da educação formal brasileira, a origem do *podcast* começou em 2006, por meio do projeto PodEscola, cujo objetivo era “o uso do podcast na educação pública como forma de contribuir para a formação de alunos mais críticos, reflexivos e incluídos sociodigitalmente” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2007, p. 844). Houve iniciativas posteriores, contudo a esfera educacional do Brasil carece bastante do uso do *podcast*, especialmente em comparação com a quantidade de práticas escolares de outros países. Embora próximo da educação, ele ainda está, de certa forma, distante da escola (FREIRE, 2017).

Assim, é importante dizer que o *podcast* é um gênero presente no contexto digital e pode ser construído a partir de textos, vídeos ou áudios, sendo, no entanto, predominante a postagem de áudios, principalmente no Brasil. Ele surge, inicialmente, sem uma finalidade

pedagógica, mas cedo já começa a ser utilizado, fora de um ambiente escolar, para o processo de ensino e aprendizagem (VILLARTA-NEDER E FERREIRA, 2020), algo declarado anteriormente quando se comentou da origem do *podcast*.

Na sala de aula, “o uso do *podcast* produz uma alta interatividade com o usuário, proporcionando grande experiência na aprendizagem, com resultados que visam ajudar o educador e os alunos a alcançarem os objetivos educacionais propostos” (LEITE, 2018, p. 49), com ênfase na autonomia dos aprendizes. Outros benefícios são elencados por Bottentuit Junior e Coutinho (2007) para que os professores trabalhem com o *podcast*, tais como:

- a) Estimula o interesse e a motivação na aprendizagem dos conteúdos devido a essa nova modalidade de ensino introduzida em sala de aula;
- b) Favorece os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, considerando que eles podem escutar várias vezes um mesmo episódio, com vistas a melhor compreensão do conteúdo tratado;
- c) Possibilita a aprendizagem tanto dentro quanto fora da escola;
- d) À medida que os alunos são estimulados a gravar episódios, eles aprendem muito mais, pois têm maior preocupação e cuidado em preparar um bom texto e disponibilizar um material adequado e coerente para os colegas;
- e) As práticas orais, de fala e de escuta, representam uma atividade de aprendizagem muito mais significativa do que o simples ato da leitura.

Ademais, o trabalho com o *podcast* incentiva a aprendizagem colaborativa e cooperativa, pois, geralmente, são atividades feitas em grupo. Em contexto educativo, o *podcast* pode ser utilizado de forma passiva, em que o professor dispõe aos alunos *podcasts* para a complementação das suas formações, ou ativa, na qual ele seleciona conteúdos e os disponibiliza para os estudantes estudarem, solicitando a eles que gravem *podcasts* como resultado da aprendizagem, fomentando a leitura, o resumo, a esquematização do conteúdo e a gravação (BOTTENTUIT JUNIOR, 2013).

Freire (2013) também discorre sobre os potenciais educativos do *podcast* na escola, a saber: a ampliação espacial-temporal (possibilidade de acesso às falas da sala de aula em tempos e lugares diversos), a produção escolar em *podcast* (elaboração de materiais em *podcast* – conteúdos, resumo de aulas, apresentação de conteúdos curriculares), ampliação de materiais escolares produzidos em tecnologias (transposição e distribuição em *podcast* de materiais educativos tecnológicos que focam na oralidade, provenientes de outras tecnologias – fitas cassetes, CDs), expressão de vozes (uso do *podcast* para dar espaço a assuntos que possuem pouco espaço no contexto escolar tradicional por veicularem temas e

posicionamentos não hegemônicos no âmbito pedagógico institucional – sexualidade, religião, política), entre outros.

Considerando que todo enunciado procede de um sujeito para outro sujeito e que o ato de linguagem é constituído pela interação verbal, em um movimento de dizeres, torna-se importante apontar o caráter dialógico do *podcast* como gênero discursivo oral, evidenciado nesta reflexão:

O que sinaliza a complexidade e a riqueza desse gênero discursivo oral não está nele mesmo, mas no diálogo que estabelece com outros gêneros e com a concretude dos acontecimentos da vida. E, embora possa parecer que ouvir uma gravação em áudio e/ou vídeo seja monológico, principalmente se for de uma palestra ou aula, cabe-nos lembrar que o diálogo está nesse circuito com o que antecede e com o que sucede cada enunciado. E é nesse diálogo que o posicionamento de cada sujeito sobre o que diz, como diz e para quem diz vai constituir seu *tom* (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020, p. 48, grifo dos autores).

Desse modo, todos os enunciados, sejam orais ou escritos, já foram compartilhados previamente e chegam ao sujeito por um longo período sócio-histórico, em que os discursos se encontram, uma vez que toda enunciação é uma resposta a alguma coisa, ou seja, os sujeitos revozeiam outros discursos, que são partilhados pelos demais usuários da língua. Não existem, portanto, enunciados que sejam os primeiros ou os últimos, pois eles se constituem mutuamente, sendo réplicas.

Como objeto de ensino na sala de aula, o *podcast* pode ser utilizado em distintos contextos sociais de uso, permitindo a realização de vários objetivos comunicativos, a saber: socializar notícias, veicular entrevistas, difundir programas de rádio, combinar outros gêneros, estimulando o “trabalho com usos concretos em sala de aula, promovendo uma articulação entre oralidade e escrita, reduzindo práticas tradicionais de dicotomização entre essas práticas, no contexto tecnológico”, conforme Villarta-Neder e Ferreira (2020, p. 53).

Sendo assim, o *podcast* utiliza-se dos discursos orais e escritos, considerando-se que as modalidades oral e escrita da língua são entrelaçadas na construção de efeitos de sentido. Logo, “o *podcast* e sua natureza oralizada se inserem como objetos de estudo relevantes no conhecimento das manifestações da linguagem” (UCHÔA, 2010, p. 50, grifo do autor), constituindo-se de um gênero materializado pela oralidade, mas que apresenta grandes influências da escrita.

Por sinal, esse uso do *podcast* na sala de aula é reforçado pela BNCC, quando afirma, por exemplo, que “as práticas de linguagem contemporâneas 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” (BRASIL, 2018, p. 68), sendo possível não apenas acessar *podcasts*, mas também produzir e publicá-los, como um gênero que mobiliza práticas sociais permeadas e constituídas pela oralidade.

Ainda sobre a sua capacidade de combinação com outros gêneros e sua natureza dialógica, usar o *podcast* nas aulas de língua portuguesa também proporciona o desenvolvimento de capacidades de linguagem, visto que engloba diversos gêneros orais, ligados, por exemplo, às ordens do relatar (relato de experiência, de viagem, testemunho, reportagem, crônicas social e esportiva e biografia), do argumentar (diálogo argumentativo, discurso de defesa e debate) e do expor (entrevista e exposição oral):

O *podcast*, sem dúvidas, permite a ampliação do trabalho com a oralidade, instigando a aprendizagem criativa, podendo potencializar o desenvolvimento de muitas competências e habilidades quando aplicado como recurso didático-pedagógico. Relacionar os gêneros discursivos às práticas de oralidade envolve não somente um aprendizado específico dos conteúdos curriculares, mas propicia ao estudante a possibilidade de reconhecer seu meio social e a voz que dele emana socialmente (SILVA JÚNIOR; SILVA; BERTOLDO, 2020, p. 48).

Quando o *podcast* é didatizado na escola, devem ser considerados o contexto de produção, as estratégias discursivas, o tratamento dado aos assuntos, os efeitos de sentido suscitados pelas escolhas dos modos de dizer e o uso de determinados recursos semióticos, sendo que tal gênero pode proporcionar, aos estudantes, situações de uso linguístico pautadas na reflexão e “considerando o contexto enunciativo, promovendo, assim, a relação primeira entre língua e constituição do sujeito. O aluno é demandado a analisar os recursos linguísticos e discursivos a serem utilizados para a construção do projeto de dizer.” (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020, p. 53).

Em tempos pandêmicos, a importância da utilização do *podcast* é ressaltada:

Em um momento em que a tecnologia está a serviço da educação, tão em alta por conta do distanciamento social, favorece significativamente o aprendizado dos alunos, pois propicia uma aprendizagem mais ativa e colaborativa favorecida pelo desenvolvimento da criatividade e de ideias de uma forma lógica, estimulando-os a buscar outras informações e saberes (SILVA JÚNIOR; SILVA; BERTOLDO, 2020, p. 44).

No que tange às interações orais, Freire (2013, p. 194, grifo do autor) destaca a oralidade digital, viabilizada por meio da tecnologia, como prática de oralidade escolar, em que “a construção de *podcasts* pelos discentes pode ser inserida a partir do uso daqueles como uma forma de diversificarem-se as formas de realização dos trabalhos escolares”, ajudando

aqueles alunos que possuem dificuldades de se expressarem oralmente, seja por timidez, insegurança, tensão, medo da reação dos colegas etc.:

O uso do *podcast* nesse cenário presta-se à dissociação entre exposição social física e apresentação oral, tornando esses quesitos não necessariamente interligados. A separação em questão colabora para um acréscimo que, novamente, cede à inserção do *podcast* na escola uma condição multiplicadora das chances de que as práticas pedagógicas sejam contextualizadas aos sujeitos em educação (FREIRE, 2013, p. 195, grifos do autor).

Nesses novos contextos para a realização oral no espaço escolar, os alunos desenvolvem, paulatinamente, com a ajuda do professor, por meio de um trabalho afetivamente seguro e confortável, as suas competências orais para que consigam superar os seus obstáculos, como a vergonha de falar em público, somando-se que o tempo para a prática oral com o *podcast* é maior em relação aos momentos de atividades orais nas aulas.

Há, também, uma diferença apontada por Silva Júnior, Silva e Bertoldo (2020, p. 44, grifo dos autores) entre o livro e o *podcast*, pois o *podcast* permite a criação de um ambiente distinto do tradicional, no qual o estudante pode ouvir as informações atualizadas em tempo real devido à internet, “que nem sempre faz parte da realidade dos estudantes, mas que em cenários menos favoráveis podem ser articulados a partir de áudios no aplicativo *WhatsApp*, na busca por alternativas para aprimorá-las e adequá-las ao seu meio”.

É importante mencionar que o *podcast*, como gênero oral, possui uma característica própria dos textos escritos, pois “ele apresenta a possibilidade de defasagem temporal entre o ato de elocução e o ato de leitura/escuta” (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020, p. 39), algo interessante a ser observado nos livros didáticos, pois, em muitos casos, esses materiais abordam os gêneros orais sob uma perspectiva tradicional e a partir de uma explicação rápida, em geral, no final do capítulo.

Destarte, entende-se que a didatização do *podcast* nas aulas de língua portuguesa oportuniza a aprendizagem colaborativa, cooperativa, criativa e dinâmica, favorece a potencialização de ações de ensino mais atrativas, diversificadas e lúdicas, assim como o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e das habilidades orais dos alunos (fala e escuta), tornando-os sujeitos ativos nos procedimentos de busca e construção de saberes e, assim, autores da sua própria aprendizagem, além de competentes nas atividades orais de fala e de escuta.

5. O LIVRO DIDÁTICO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Nesta seção, serão tratados os seguintes tópicos: o livro didático e o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, uma breve trajetória desse material, trazendo-se as implicações do mercado editorial, a relação do livro didático com as novas tecnologias e com os gêneros digitais. Discorre-se, ainda, sobre atividades de língua portuguesa vinculadas às noções da BNCC, que é problematizada a partir do seu contexto de produção.

O livro didático (LD) representa um instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. No Brasil, onde existe situação de precariedade educacional, ele se torna mais importante ainda e acaba “determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina”, de acordo com Lajolo (1996, p. 4, grifos da autora).

Segundo a autora citada, “para ser considerado *didático*, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar” (LAJOLO, 1996, p. 4, grifo da autora). Mesmo que existam outros recursos, que podem ser até mais dinâmicos e lúdicos, o LD ainda desfruta de enorme prestígio e status nas escolas brasileiras, uma vez que é o instrumento de letramento com maior presença na escola brasileira, principalmente a partir da década de 1970, representando a principal e, em algumas situações, a única fonte de trabalho com material impresso na sala de aula, pelo menos na rede pública de ensino (JURADO; ROJO, 2006).

Tal fato se deve também ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), criado pelo Governo Federal brasileiro em 1985, cujo objetivo é prover as escolas públicas dos Ensinos Fundamental e Médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. Os livros inscritos pelas editoras são avaliados por uma comissão do Ministério da Educação (MEC), que elabora o Guia do Livro Didático com resenhas acerca das obras aprovadas:

De maneira geral, podemos afirmar que o PNLD é executado de duas formas: **centralizada** ou **descentralizada**. Na primeira forma, as ações que compõem o processo de aquisição e distribuição dos livros às escolas públicas brasileiras são desenvolvidas diretamente pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Na segunda forma, o FNDE repassa recursos financeiros às Secretarias de Educação (estaduais ou municipais), que passam a ser responsáveis pelo processo de aquisição e distribuição dos livros (BUNZEN, 2009, p. 79, grifos do autor).

Assim, adota-se, neste trabalho, o livro didático de língua portuguesa (LDLP) como centro da discussão, que se constitui como material de pesquisa e acesso a teorias entre muitos

docentes, que se dirigem às informações do Manual do Professor com vistas à preparação das suas aulas, bem como para o contato com bons textos, sendo tido, em muitos casos, como único interlocutor das produções dos alunos (ALVES, 2015).

Para Oliveira (2013), o LD ocupa um lugar privilegiado no campo educacional brasileiro, pois integra as políticas públicas para educação desde 1929 e é submetido, a partir de 1996, a uma comissão de avaliação, coordenada pelo MEC, também compõe as diversas culturas escolares (normas e práticas), além de provocar certa dependência do mercado editorial brasileiro devido às compras de LD realizadas pelo governo.

Os LD, que passam por avaliação rigorosa, ainda sofrem muitas críticas e questionamentos acerca do tratamento dado às questões da linguagem, pois, embora já tenham passado por grandes modificações, existem muitos interesses em conflito, relacionados, por exemplo, às editoras e aos programas oficiais:

O LD é uma produção discursiva muito interessante e passível de análise. Muitos teóricos e pesquisadores já se debruçaram e se debruçam sobre ele, pois há muitas questões que estão em seu entorno e que ao mesmo tempo transbordam de modo inverso: no seu interior. Em muitos contextos escolares do Brasil, ele é o único material de trabalho. Em outros, ele nem chega. No entanto, ele segue circulando cada vez mais reformulado e cada vez mais inovador no seu aspecto atrativo. As produções de materiais didáticos fomentaram um mercado altamente competitivo e que num afã de produção voraz, muitas vezes, não se preocupam essencialmente com questões de ensino de língua a partir da concepção e da prerrogativa dos documentos (SIQUEIRA JÚNIOR, 2015, p. 9-10).

Sendo assim, como recurso presente no ensino de quase todas as disciplinas, ele apresenta, concisamente, conhecimentos e atividades necessários, “de modo que o seu uso seja possível pelo professor e que promova a aprendizagem dos alunos, sendo, portanto, um elemento importante na vida escolar” (OLIVEIRA, 2013, p. 38). Essa forte conexão entre LD e escola também pode ser explicada por outros motivos:

1) a estruturação do sistema escolar na sociedade industrial de massa (que obriga a uma produção em série e faz o livro didático se impor como necessidade pragmática para as políticas de educação e os agentes pedagógicos); 2) o papel ideal e ideologicamente atribuído à escola (que faz o livro didático incorporar para si a tarefa de estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico e funcionar como formulador do currículo); e 3) a visão do aluno como ser em formação (que dá origem a um processo de simplificação e padronização da exposição do conteúdo, na forma de um “didatismo reducionista”) (BRITO, 1997, p. 174-175, apud LIMA, 2009, p. 74).

O uso do livro didático nas práticas de letramento escolar também precisa ser salientado, pois tais práticas envolvem os usos que os sujeitos fazem dos produtos colocados

para consumo no seu dia a dia (livros, cadernos etc.), sendo, portanto, importante compreender os usos que os alunos e professores fazem do livro didático adotado oficialmente em aulas de língua materna (BUNZEN, 2009).

Bunzen (2009, p. 85) compreende “o processo de produção do LDLP como um movimento de (re)construção e de (re)significação de determinados objetos que estão, muitas vezes, numa arena de lutas e conflitos sociais, políticos e epistemológicos”, defendendo a natureza discursiva do LDLP, na condição de gênero, e o projeto didático autoral. Assim, os LDLP são a representação e a legitimação, para cada geração de professores e estudantes, do que é oficialmente reconhecido e autorizado como conhecimento sobre a língua/linguagem e as maneiras de ensino e aprendizagem, conforme Bunzen (2009).

Souza e Cafiero (2020) defendem o uso do LDLP em sala de aula citando alguns motivos: é, às vezes, o único material didático a que os alunos têm acesso, os LDLP estão melhorando devido às constantes análises realizadas pelo PNLD e, por fim, a possibilidade de contribuição para o ensino de língua portuguesa, “desde que participe de estratégias de ensino bem planejadas e com a devida mediação em sala de aula” (p. 192), podendo ser um importante aliado nas práticas de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o LDLP precisa ser objeto de constante reflexão e estudo, visto que possui muita importância na mediação do processo de ensino e aprendizagem, na transposição didática das teorias do conhecimento, sendo, também, um instrumento de apoio para o trabalho do professor, e, muitas vezes, o único e/ou principal material de leitura do aluno, tanto na escola quanto em casa.

Essa informação é confirmada por Rojo e Batista (2003 apud BUNZEN, 2005), que afirmam que o LDLP é um dos poucos gêneros de impressos acessível à uma parte expressiva da população brasileira, que realiza uma primeira e, talvez, única inserção na cultura escrita, sendo, ainda, um dos poucos materiais didáticos presentes diariamente na sala de aula, compondo o conjunto de possibilidades utilizado pela escola para selecionar, organizar e abordar os seus saberes.

A formação do professor influencia bastante no modo com o qual ele lida com o LDLP, afinal, o desconhecimento de teorias linguísticas - Linguística Textual e Análise do Discurso, por exemplo - impede a análise crítica desse material e prejudica a realização de um trabalho coerente e satisfatório em sala de aula. Dessa maneira, é extremamente importante que o docente tenha postura crítica acerca dos LDLP, que os observe cuidadosamente e que saiba explorar e complementar as atividades apresentadas, fazendo as adaptações necessárias.

Porém, isso é algo que, muitas vezes, não ocorre, devido às péssimas condições do trabalho docente. Lajolo (1996) assevera que as histórias do LD e da escola brasileira evidenciam que a relação do professor com o LD não é, sempre, uma relação de competência e autonomia, justamente pela precariedade das condições de atuação do professorado, considerando que, um professor despreparado e mal remunerado, não possui as condições adequadas e essenciais para a escolha e o uso crítico do LD.

Consoante a essa posição, Bunzen (2009, p. 133, grifos do autor) aponta que, “de forma geral, podemos afirmar que o livro didático tem sido compreendido apenas por uma faceta: um *objeto de consumo* que direciona as aulas dos professores a tal ponto deles serem conduzidos pelo livro e, por este motivo, não se constituírem como autores de suas aulas”, de forma que se observa uma postura passiva do professor de língua:

Esses trabalhos apontam para uma **apropriação autoritária** (BAKHTIN, 1998) da proposta didática autoral do LDP, uma vez que os professores ficariam colados às palavras do autor. As interpretações, as ordens, os comandos de leitura e de produção que compõem a arquitetônica do livro didático seriam assim repetidos de forma imutável. Nos esforços das professoras para articular o currículo oficial e o disciplinar, elas manteriam os focos de atenção bem próximos da proposta do LDP que funciona assim como um discurso de autoridade (BUNZEN, 2009, p. 133, grifos do autor).

Em muitos casos, o professor, ao utilizar o LDLP, não tem autonomia nem autoria das suas aulas. Para Suassuna (2002 apud BUNZEN, 2009), o professor não é o autor da aula, pois não cabe a ele a autoria e sim ao autor do LDLP, que faz a articulação dos discursos e os entrega ao professor. Em um segundo ponto, o docente não é o sujeito que desmonta os textos para ver a sua construção e a relação entre suas produções e os efeitos de sentido que produzem. Além disso, há a relação autoria/locutor/singularidade, ou seja, o professor não é o responsável pelo dito do LDLP e não se faz presente no fluxo do discurso da escola, peculiarmente, não há sinais de subjetividade.

Mais uma vez, é importante destacar que o LDLP, sozinho, não é capaz de transformar a prática docente. Cabe ao professor fazer as adaptações de acordo com o seu contexto e o seu fazer pedagógico, sendo, portanto, o responsável pela tomada de decisões: se vai ou não utilizar determinada atividade, o que é mais pertinente para o ensino, o que precisa ser complementado. Essa apropriação do LDLP pelo docente envolve responsividade e o domínio de vários conhecimentos e saberes.

Portanto, faz-se necessário que o professor tenha uma postura ativa, autoral e autônoma, pois o LD “não é o regulador exclusivo dos conteúdos das aulas e não pode, por si

só, garantir a qualidade do ensino nem ser considerado como protagonista em sala de aula” (OLIVEIRA, 2013, p. 38). O docente pode, na condição de sujeito ativo e crítico, selecionar o conteúdo que será abordado e explorado em sala de aula e fazer as devidas modificações.

5.1 A trajetória do livro e o mercado editorial

Para Choppin (2004), o LD possui quatro funções, que podem variar conforme o ambiente sociocultural, o tempo, as disciplinas, os níveis de ensino, as metodologias e as formas de uso: referencial (o livro é a fiel tradução do programa – currículo), instrumental (coloca em prática métodos de aprendizagem e propõe exercícios e atividades), ideológica e cultural (o livro é um dos lugares de manifestação de aspectos linguísticos, culturais e dos valores das classes privilegiadas) e documental (o livro oferece um conjunto de documentos que podem desenvolver o senso crítico do aluno).

Essa natureza multifacetada do LD provoca interesse nos diversos domínios da pesquisa. Para Bittencourt (1993 apud CASSIANO, 2005), ele é tanto um objeto do mundo da edição, e, por isso, obedece às técnicas de fabricação e comercialização próprias aos interesses mercadológicos, quanto um depositário dos conteúdos educacionais, sendo um material privilegiado para a recuperação de conhecimentos e técnicas essenciais por uma sociedade, em determinado período.

O processo produtivo de um LD abrange, geralmente, quatro grandes eixos que se interrelacionam e interagem, conforme Gérard e Roegiers (1998 apud BUNZEN, 2005): concepção (autores, diretor da coleção, ilustrador, conselheiros técnicos); edição (editor, tipógrafo, paginador); avaliação (professores convidados pelas editoras, pareceristas do MEC, acadêmicos) e utilização (experimentadores, divulgadores, professores e alunos).

Os LD são presenças marcantes nas escolas de todo o mundo, demonstrando “o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos” (CHOPPIN, 2004, p. 551). No Brasil, por exemplo, a atividade editorial é fortíssima. Conforme Cassiano (2005), isso pode ser explicado por três categorias intrínsecas ao sistema escolar contemporâneo: gradualidade, simultaneidade e universalidade:

Tais livros são trocados anualmente (gradualidade), isto é, o aluno muda de série e, conseqüentemente, muda de livro. Além disso, é próprio da forma escolar, voltada para o ensino de massas, o espaço e o tempo serem organizados de modo a atender simultaneamente todos os alunos, isto é, ensinar a muitos ao mesmo tempo (simultaneidade).

Segundo dados da consultoria Nielsen Book, coordenada pela CBL (Câmara Brasileira do Livro) e pelo SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros), foram produzidos no Brasil, em 2019, 395 milhões de livros físicos. Desses, 47,5% são LD e 18,8% são religiosos, mostrando que o mercado é dominado por livros das esferas didática e religiosa.

O grande volume de LD que circula anualmente também possui uma forte relação com os interesses das editoras didáticas nas escolas. Logo, é importante salientar alguns elementos da comercialização desses livros no Brasil: a presença das editoras nas escolas é justificada porque a venda do LD só é concretizada por meio da adoção que é feita, de modo geral, pelo professor, pois dificilmente algum leitor irá a uma livraria para escolher um LD para ler ou para dar de presente a alguém (CASSIANO, 2005).

Percebe-se, então, que o fator principal para a definição de mercado das editoras não é o público real que utilizará o LD, mas sim o professor, tendo o estudante pouco peso nessa decisão: “quem define o livro didático a ser comprado pelos pais dos alunos, pelos próprios alunos ou pelo governo, normalmente, é o professor que o usará em suas práticas escolares” (CASSIANO, 2005, p. 283), circulando em função da escola:

Na realidade, apesar de a compra governamental resultar de uma negociação direta entre editoras e Poder Público, a decisão dos livros didáticos que serão comprados é feita por meio das **indicações provenientes das instituições escolares públicas** de todo o país. Nesse caso a escolha dos livros didáticos é feita diretamente pelos professores, nas escolas, mas com a orientação governamental, até porque os professores só podem escolher os livros constantes no Guia de Livros Didáticos (CASSIANO, 2007, p. 169, grifos da autora).

Acerca das editoras que dominam o mercado de LD no Brasil, é relevante, em princípio, tratar da relação entre essas editoras e o Estado, que é “o maior comprador desse tipo de obra no país” (CASSIANO, 2005, p. 284), algo corroborado pelos dados da CBL, da SNEL e da Nielsen Book, que indicam que o governo federal desembolsou, em 2019, R\$1,1 bilhão para adquirir 126 milhões de exemplares no PNLD.

Cassiano (2005) comenta, também, a respeito dos programas precursores do PNLD:

Inicialmente, tomamos como fonte os estudos de Höfling (1993). Segundo esta autora, em 1983, por meio da Lei 7.091, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante – FAE –, órgão que incorporou, entre outros programas do MEC, o do livro didático. Em 1984, o MEC passou apenas a comprar e distribuir os livros produzidos pelas empresas participantes do Programa, deixando de co-editar, característica do programa anterior, o PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (CASSIANO, 2005, p. 284).

Em 1985, o PLIDEF foi transformado em Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que trouxe algumas modificações em relação ao programa de LD anterior, como, por exemplo: a escolha do LD passou a ser realizada diretamente pelo professor, a distribuição gratuita às escolas públicas e sua aquisição com recursos do governo federal e o término da compra do livro descartável, isto é, o governo não faria mais a compra de livros que apresentassem exercícios para serem feitos no próprio livro, com vistas à reutilização por outros alunos em anos posteriores (CASSIANO, 2005).

No entanto, foi em 1996 que o PNLD passou por mudanças profundas, pois, nesse ano, o governo formou uma comissão para analisar a qualidade de dez livros, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de cada disciplina, mais solicitados pelos docentes das escolas públicas. Esse estudo “demonstrou que o MEC vinha comprando e distribuindo para a rede pública de ensino livros didáticos com erros conceituais, preconceituosos e desatualizados no tocante aos conteúdos” (CASSIANO, 2005, p. 285).

A partir daí, “o MEC passou a submeter os livros didáticos a uma avaliação prévia, cujos resultados são divulgados nos *Guias de livros didáticos*, distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático”, segundo Cassiano (2005, p. 285, grifos da autora). Tais guias geraram forte repercussão nas grandes editoras de LD e nos autores, tendo enorme repercussão na esfera midiática (CASSIANO, 2005).

Com essa intervenção, “as editoras não têm mais que atender apenas às expectativas de professores e alunos, que utilizam os livros como consumidores finais, mas também às dos avaliadores do Programa” (MARSARO, 2020, p. 94). No entanto, segundo Batista (2003 apud MARSARO, 2020), o longo período em que o Estado se fez pouco presente nas discussões sobre a qualidade do LD ocasionou o aparecimento de uma cultura nas relações dos editores com o PNLD orientada, prioritariamente, pelo âmbito comercial em detrimento dos aspectos pedagógicos:

É necessário apontarmos aqui novamente para o fato de que as editoras estão produzindo uma *mercadoria*; o que implica toda uma relação complexa entre alguns segmentos da sociedade para produção, distribuição, difusão e uso deste objeto cultural. Esse processo mercadológico, digamos assim, faz com que questões como concorrência, *marketing* e estratégias de divulgação façam parte também da própria seleção dos objetos de ensino e da construção dos currículos via livro didático (BUNZEN, 2005, p. 75, grifos do autor).

Além disso, a forte presença das grandes editoras de livros didáticos no Brasil provoca uma intensa disputa no mercado editorial, sendo que “muitas editoras, ao enviarem suas

coleções para as escolas, acabam exercendo uma espécie de pressão sobre a direção e os professores” (TAGLIANI, 2009, p. 111). Observa-se, ainda, que, geralmente, não há consonância entre os conteúdos apresentados no LD e aqueles específicos de cada série do programa escolar (TAGLIANI, 2009).

Elas também influenciam bastante no processo de escolha do LD, pois “algumas editoras oferecem benefícios à escola caso seus livros sejam escolhidos. Com isso, certas pressões acabam surgindo por parte da direção, em função, muitas vezes, da carência de material permanente das escolas públicas”, de acordo com Tagliani (2009, p. 112).

Esse controle das editoras de livros didáticos junto às escolas também pode ser justificado pelo aprimoramento das estratégias de marketing, isto é, elas “mantêm o domínio porque estão dentro das escolas, de formas diferenciadas e com estratégias cada vez mais elaboradas, por vezes até agressivas” (CASSIANO, 2007, p. 157). Ele se estende não apenas para as escolas, mas também para o Poder Público, “porque nas primeiras os livros são adotados, e quanto ao Estado, é a instância que delibera e implementa as políticas públicas em educação”, consoante Cassiano (2007, p. 157).

Há outro fator que, certamente, influencia na escolha do LD: a capacidade de publicidade das editoras, isto é, “a escolha estaria vinculada ao mercado editorial e não a princípios pedagógicos” (TAGLIANI, 2009, p. 113), de modo que o processo de escolha do LD estaria diretamente relacionado aos interesses do mercado editorial brasileiro, que possui uma “forte dependência econômica das editoras em relação às compras de materiais didáticos pelo Governo Federal” (MARSARO, 2020, p. 94).

O PNLD é, assim, um dos maiores programas para a compra e distribuição gratuita de LD em nível mundial, sendo que “o lucro das grandes editoras é fonte justamente das vendas de livros didáticos para o Governo Federal”, segundo Marsaro (2020, p. 93). Esse vínculo entre o Estado e o mercado editorial, existente em todos os países do mundo, deve-se “ao aspecto cultural do livro em geral, aliado à sua relevância econômica, porém, no caso dos didáticos, esse vínculo é estreitado sobretudo pelo papel privilegiado desses livros na escola” (CASSIANO, 2007, p. 97).

É, portanto, uma esfera bastante vantajosa para as editoras, pois garante regularidade e constância às aquisições desses materiais sempre em grandes quantidades:

Lembremos que, salvo raras exceções, praticamente todos os alunos matriculados na educação básica, tanto pública quanto privada, usam o livro didático, e isto justifica o impressionante volume desse produto que circula anualmente no país. Por isso, nenhum segmento no setor do livro tem um universo tão grande de leitores certos e regulares, como é o caso dos didáticos (CASSIANO, 2007, p. 96).

Assim, “os grandes lucros obtidos nessas negociações parecem ter se tornado a principal motivação das editoras, cenário que vem beneficiando, principalmente, empresas de grande porte” (MARSARO, 2020, p. 94-95). Nota-se, então, que fatores comerciais e mercadológicos são decisivos na produção dos LDLP, pois as editoras são, afinal, empresas e “o LDP, quando encarado em sua dimensão de objeto fabricado em uma cadeia de produção, nasce em meio a um contexto não só mercadológico, mas industrial e corporativo”, conforme Marsaro (2020, p. 95).

São por esses motivos que se afirma que a produção do LDLP envolve tensões:

O LDP, portanto, inevitavelmente, está sujeito às lógicas que – pretendem, pelo menos – caracterizar o funcionamento das (grandes) editoras nas quais é produzido. Lógicas essas que, talvez, acabam tendo até mais influência que as normas presentes nos documentos oficiais (MARSARO, 2020, p. 95).

Em suma, as multifaces do LD (objeto pedagógico, produto comercial, material documental e simbólico) exige processos produtivos complexos, que mobiliza inúmeros agentes, de forma que a relação de dependência do setor editorial também é fortemente marcada no que concerne ao PNLD, mostrando que existe um intenso jogo de interesses, com a predominância de fatores comerciais em detrimento dos pedagógicos.

5.2 Entre o livro didático e as novas tecnologias

Com a proposição dos PCN, ficou oficializada a orientação de que o ensino de língua portuguesa deve ser baseado no ensino de diversos gêneros discursivos. E, com a expansão e a consolidação das TDIC, houve a necessidade de inclusão dos gêneros da esfera digital nas aulas de língua portuguesa, algo que também ficou evidente a partir da publicação, em 2018, da BNCC, que reconhece o uso de diversas mídias e recursos disponíveis em ambientes digitais, apoiando a exploração de vários gêneros digitais (infográficos, *podcasts*, *vlogs*, *spots*, *jingle*, charge digital, meme, petição *online*, entre outros) na sala de aula.

A inserção dos gêneros digitais e das novas tecnologias no LDLP torna-se necessária e relevante no universo globalizado e tecnológico da sociedade contemporânea, além, é claro, do papel de centralidade que o LDLP possui no cenário escolar, bem como pelo fato de que o LDLP precisa estar em conformidade com as premissas da BNCC, acompanhando, também, as inovações tecnológicas ocorridas ao longo do tempo.

Além disso, Coscarelli e Santos (2007, p. 3 apud BEZERRA; LÊDO, 2016, p. 3) corroboram a ideia de que “independentemente do julgamento que se faz do universo digital é

inevitável que ele seja objeto de uso e de reflexão na escola, uma vez que faz parte da vida contemporânea”. Nesse bojo, os LDLP têm um papel muito importante, pois precisam ajudar os professores nesse processo de possibilitar aos alunos que não têm acesso ao mundo digital a oportunidade de conhecê-lo e de se familiarizar com ele:

Admitido que à escola cabe ocupar-se dos gêneros digitais como práticas comunicativas relevantes e recorrentes no contexto social, e que o livro didático configura-se como um dos principais instrumentos de que a instituição escolar lança mão para cumprir seus objetivos, segue-se a inevitabilidade da incorporação dos gêneros digitais nos manuais de ensino, de acordo com critérios condizentes com as noções de linguagem, língua, texto e gênero hoje bem estabelecidas na academia e já introduzidas nos PCN e demais diretrizes oficiais de ensino (BEZERRA, LÊDO, 2016, p. 3).

Dentre vários elementos próprios das novas tecnologias que têm sido inseridos ao LDLP, Coscarelli e Santos (2007 apud BEZERRA, LÊDO, 2016) enumeram alguns: o uso de ligações entre conteúdos simulando os links do meio digital, a configuração de textos conforme o formato de textos da internet, a indicação de *sites* para o aprofundamento de temas sob estudo, propostas de desenvolvimento de projetos a partir do uso de programas de computador, atividades de reconhecimento de ferramentas de navegação na internet, o uso ilustrativo de simbologia típica da internet, a apresentação de textos que tematizam a internet e, por fim, a análise e produção de gêneros digitais.

Nesse ínterim, o LDLP tem uma grande possibilidade de promover o letramento digital dos alunos, por meio da ampliação de competências e habilidades que lhes permitam a apropriação dos recursos tecnológicos e a produção de sentidos por meio de tais recursos, com vistas ao desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas dos estudantes “na condição de leitores e produtores ativos de diferentes gêneros digitais, nos mais diversos suportes e mídias, preparando-os para o mercado de trabalho e à cidadania em um mundo digital cada vez mais exigente e competitivo” (CANI; SOARES, 2018, p. 3).

Sobre a efervescência das TDIC, alguns podem se perguntar: será que elas provocarão o desaparecimento dos LD? Ele sobreviverá às novas tecnologias? Para Herbrard (2002 apud MOREIRA, RODRIGUES, 2013), o LD não terá fim devido à consolidação tecnológica, indicando três motivos. O primeiro consiste no fato de que o abandono do LD impresso demandaria a criação de novos modelos de transmissão de saberes e enorme autonomia por parte dos professores, algo que necessitaria de um alto nível de formação docente, muito distante da realidade brasileira.

O segundo motivo é de ordem mercadológica e comercial. Refere-se à condição do LD como um produto editorial, cujo mercado abarca enormes grupos financeiros, que não estão dispostos a aceitar o seu desaparecimento, uma vez que o LD é extremamente lucrativo para as editoras, sendo um produto primordial da sua produção, algo já discutido na subseção anterior.

Já o terceiro motivo vincula-se à noção de que o professor da escola fundamental jamais será um especialista em tudo o que se precisa ensinar, e, portanto, sempre haverá a necessidade de apoio desse tipo de recurso. Pedroso (2018) também concorda que os LD fazem parte da realidade do ensino do Brasil e as TDIC não os substituirão e vai além ao explicar acerca de como o LD pode ser potencializado para se articular às novas tecnologias no ensino.

Ele aponta que a junção dos dois pode ser utilizada para a potencialização do ensino, sendo que uma das possibilidades “diz respeito ao planejamento por parte do professor de atividades que, partindo do livro didático e utilizando ligações externas, sejam realizadas no âmbito da realidade dos alunos” (PEDROSO, 2018, p. 73). Então, a presença das novas tecnologias não anula o LD, pois o interessante, de fato, é a integração cada vez maior dos recursos tecnológicos nesse material, que seja cada vez mais repleto de *links* de vídeos, de *sites*, infográficos, jogos, tutoriais, animações etc., potencializando a interação e aulas diversificadas.

Outra possibilidade apontada pelo autor consiste na utilização de *QR Code* nos LD, que é um código capaz de ser escaneado pela maioria dos celulares, abrindo imagens, vídeos, textos, *links* etc., relatando que já foram feitas experiências com a “utilização de imagens de *QR Code* em paredes para ensinar aos alunos os mais diversos assuntos, ou a elaboração de livros em realidade aumentada de pequenas histórias para que crianças possam acessar via celular” (PEDROSO, 2018, p. 73).

Por isso, urge que o LDLP apresente atividades didático-pedagógicas eficientes para a promoção do letramento digital, coloque situações reais de uso dos gêneros digitais, privilegie as propriedades de tais gêneros, aproxime os jovens de formas comunicativas típicas do cotidiano deles (discussão sobre redes sociais, *Twitter*, *Facebook*, *Instagram*, *selfie*, figurinhas do *WhatsApp* etc.) e, ainda, que os conceba diante das TDIC não apenas como consumidores, mas também e, principalmente, como produtores de conhecimento e de conteúdos, para que sejam autores dos seus próprios textos e do seu processo de aprendizagem.

5.3 Atividades de língua portuguesa e as problematizações com a BNCC

A BNCC é o documento oficial destinado à Educação Básica brasileira mais recente, trazendo novas orientações para o ensino e aprendizagem e propondo alterações para as escolas, bem como para os currículos, livros didáticos, exames nacionais etc. Esse documento é dividido em cinco áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso), que apresentam os seus componentes curriculares, e estabelece competências e habilidades.

No que concerne ao ensino de língua portuguesa, a BNCC se apoia nas concepções de novos e multiletramentos, gêneros digitais, tecnologias digitais, estudos bakhtinianos, compreensão ativa (réplica ativa), estratégias de leitura, projeto de dizer e contexto de produção, circulação e recepção, por exemplo. Ela enfatiza as práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica e dá maior ênfase aos gêneros orais, vistos como autônomos, ou seja, objetos de exploração.

Uma das competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental envolve, especificamente, as TDIC, em que o aluno precisa “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (BRASIL, 2018, p. 87).

Quanto às atividades de língua portuguesa relacionadas às premissas da BNCC, Furman e Petermann (2019) citam dois trabalhos acadêmicos realizados nessa direção interacionista e discursiva, realizados com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental: o de Ciavolella (2015) e o de Dias (2016), que apontam para a realização de práticas de ensino articuladas à BNCC, pautadas nos multiletramentos e nas tecnologias digitais.

O trabalho de Ciavolella (2015) consiste no desenvolvimento de uma proposta, nomeada “Linguagem e sentidos na rede social *Facebook*”, direcionada aos jovens do 8º ano, cujo objetivo era desenvolver atividades que objetivassem à compreensão do processo de construção dos sentidos e das identidades por meio da reflexão sobre práticas multiletradas realizadas no *Facebook* (FURMAN; PERTERMANN, 2019).

Já o estudo de Dias (2016), voltado para alunos do 9º ano, é denominado “Oficina de Web-rádio”, ligado à oralidade, que visou à promoção da possibilidade de os alunos desenvolverem habilidades e competências ligadas ao letramento digital, que envolvem a seleção, a busca e a avaliação das informações para serem organizadas e usadas eticamente para a produção de conhecimentos (FURMAN; PETTERMANN, 2019), em um trabalho que envolve autoria digital.

Outra pesquisa nessa perspectiva é a de Santos (2019), intitulada “Os Multiletramentos no chão da escola: desafiando realidades”, que elaborou uma proposta de intervenção a partir dos princípios da leitura crítica de gêneros discursivos, da pedagogia dos multiletramentos e do dialogismo, buscando desenvolver os letramentos digital e em marketing dos alunos do 9º ano de uma escola pública estadual em Belém (PA), por meio dos gêneros do discurso anúncio publicitário e propaganda, utilizando as TDIC (*Facebook* e *WhatsApp*).

Ressalta-se, também, o trabalho de Antunes e Rodrigues (2018), que é um recorte da dissertação de mestrado denominada “Argumentação e a formação do sujeito aluno-autor: processos de (re)significação do dizer na era digital”, ancorada na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin e no uso das novas tecnologias, considerando que as redes sociais são ambientes profícuos para investigações direcionadas à leitura e à escrita em espaços digitais. Essa atividade de ensino foi feita com alunos do 8º ano, de uma escola pública municipal de Belém (PA), que produziram cartas manuscritas e postagens no *Facebook*.

Percebe-se, assim, que a pedagogia dos multiletramentos exerce grande influência nas práticas de ensino de língua e, principalmente, na BNCC:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (BRASIL, 2018, p. 70).

Tal documento preconiza ainda que a cultura digital, as diferentes linguagens e os diferentes letramentos precisam ser contemplados, desde aqueles com baixo índice de hipertextualidade aos mais ligados à hipermídia, considerando-se, também, a diversidade cultural, de forma que se abranja o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital e as culturas infantis e juvenis para a garantia de ampliação de repertórios e maior interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018).

Contudo, apesar de muitos pontos positivos, a BNCC também sofre várias problematizações. Destacam-se: desconsideração da diversidade das experiências linguísticas, culturais, econômicas e sociais do contexto brasileiro; abordagem genérica, sem o devido aprofundamento; apresentação de conceitos sem a exploração adequada; confusão terminológica; menção a diversos gêneros discursivos e a gêneros com baixa circulação nas escolas e distantes da realidade dos alunos; pouco aprofundamento dos aspectos literários;

pouco envolvimento dos professores na elaboração do projeto de educação e a desconsideração da situação contextual das escolas públicas.

Essas questões devem ser associadas ao contexto de produção desse documento, que foi marcado por intensas disputas de poder, de epistemologias e de metodologias, sendo uma arena permeada por várias ideologias, que disputaram espaço e legitimidade. Agentes privados (instituições financeiras, empresas, fundações e instituições filantrópicas) como Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Natura, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Todos pela Educação, entre outros, participaram de seminários e encontros que discutiam a produção da BNCC, reunindo-se com representantes do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme Bonini e Costa-Hübes (2019).

Houve, assim, uma “reterritorialização de fronteiras entre o público, privado, filantrópico e não governamental, as quais foram deslocadas em nome de interesses diversos, mas, principalmente, empresariais” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 27) e isso explica o porquê da ênfase, na BNCC, de uma perspectiva educativa norteada por competências, afinal, havia a intenção de “implantar uma educação direcionada para trabalhar a formação de condutas nos estudantes, que corroborem com as necessidades estabelecidas pelos agentes privados, principalmente no que diz respeito à mão de obra para o mercado empresarial”, segundo Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 29).

Dessa forma, a participação desses grupos na elaboração da BNCC, além de evidenciar o desprestígio dos profissionais da educação, carrega o interesse de dar à educação pública uma vertente ideológica de produtividade e controle, típica da esfera empresarial voltada para a conquista de resultados e metas, considerando que a ideia de competência, como habilidade cognitiva, elimina os fatores sociais (luta e disputa), fortalecendo a meritocracia e, conseqüentemente, a ideologia neoliberal (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

Uma vez que esta pesquisa tem o eixo da oralidade como um dos seus pilares, é válido apresentar algumas reflexões a respeito do tratamento do oral e dos gêneros orais na BNCC. Para Jacob, Diolina e Bueno (2018), as diretrizes propostas para o ensino da oralidade e dos gêneros do oral nos anos finais do Ensino Fundamental possuem lacunas: citação de muitos gêneros orais, mas não são assumidos como objetos de ensino, isto é, não são propostos para o ensino; inexistência de diferenciação das características da oralidade, conforme o contexto e a implicação ideológica, e a desconsideração de espaços de fala para os alunos, isto é, não são dadas condições para o que o sujeito atue como apresentador, expositor, debatedor, defensor, crítico, mediador, conciliador etc. e exercite vários papéis e usos da fala.

A primeira lacuna apontada é reforçada por Záttera, Swiderski e Magalhães (2019, p. 256, grifo das autoras), pois “o estudo das configurações dos gêneros, essenciais para a aprendizagem e para a participação social, requer uma *objetificação* para descrição, produção e análise linguística a partir de situações de interação relevantes e situadas nos campos diversificados de atuação dos estudantes”. Essas autoras também destacam que o documento reconhece a supremacia da escrita, embora aborde os aspectos multimodais da interação oral, e apontam uma incoerência quanto ao uso da expressão “texto escrito, oral e multissemiótico”, uma vez que todo texto, oral ou escrito, é multissemiótico.

Além disso, essas estudiosas indicam que a oralização não está presente apenas no campo artístico-literário, mas também em outras situações da vida pública, dos estudos e pesquisas, em seminários, palestras e debates. O campo jornalístico-midiático é o mais abundante acerca do número de gêneros para o trabalho com a oralidade (notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts*, entrevistas, comentários, *vlogs*, *jingles*, reportagens etc.). Nesse campo, “há sugestões pertinentes à escola, de acesso fácil por internet e televisão e relacionados à cultura e ao interesse dos estudantes, possibilitando a construção de projetos relacionados ao cotidiano escolar” (ZÁTTERA, SWIDERSKI, MAGALHÃES, 2019, p. 269-270).

Em síntese, a BNCC é um documento que apresenta pontos positivos e negativos, sendo, portanto, controverso. Em relação às propostas de ensino de língua portuguesa articuladas a tal documento, pode-se dizer que são bastante baseadas nos pressupostos dos multiletramentos, da teoria bakthiniana de gêneros discursivos, das novas tecnologias e da concepção discursiva, interacionista e dialógica de trabalho com a linguagem, constituindo-se de atividades languageiras que fomentam o desenvolvimento do letramento digital, da leitura, da escrita, da oralidade e da autoria dos alunos.

6. PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO: CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção, será descrito o percurso de investigação realizado, ou seja, quais foram os caminhos da pesquisa. Enfatiza-se que é uma pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa, que se utiliza de análise documental e da pesquisa colaborativa. Há também informações sobre os sujeitos da pesquisa e sobre as coleções de LDLP do PNLD/2020, bem como sobre os encontros formativos *online*, necessários devido às questões pandêmicas, realizados para a geração de dados.

A metodologia da pesquisa foi classificada da seguinte forma: quanto à abordagem, qualitativa; acerca dos objetivos, descritiva e interpretativa; em relação aos procedimentos técnicos utilizados, pesquisa documental e pesquisa colaborativa, considerando a necessidade de maior articulação entre a universidade e a escola e de aproximação dos conhecimentos acadêmicos com as práticas e vivências docentes.

A pesquisa documental é definida por Gil (2002, p. 45) assim:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Conforme Gasparotto e Menegassi (2016, p. 949), a pesquisa colaborativa envolve:

Discutir junto ao professor a realidade de seu trabalho, as dificuldades encontradas e oferecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação de novas práticas que ressignifiquem seu trabalho. Trata-se, portanto, de uma proposta de pesquisa em que todo o processo é conduzido em coparticipação entre professor e pesquisador, visando sempre à reestruturação e reconstrução do trabalho com a linguagem em situação de ensino.

Dessa maneira, pesquisadores universitários e professores do ensino básico devem atuar conjuntamente em uma pesquisa, com o objetivo de aprimorar os atores envolvidos na investigação. É necessário haver uma articulação entre os ambientes acadêmico e escolar, bem como entre teoria, metodologia, prática, sujeito e contexto para que haja o estreitamento de laços entre a escola e a universidade, possibilitando importantes resultados para o trabalho dos professores.

Em tempos de pandemia, a relevância de estabelecer uma pesquisa colaborativa é ainda maior, pois se constitui em uma forma de apoio mútuo para que se enfrente os desafios ocasionados, como a utilização de caráter emergencial e necessário das TDIC, considerando-

se, ainda, a importância da colaboração para as situações de ensino e aprendizagem, em que todos, na condição de sujeitos sociais, aprendem juntos. Essas práticas colaborativas são extremamente válidas para o aperfeiçoamento docente, pois estimulam o compartilhamento de saberes e de experiências e impulsionam a formação.

Então, os sujeitos e lócus da pesquisa são, respectivamente, professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, de escolas públicas, vinculados à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

Os livros didáticos de língua portuguesa são fontes documentais, constituindo-se de documentos oficiais de ensino legitimados pelo Ministério da Educação (MEC) por meio das avaliações do PNLD. Eles são compostos por orientações teórico-metodológicas, as quais auxiliam as práticas docentes em sala de aula e a mediação do processo de aprendizagem dos estudantes.

No PNLD 2020, foram aprovadas as seguintes coleções:

- 1) Apoema Português (editora do Brasil);
- 2) Geração Alpha Língua Portuguesa (SM);
- 3) Português: conexão e uso (Saraiva);
- 4) Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem (Moderna);
- 5) Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem (Moderna);
- 6) Tecendo linguagens (IBEP).

Sendo assim, neste trabalho, foram considerados os livros do 6º e do 9º anos da coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”¹, adotada por escolas públicas, e utilizadas pelos professores. Essa análise teve as seguintes etapas:

- 1) Critérios utilizados para a escolha e seleção das obras (corpus);
- 2) Exame do Manual do Professor dos LDLP com o intuito de conhecer os referenciais teóricos, assim como as orientações ligadas à abordagem dos gêneros digitais;
- 3) Análise das propostas de atividades didáticas relacionadas ao *podcast* (se existe alguma preparação prévia, que mobilize o conhecimento de mundo dos alunos, especialmente no que se refere ao *podcast*; se é feita alguma referência ao *podcast* no livro didático em contextos reais de uso; se/como as atividades podem contribuir para o letramento digital do aluno e para a prática da oralidade etc.).

¹ A coleção completa está disponível neste *link*: <https://pnld.moderna.com.br/portugues/se-liga-na-lingua/>

Ressalta-se que, devido ao contexto pandêmico, provocado pela COVID-19, a pesquisa precisou ocorrer por meio da realização de encontros formativos *online*, no modo remoto, via *Google Meet*, para a geração de dados. Tais atividades foram uma estratégia em prol das pesquisas em andamento (dissertações e teses), que consistia na organização do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia (GALPDA/UFPA/CNPq) em subequipes² para o desenvolvimento de encontros previstos nas investigações e a união com integrantes - licenciandos, pós-graduandos e docentes dos anos iniciais que participavam do grupo de estudo e pesquisa e dos projetos coordenados pela orientadora e dos quais a pesquisadora participava de algumas atividades, evidenciando-se que tais ações formativas foram além dos sujeitos de pesquisa em potencial.

Inicialmente, aplicou-se o questionário “Livros didáticos de português nas escolas públicas de Belém”, que teve o intuito de captar possíveis sujeitos interessados em participar da pesquisa, divulgado em agosto de 2020. Na sequência, apresentam-se informações acerca dos três encontros formativos realizados.

Encontro formativo 1: “Aspectos da avaliação, do livro didático e da oralidade no ensino e aprendizagem de língua portuguesa”

Em março de 2021, ainda no contexto pandêmico, foi realizado, no modo remoto, um estudo coletivo, intitulado “Aspectos da avaliação, do livro didático e da oralidade no ensino e aprendizagem de língua portuguesa”, vinculado ao GALPDA. Tal estudo envolveu a aplicação de questionário, via *Google Forms*, que teve três funções: inscrição, estudo dos materiais e posicionamento a respeito das temáticas. Tal questionário foi respondido por 31 pessoas, dentre professores de escolas públicas (SEMEC/SEDUC), professores de escolas particulares, professores universitários, graduandos e mestrandos da UFPA.

O questionário era composto de perguntas ligadas à avaliação, ao livro didático e à oralidade, considerando também as novas tecnologias e o período de pandemia. Além disso, foram disponibilizados, aos participantes, textos relacionados às temáticas do estudo, como leituras prévias, de modo que ajudassem no entendimento das perguntas e favorecessem os diálogos no dia do encontro formativo. Serão destacados, nas análises, apenas os questionamentos relacionados às temáticas desta pesquisa. Dentre as 31 pessoas que responderam ao questionário, serão consideradas somente as respostas de 15, que são professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, atuantes em escolas públicas de Belém.

² O GALPDA foi dividido em quatro subequipes: Multiletramentos, Alfabetização e Letramento, Neuroeducação e Letramento Acadêmico. A pesquisadora deste trabalho fazia parte da primeira subequipe.

Encontro formativo 2: “Gêneros discursivos digitais no ensino de língua portuguesa”

Foi realizado em dois módulos, em junho e julho de 2021, sendo uma iniciativa da subequipe do GALPDA, chamada “Multiletramentos”.

O módulo I, ocorrido no dia 18/06, teve 34 inscritos, dentre professores do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), professores do Ensino Médio, professores da EJA e graduandos. Assim, serão destacados os dados obtidos por meio de questionário, elaborado a partir do *Google Forms*, de 5 sujeitos, professores dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Belém (PA), vinculados à SEDUC e/ou à SEMEC. Esse questionário continha perguntas voltadas para o gênero *podcast*, relacionadas com o livro didático e com possíveis contribuições desse gênero para o ensino de português. Assim como no encontro formativo anterior, foram disponibilizados, aos sujeitos, textos relacionados às temáticas do encontro.

Já o módulo 2, desenvolvido no dia 02/07, contou com 21 inscritos, sendo 6 professores dos anos finais do Ensino Fundamental, ligados à SEDUC e/ou à SEMEC, de Belém. Eles responderam algumas perguntas, construídas por meio de questionário (com auxílio do *Google Forms*), ligadas ao ensino de gêneros digitais, ao *podcast* na articulação com a oralidade e às dificuldades para trabalhar com esse gênero na escola. Também foram disponibilizados, aos sujeitos, textos relacionados às temáticas do encontro.

Encontro formativo 3: “Oralidade e *podcast* no ensino e aprendizagem de língua portuguesa: explorando o livro didático”

No dia 25/10/2021, ocorreu, por meio do *Google Meet*, o encontro formativo “Oralidade e *podcast* no ensino e aprendizagem de língua portuguesa: explorando o livro didático”, também uma iniciativa da subequipe “Multiletramentos”, sendo direcionado aos professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas e participantes dos projetos do GALPDA.

Essa ação teve 14 inscritos, que responderam a um questionário, via *Google Forms*. Eram professores do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), do Ensino Médio, da EJA e graduandos da UFPA. Acerca dos objetivos desse encontro formativo, elencam-se: apresentar um breve percurso histórico acerca do LD; conceituar oralidade, a partir de uma perspectiva sociointeracionista e discursiva; discutir sobre o *podcast*, considerando origem, história, potencialidades e possibilidades de uso e, por fim, apresentar atividades envolvendo o gênero *podcast* no LDLP.

A proposta com o *podcast* do LDLP “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, do 6º ano, foi adicionada ao questionário, no qual os participantes precisavam responder à seguinte pergunta: “Essa atividade é possível de ser realizada com os seus alunos?” e solicitava-se uma justificativa, tanto para o “sim” quanto para o “não”. Esse formulário também continha outras perguntas, relacionadas à oralidade, ao trabalho com gêneros orais, ao *podcast*, à formação docente para trabalhar com os gêneros digitais e ao LDLP (processo de escolha, uso do LDLP em sala de aula, pontos positivos e negativos, o tratamento da oralidade e dos gêneros digitais nesses materiais e relação livro didático e professor, por exemplo), assim como dispunha materiais de leitura acerca dessas temáticas aos participantes.

Por fim, será apresentada uma proposta didática acerca do gênero *podcast*, com vistas à oportunização do trabalho com esse gênero na escola e ao aperfeiçoamento do ensino da oralidade em sala de aula, considerando as práticas digitais e multiletradas.

7. ANÁLISES: DAS ANCORAGENS E DESLOCAMENTOS PRESENTES NAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE PROFESSORES, LIVRO DIDÁTICO E O GÊNERO DISCURSIVO *PODCAST*

Nesta seção, são apresentadas as análises, referentes aos dados obtidos por meio dos encontros formativos *online* com professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, atuantes em escolas públicas, das esferas estadual e/ou municipal. Tais dados são analisados sob a ótica de estudiosos do EALC e da interpretação da pesquisadora. Ademais, elaborou-se uma proposta didática com o gênero discursivo *podcast*.

Conforme já mencionado, em decorrência do contexto pandêmico, provocado pela COVID-19, foram necessárias estratégias vinculadas ao modo remoto. Uma dessas estratégias foi a elaboração e aplicação de questionários via *Google Forms*.

7.1 Questionário: “Livros didáticos de português nas escolas públicas de Belém”

Foi elaborado, colaborativamente, com a professora orientadora deste trabalho, sendo direcionado a professores do Ensino Fundamental de Belém (SEMEC/SEDUC) e divulgado, no mês de agosto de 2020, em grupos de docentes no *WhatsApp* e no *Facebook*.

Sete professores responderam às seguintes questões:

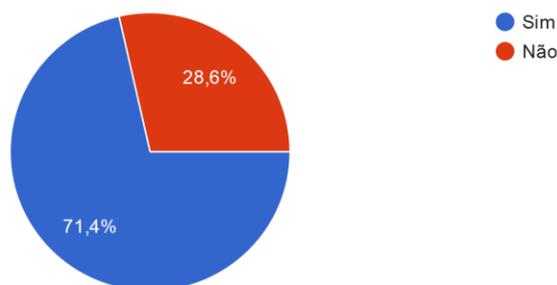
- a) **Em qual(is) escola(s) você trabalha? Especifique o turno e o ano/série no qual você é lotado(a) em cada uma.**

Os dados apontam que quatro professores trabalham em escolas municipais e três professores trabalham em escolas estaduais, nos turnos da manhã e da tarde, com turmas do 6º, 7º, 8º e 9º anos.

- b) **Você participou da escolha do livro didático da sua escola?**

Você participou da escolha do livro didático da sua escola?

7 respostas



Cinco professores disseram sim e dois afirmaram não, o que é uma informação preocupante, pois é extremamente importante e necessária a participação do professor na escolha do LD, como afirma Bunzen (2009).

c) Qual é a coleção de livro didático de português utilizada na sua escola?

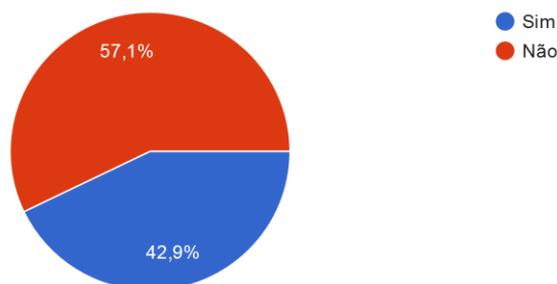
Qual é a coleção de livro didático de português utilizada na sua escola?
7 respostas



Três professores responderam “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, dois professores “Apoema Português”, um professor respondeu “Tecendo linguagens” e um professor “Singular e plural”. Não houve respostas para as coleções “Português: conexão e uso” e “Geração Alpha Língua Portuguesa”.

d) O livro recebido na escola foi o mesmo escolhido pela equipe de professores?

O livro recebido na escola foi o mesmo escolhido pela equipe de professores?
7 respostas

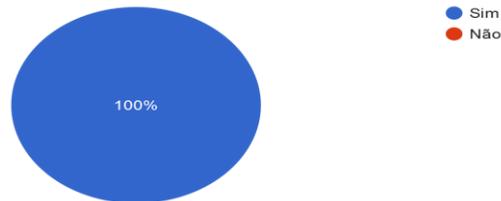


Quatro professores responderam que não e três responderam que sim. Essa informação vai ao encontro da pesquisa de Tagliani (2009), em que alguns professores colaboradores da pesquisa relataram que, às vezes, não recebem os livros selecionados.

e) Caso você tenha algum desses livros, poderia disponibilizá-lo para uma análise prévia acerca da investigação proposta?

Caso você tenha algum desses livros, poderia disponibilizá-lo para uma análise prévia acerca da investigação proposta?

7 respostas

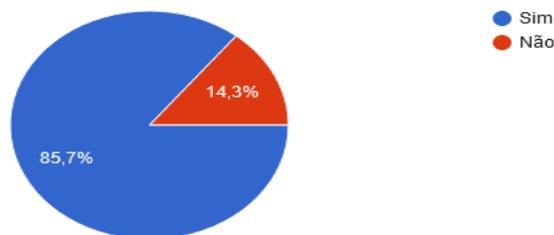


Todos os sete professores se dispuseram a emprestar os livros.

f) Você aceitaria participar de uma pesquisa a respeito do livro didático durante as suas aulas? Respeitaremos todos os protocolos pós-pandemia e faremos uso dos documentos de ética que envolvem a pesquisa.

Você aceitaria participar de uma pesquisa a respeito do livro didático durante as suas aulas? Respeitaremos todos os protocolos pós-pandemia e faremos uso dos documentos de ética que envolvem a pesquisa.

7 respostas



Seis professores responderam que aceitariam participar e apenas um respondeu negativamente.

7.2 Encontro formativo 1: “Aspectos da avaliação, do livro didático e da oralidade no ensino e aprendizagem de língua portuguesa”

Em algumas perguntas (“a” e “b”), faz-se a transcrição das respostas dos sujeitos, representados por pseudônimos, com o propósito de garantir o anonimato e de respeitar a subjetividade, dentro das possibilidades. Em outras (“c”, “d”, “e”, “f” e “g”), opta-se pelo uso de tabelas para a sistematização das respostas. Nas perguntas “c,” “d”, “f” e “g”, os participantes poderiam selecionar mais de uma opção e, por isso, o total final excede a soma de 15 professores. Dito isso, ressaltam-se os seguintes questionamentos:

a) De que forma o livro didático (LD) auxilia a sua prática, especialmente em tempos de pandemia?

Amanda: “Na produção das atividades, pois os alunos têm esses livros em casa.”

Bárbara: “Não tenho acesso.”

Celina: “O livro didático é um excelente repositório de textos para o trabalho em sala de aula. Além disso, uso como material para estudo complementar e consulta dos alunos, além de utilizar alguns de seus exercícios.”

Diva: não respondeu à pergunta.

Eliete: “Complementar.”

Fernanda: não respondeu à pergunta.

Giovanni: “Iniciei na Disciplina Língua Portuguesa em 2020. Devido à pandemia, não pude trabalhar com o livro didático com meus alunos.”

Heloísa: “Apenas como um suporte para a leitura.”

Irene: “Ele, o livro, é um suporte muito importante, porém, não imprescindível, tendo em vista que ele já está nas mãos do aluno com parte das áreas de conhecimento dos currículos, o que facilita o trabalho pedagógico até pelo seu prévio manuseio pelo aluno; mas, por outro lado, muitas vezes há um distanciamento da realidade com o conteúdo do livro”.

Joana: “Uso os gêneros textuais e algumas questões do livro didático para que os estudantes não precisem tirar cópias. Além disso, sugiro que eles leiam alguns conceitos e orientações do livro.”

Kelly: “Nas práticas pedagógicas, planejamento anual.”

Laura: “Em tempos de pandemia, caso todos tivessem acesso às ferramentas e à internet, o livro seria uma leitura complementar, visto que a tecnologia nos possibilita produzir materiais *online*. Porém, neste momento, o livro é a ferramenta a que todos têm acesso, assim, nele são realizadas as atividades.”

Maria: “É mais um recurso para ajudar no processo ensino x aprendizagem.”

Neuza: “Auxilia bastante, principalmente para o trabalho com leitura e gêneros textuais.”

Otávio: “Utilizo o LD de forma a complementar as minhas aulas.”

7.2.1 Quanto ao distanciamento da realidade do aluno e o conteúdo do livro didático

Irene aponta um distanciamento entre a realidade e o conteúdo do LD. Tal distanciamento é destacado por Bunzen (2009, p. 54), quando afirma que, desde 1930 até os dias atuais, “surgem políticas públicas que defendem a ideia de que um dos maiores

problemas da educação brasileira é a carência e inadequação dos livros escolares à realidade nacional”. Nesse sentido, o pesquisador defende uma participação mais ativa dos professores na avaliação oficial dos LD, isto é, na elaboração dos critérios, na percepção de questões específicas das realidades locais e da apreciação valorativa dos pilares e objetos de ensino, considerando-se que “é pouca ou rara a participação do professor nos processos de avaliação e seleção dos livros didáticos” (p. 68).

Esse posicionamento também é compartilhado por Oliveira (2013):

Ressaltamos, porém, que esse professor precisa ser formado também para escolher o livro de forma crítico-reflexiva, de modo que esse atenda às suas necessidades e às dos alunos, cabendo, portanto, às gestões locais, juntamente com o PNLD, organizarem momentos de discussões sobre as concepções teórico-metodológicas subjacentes nos LDP, sobre a organização e a estruturação dessa ferramenta etc. (OLIVEIRA, 2013, p. 318).

No trabalho de Oliveira (2013), também é possível encontrar apreciações de professoras de Belém (PA) sobre as limitações do LDLP e uma delas diz respeito, exatamente, à não adaptação do livro à realidade do aluno e à realidade local, ou seja, a ausência de questões mais regionais, havendo a necessidade de o docente fazer as adaptações necessárias. Essas professoras “reclamam que os assuntos abordados focam, sobretudo, as regiões Sul e Sudeste” (OLIVEIRA, 2013, p. 214).

Assim, “o papel da escola não é só dar acesso aos bens culturais das regiões socialmente legitimadas, mas também possibilitar ao aluno o contato com diferentes autores que expressam, por meio de seus textos, peculiaridades da cultura local”, assevera Oliveira (2013, p. 215), levando em consideração que os LDLP são livros nacionais e que acarretam obstáculos epistemológicos e socioculturais para os agentes escolares:

De um lado, tem-se uma ferramenta produzida para atender a um país de dimensão continental, com a função de padronizar o que será ensinado; e, de outro, tem-se professor e aluno com histórias de vida diversas e com experiências culturais e históricas diferentes. Não se pode ignorar, portanto, as restrições materiais que, ao mesmo tempo, orientam e limitam o trabalho do professor mediado pelo LD (OLIVEIRA, 2013, p. 324-325).

Para Tagliani (2009), isso também é consequência da vinculação, em grande parte, do ensino de língua portuguesa a uma abordagem gramatical que não contempla a realidade social do aluno, em que as práticas priorizam, de forma predominante, os aspectos da metalinguagem, ou seja, formais e estruturais, tomados como um fim em si mesmo, desprezando os elementos funcionais e discursivos da língua.

7.2.2 Quanto à concepção de livro didático como suporte e recurso complementar

Outros sujeitos, como Heloísa e Irene, utilizam a palavra “suporte” para se referir ao LD. Há um embate na área da Linguística Aplicada sobre o LD ser um suporte ou um gênero discursivo, presente nos trabalhos de Bunzen (2005) e Tagliani (2009), por exemplo. Essa questão não é uma unanimidade entre os autores da área, sendo que Marcuschi, Batista e Galvão, Paulino e Rockwell, por exemplo, concebem o LD como um suporte de textos (TAGLIANI, 2009). O LDLP é, então, visto como “*suporte de textos diversos*, uma vez que os autores selecionam o material textual que se encontra em suportes outros (jornais, revistas, livros) e transportam-no para o ‘suporte’ livro didático” (BUNZEN, 2005, p. 32, grifos do autor).

Por outro lado, Bunzen (2005, p. 37) defende o LDLP como um gênero do discurso, procurando percebê-lo “como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades”, apontando algumas justificativas:

O gênero é resultado de um trabalho coletivo histórico que está intrinsecamente relacionado com a interação do locutor com o interlocutor no interior de uma determinada cultura. Podemos claramente dizer que enfocar o LDLP como um gênero do discurso significa dar relevo à sua própria historicidade, ou seja, compreendê-lo não como um conjunto de agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas observar suas contínuas transformações que têm uma forte relação com o próprio dinamismo das atividades humanas (BUNZEN, 2005, p. 37).

A partir dessas afirmações, considera-se o LD como um “gênero da sala de aula, desenvolvido no sistema de atividades educacional para operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem”, segundo Tagliani (2009, p. 42), algo indicado por Maria e Neuza, quando destacam a importância do LDLP no processo de ensino e aprendizagem e, especificamente, para o trabalho com a leitura e os gêneros textuais.

A noção do LD como suporte também pode ser notada na resposta de Celina, que considera o LDLP como um “excelente repositório de textos”. A palavra “repositório” remete à função referencial, curricular ou programática do LD, já comentada anteriormente e levantada por Choppin (2004, p. 553), em que o LD constitui “o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”.

Além disso, Celina afirma que utiliza o LDLP como material complementar e para consulta dos alunos. Segundo Souza e Cafiero (2020, p. 192), existem diversas maneiras de

uso do LD na sala de aula e uma delas é pertinente à prática desse sujeito, em que o LD “apenas comparece para apoiar atividades extraescolares, ou o para casa. Nesse caso, tanto pode ser usado como material de consulta, porque a aula é ocupada por outros materiais selecionados pelo professor, quanto pode ser usado na sequência das unidades”.

7.2.3 Quanto à facilidade de acesso do livro didático pelos estudantes

Amanda e Laura ressaltam, em suas respostas, a facilidade de acesso dos alunos aos LDLP, destacando que todos os alunos têm tais livros à disposição em casa. Laura ainda comenta a respeito de que, pelo fato de os alunos não terem acesso às ferramentas digitais e à internet, o uso dos LDLP se faz ainda mais necessário, denotando um discurso social. Eles representam, “em muitos casos, a única possibilidade de leitura e acesso à cultura escrita tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar do aluno” (TAGLIANI, 2009, p. 16), constituindo-se de um instrumento culturalmente importante nas práticas languageiras:

Importa dizer ainda que os LDP fazem parte do contexto escolar brasileiro e desempenham um papel importante, pelas condições sociais dos alunos e pelas condições de formação e de trabalho dos professores. São instrumentos que refletem práticas sedimentadas da cultura escolar e que, ao mesmo tempo, desestabilizam-nas e tentam modificá-las (OLIVEIRA, 2013, p. 324).

Deve-se atentar para a acentuação, provocada pela pandemia da COVID 19, das disparidades sociais, econômicas e tecnológicas tangentes ao acesso à educação e à utilização das novas tecnologias: muitos alunos da escola pública não têm acesso à internet e aos equipamentos eletrônicos (celulares, notebooks, tablets etc.) requeridos para o ensino remoto, alargando ações de discriminação e de aprofundamento das históricas desigualdades:

Enquanto a maioria dos(as) alunos(as) de escolas particulares do Brasil recebem atividades online em seus equipamentos, têm um local adequado e um clima até certo ponto tranquilo para realizar suas atividades, podendo contar com o apoio da família quando necessário, alunos de escolas públicas não têm aulas, por razões óbvias (COSCARRELLI, 2020, p. 16).

Assim, as práticas de uso da tecnologia se tornaram ainda mais variadas e demandadas, porém a desigualdade no acesso tecnológico se expandiu:

A necessidade de uso compartilhado do computador doméstico pelos familiares e o acesso à internet reduzido ao uso do telefone celular através de planos de dados limitados. Nas comunidades periféricas, em particular, à escassez tecnológica se somou à precariedade dos espaços de moradia, com a ausência de locais

minimamente adequados às atividades de estudo e o aguçamento do desconforto do confinamento (JUNQUEIRA, 2020, p. 35).

De acordo com Junqueira (2020), essa realidade viola os direitos básicos de isonomia, equidade e justiça social. O autor questiona o sentido e a eficácia das atividades remotas emergenciais, “sob o risco de acentuarem desigualdades de aprendizagem e de sucesso acadêmico e profissional entre camadas mais e menos privilegiadas da sociedade brasileira” (p. 35).

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD C), feita em 2019 e divulgada em abril de 2021 pelo IBGE, 39,8 milhões de pessoas não têm acesso à internet no Brasil, em que as regiões Nordeste e Norte têm as menores taxas de conexão. Segundo dados da primeira pesquisa do governo sobre resposta educacional na pandemia, divulgados em 08/07/2021, somente 6,6% das escolas públicas brasileiras, em 2020, forneceram acesso gratuito à internet para os alunos estudarem remotamente no período em que as escolas fecharam.

Nessa direção, políticas públicas precisam ser efetivamente implantadas para auxiliar a democratização do acesso às TDIC e em rede:

Seria necessário, por exemplo, o governo liberar banda larga ou encontrar uma forma de garantir que as pessoas tenham acesso à internet, dar acesso a equipamentos, acostumar alunos a serem aprendizes autônomos e acostumar os professores a trabalharem com as tecnologias digitais. Para muitas famílias, falta tanta coisa que parece loucura falar que acesso à internet é prioridade. A situação é complexa e não se resolve com um conjunto pequeno de ações (COSCARRELLI, 2020, p. 16).

Essas questões também estão implicadas na resposta de Joana, na qual o discurso social é manifestado mais uma vez ao apontar o uso do LDLP para evitar, por exemplo, que os alunos precisem tirar cópias, implicando possíveis dificuldades financeiras dos estudantes para xerocar textos e podendo revelar, também, uma possível preocupação com o contexto pandêmico, em que são necessárias medidas de distanciamento social, além da precariedade econômica que se fortaleceu (altos índices de desemprego e inflação, fechamento de empresas, aumento da fome e da miséria). Isso mostra o impacto da pandemia nas relações de ensino e aprendizagem, uma vez que trouxe consequências econômicas e sociais para os pais e, conseqüentemente, para os alunos.

7.2.4 Quanto ao livro didático como auxiliar no processo de planejamento

Kelly indica o papel do LDLP no auxílio do planejamento anual. Segundo Souza e Cafiero (2020, p. 192), “há quem utilize esse material como roteiro dos conteúdos que se pressupõem que os alunos têm de aprender, o livro didático acaba funcionando como um currículo a ser seguido. Nesse caso, o sumário do LD se constitui como o planejamento anual”. Tal visão, já citada neste trabalho, é apresentada por Choppin (2004) sobre a utilização do LD como a fiel tradução do currículo. Então,

Diariamente, as aulas de língua são iniciadas e terminadas no LD, numa atividade mecânica que não se abre para além de suas páginas. O tempo da aula é usado seguindo-se a mesma organização de unidades e capítulos do livro, bem como é seguida a ordem mais comum no tratamento dos eixos de ensino: primeiramente a leitura dos textos e, muitas vezes, a cópia integral deles, porque assim os alunos ficam calados e não perturbam a aula; em seguida a resolução de atividades, que são corrigidas coletivamente no quadro; na sequência a produção de textos (escritos, porque os orais são, comumente, negligenciados) e os conteúdos e atividades gramaticais. A aula de português se resume, nesse tipo de prática, à indicação de quais números de páginas devem ser percorridos (SOUZA; CAFIERO, 2020, p. 193).

De maneira geral, todas as respostas apontam para a importância do LDLP no contexto do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, como um recurso complementar ao processo pedagógico, para atividades de leitura ou com gêneros discursivos e para a realização de exercícios, por exemplo. É, pois, essencial no trabalho do professor, em vista das péssimas condições de trabalho, da formação docente, do inexistente e/ou difícil e limitado acesso dos alunos a outros instrumentos pedagógicos e das implicações realçadas pela pandemia.

b) Qual é a coleção de LD utilizada por você? Com qual ano/série você trabalha?

Amanda: “Coleção Se liga na língua. Editora Moderna.”

Bárbara: “Não estou utilizando.”

Celina: “Atualmente, estamos em processo de seleção da coleção.”

Diva: não respondeu à pergunta.

Eliete: “Nenhum.”

Fernanda: não respondeu à pergunta.

Giovanni: “Trabalho com séries do 6º ano ao 9º ano.”

Heloísa: “7º ano. Moderna.”

Irene: “Bem-me-quer, Encontros e Conectados (4º/9º ano).”

Joana: “Geração Alpha SM Língua Portuguesa. Trabalho com 7º, 8º e 9º anos.”

Kelly: “6º ao 9º ano, Singular e Plural - Leitura, produção e estudos de linguagem. Editora Moderna.”

Laura: “Coleção "Se liga na língua", do 6º ao 9º ano.”

Maria: “Vem voar, Buriti, Geração Alpha.”

Neuza: “Saraiva. Trabalho 7º, 8º e 9º anos.”

Otávio: “Se liga na língua.”

7.2.5 Quanto às coleções de livros didáticos utilizadas pelos docentes

Nota-se que a coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, da editora Moderna, é citada por três professores (Amanda, Laura e Otávio). A coleção “Geração Alpha Língua Portuguesa”, da editora SM, é mencionada em dois momentos (Joana e Maria). A coleção “Singular e Plural – Leitura, produção e estudos da linguagem”, também da Moderna, é citada apenas uma vez (Kelly). Dois sujeitos não responderam à pergunta (Diva e Fernanda). Alguns responderam parcialmente, não indicando o nome da coleção e sim o da editora, mas com ano(s)/série(s) com os quais trabalham (Heloísa e Neuza) ou vice-versa, indicando ano(s)/série(s) com o qual trabalham, mas não o nome da coleção (Giovanni), uma vez que tal sujeito afirmou não ter tido a oportunidade de trabalhar com o livro didático ainda.

7.2.6 Quanto ao processo de escolha dos livros didáticos

A resposta de Celina aponta que está em processo de seleção da coleção do LDLP. Para Oliveira (2013), os professores precisam ser preparados para a realização da escolha, entretanto, pouca atenção e pouco tempo são dispensados a esse momento pela Secretaria de Educação do Estado, pela direção, pela coordenação etc., “porque não se inclui no calendário escolar um espaço para a reflexão sobre o Guia, distribuição de exemplares ou fac-símile de exemplares para consulta de livros e, posteriormente, a seleção” (p. 191).

Tais informações são consonantes à pesquisa de Tagliani (2009, p.112), afirmando que o tempo destinado à seleção dos LDLP na escola foi quase inexistente: “observamos que praticamente não houve tempo disponibilizado pela escola para reunião de professores (apenas uma reunião específica para esse fim)”. Essa autora ainda aponta que o processo de escolha do LD desconsidera questões importantes, como a organização didático-metodológica das práticas de uso da língua e das práticas reflexivas sobre a língua.

Oliveira (2013) defende que o Guia do Livro Didático não pode ser o único material utilizado para a seleção das coleções realizada pelos professores, sendo indispensável o acesso aos LDLP para análise crítica acerca desses livros:

É a partir dessas ações (leitura do *Guia*, acesso ao livro e análise deste último), que a seleção pode ocorrer de forma mais criteriosa e consciente e que os professores podem contrastar o esperado e o concretizado em termos de textos, atividades e tarefas, levando à apropriação do livro por parte do professor e, por conseguinte, do aluno. O conhecimento do instrumento leva à melhor integração entre o professor, o saber e o aluno (OLIVEIRA, 2013, p. 194, grifo da autora).

Sendo assim, a seleção do LDLP precisa ser feita de maneira rigorosa e criteriosa. Para tanto, os docentes precisam ser preparados e formados para esse processo, de modo que consigam utilizar eficientemente esse material nas aulas de língua portuguesa e se apropriem dele com vistas à criação do seu próprio projeto didático autoral e, assim, de usos autônomos e críticos.

c) Quais são as ferramentas digitais que você utiliza com os seus alunos?

Tabela 1 - Ferramentas digitais mais utilizadas pelos professores.

Resposta	Nº
<i>WhatsApp</i>	14
<i>Facebook</i>	02
<i>YouTube</i>	09
<i>Google Drive</i>	03
<i>Google Meet</i>	05
<i>Google Classroom</i>	04
Não uso nenhuma das ferramentas mencionadas	01

Fonte: elaborada pela autora.

Os dados mostram que as ferramentas digitais mais utilizadas pelos professores são *WhatsApp*, *YouTube*, *Google Meet*, *Google Classroom*, *Google Drive* e *Facebook*. Uma pessoa respondeu que não utiliza nenhuma das ferramentas mencionadas, uma informação que causa estranhamento nesse período de ensino remoto.

Com a COVID 19, professores, alunos e a sociedade como um todo se viram desafiados a adentrarem, ainda mais, no universo permeado pelas TDIC, que são exigidas de forma ainda mais intensa e exacerbada. Fez-se necessária e urgente a adoção de algumas medidas, que exigiram a inserção das tecnologias digitais para a mediação do ensino remoto, demandando esforço de toda a comunidade escolar, que precisou desses recursos para estabelecer conexões e promover a aprendizagem (JUNQUEIRA, 2020).

Nesse contexto, as TDIC estão sendo utilizadas formalmente, sendo ressignificadas para o estudo de conteúdos programáticos e realização de atividades da escola, requerendo novas aprendizagens sobre as tecnologias digitais nesse processo alternativo de dar continuidade à aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos. Os sujeitos do ambiente escolar precisam se utilizar de diversas plataformas e softwares ligados, por exemplo, ao Google Educação (*Google Meet, Google Classroom, Google Forms, Google Drive* etc.). Surgem, portanto, novas maneiras de ensinar, de aprender, de avaliar e de interagir pela ressignificação do uso das TDIC.

O *WhatsApp*, por exemplo, não é mais utilizado apenas para se comunicar e conversar com amigos e familiares. Ele passa a ser utilizado também em situações oficiais de ensino e aprendizagem e para o atendimento aos alunos e encaminhamento de atividades e orientações. O *YouTube* deixa de ser apenas um espaço para assistir vídeos de entretenimento, tornando-se um ambiente para a realização de práticas pedagógicas. *Facebook, Twitter* e *Instagram* não são mais somente redes sociais para a interação e diversão por meio de *posts* e compartilhamentos. Eles passam a ser incorporados às ações de ensino, tornam-se meios utilizados para o contato e aproximação com as crianças e seus pais.

As práticas docentes precisaram ser reinventadas: aulas síncronas, criação de videoaulas, atividades remotas por meio de plataformas digitais, salas virtuais, redes sociais, aplicativos, vídeos, jogos, dentre outros. O alunado assiste às aulas, realiza atividades e faz as avaliações, envia e/ou posta as atividades, tira dúvidas com os professores etc. Ferramentas do *Google*, aplicativos, *sites* e *podcasts*, por exemplo, passam a ser incorporados ao processo educativo.

Todavia, os professores não estavam preparados para lidar com todas as mudanças ocasionadas pela pandemia. Foram obrigados, abruptamente, a usar estratégias de ensino com as quais praticamente não aprenderam durante as suas formações. Foram pegos de surpresa e não tiveram tempo para a preparação exigida. O cenário pandêmico evidenciou, mais do que nunca, a importância da formação docente (inicial e continuada) para o uso das TDIC nas atividades educacionais.

Portanto, as reconfigurações trazidas às práticas pedagógicas de professores e alunos pelas tecnologias digitais e impulsionadas pela pandemia são desafiadoras, pela questão da formação dos professores própria ao uso das TDIC no ensino, que precisam de uma melhor formação para o uso significativo e eficaz dessas tecnologias, além da dificuldade de acesso à internet e aos aparelhos digitais.

d) Com quais gêneros digitais você costuma trabalhar?

Tabela 2 - Gêneros digitais mais frequentes no trabalho dos professores.

Resposta	Nº
E-mail	09
<i>Blog</i>	06
<i>Podcast</i>	03
<i>Vlog</i>	01
<i>Fanfic</i>	01
Meme	07
Outros: infográfico, documentários, curtas	01
Outros: <i>Kahoot</i> e <i>Forms</i>	01
Nenhum	01

Fonte: elaborada pela autora.

Os gêneros digitais mais presentes nas práticas dos professores foram e-mail, *blog*, meme, *podcast*, *vlog* e *fanfic*, conforme indicam os dados. No item “outros”, foram apontados: infográfico, documentários, curtas, *Kahoot* e *Forms*.

Chama a atenção a resposta que indicou *Kahoot* e *Forms* como gêneros digitais. Esse último é um aplicativo do *Google*, evidenciando que o sujeito confundiu a ferramenta digital que permite a interação com a situação enunciativa e o gênero em si que nela circula, aqui, o questionário. O *Kahoot* também pode ser entendido como uma ferramenta digital, visto que é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, isto é, na aprendizagem pautada na gamificação, que consiste no uso de jogos para engajar os alunos.

Para Marzola, Bertin e Rosa (2019), a gamificação é uma estratégia importante para a inclusão das tecnologias na sala de aula e tem um potencial educativo enorme: funciona para provocar o interesse, estimular a participação, ampliar a criatividade, a autonomia e promover o diálogo, modificando as aulas convencionais e melhorando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois traz mais dinamismo e interação para as aulas, de modo que “o uso de jogos em sala de aula pode trazer benefícios, como: pensar sistematicamente, resolver problemas por meio de envolvimento com as missões dos jogos, socialização com o grande grupo, foco/concentração, habilidades, perda da sensação de tempo, crescimento, clareza e feedback” (p. 2).

O *Kahoot*, lançado em 2013, “é uma aplicação/plataforma disponível na internet, que permite a criação de atividades educativas e gamificadas para a dinamização de exercícios de múltipla escolha, de ordenamento, de perguntas abertas e questionários durante as aulas” (BOTTENTUIT JUNIOR, 2017, p. 1593-1594). Ele oferece quatro tipos de atividades, que podem ser escolhidas pelo professor: *quiz* (questões de múltipla escolha com temporizador e atribuição de pontuação às respostas), *jumblem* (perguntas de ordenamento), *discussion* (debates e perguntas abertas) e *survey* (perguntas com temporizador, sem atribuir pontuação às respostas), sempre de forma divertida, motivadora e envolvente, de acordo com Bottentuit Junior (2017).

Apenas uma pessoa respondeu que não trabalha com gênero digital, algo intrigante para o atual contexto vivenciado e que está em desacordo com as diretrizes oficiais do ensino de língua portuguesa. O trabalho com os gêneros digitais está previsto na BNCC, que faz uma tentativa de “promover um trabalho com o digital em todas as áreas, explicitado desde sua ‘Introdução’ e nas ‘Competências gerais’” (FUZA; MIRANDA, 2020, p. 22). Nas dez competências gerais para a Educação Básica, por exemplo, há quatro que estão imbricadas às noções das TDIC.

Esse documento dá ênfase aos gêneros em diferentes mídias, linguagens e meios, pois, ao “resgatar as vivências dos alunos e a atuação social deles, o documento enfatiza práticas que se alinham à contemporaneidade com o uso de tecnologias digitais, por exemplo, em práticas de (multi)letramentos (Rojo, 2012)” (FUZA; MIRANDA, 2020, p. 19), trazendo vários e novos gêneros para as situações de ensino.

Assim, os gêneros do meio digital, no contexto do ensino remoto, estão ainda mais presentes. Eles mobilizam diferentes semioses, expandem sentidos, propiciam a criação e reflexão de projetos autorais, minimizam a distância entre professores e alunos, possibilitando

novas práticas de linguagem que incitam a leitura, a escrita e a oralidade, além de permitirem variação, versatilidade, interação, dinamismo, transmutação e criatividade.

e) Você já trabalhou com o gênero *Podcast*?

Tabela 3 - Trabalho com o *podcast* em sala de aula.

Resposta	Nº
Sim	03
Não	12

Fonte: elaborada pela autora.

Esses dados indicam uma grande ausência de práticas pedagógicas voltadas para o gênero *podcast* no ensino e aprendizagem de língua portuguesa e estão em harmonia com as reflexões de Freire (2017, p. 65, grifo do autor), que assegura a extrema carência do uso do *podcast* no cenário educacional brasileiro e, “por essa razão, o percurso do *podcast* na educação formal brasileira levou-o a angariar um papel de importância ainda bastante restrita em suas potencialidades”, prejudicando o aproveitamento de uma contribuição expressiva para o aperfeiçoamento das prática de ensino, “algo especialmente válido em razão do forte teor oral da cultura do país” (FREIRE, 2017, p. 65), de modo que o *podcast* está perto da educação, mas, relativamente, longe da escola.

Silva Júnior, Silva e Bertoldo (2020, p. 45) destacam que o *podcast* faz parte da rotina de muitos alunos, integrando as suas vivências de linguagem em diferentes níveis de ensino e “ignorá-los e anulá-los como possível recurso de ensino é se posicionar contrário às inovações que invadem a vida desses estudantes e, por vezes, os afastam das rotinas educacionais impostas pela escola”, o que também prejudica a ampliação da competência oral dos sujeitos, que precisam utilizá-la nos vários contextos comunicativos em que estão inseridos.

f) Com quais gêneros orais você costuma trabalhar?

Tabela 4 - Gêneros orais mais trabalhados pelos professores.

Resposta	Nº
Debate	13
Seminário	12
Entrevista	10

Júri simulado	02
Piada	04
<i>Podcast</i>	02
Provérbio	04
Outros: Hqs, contos, lendas amazônicas, fábulas, adivinhas	01
Outros: Apresentação Pessoal	01

Fonte: elaborada pela autora.

Os gêneros orais mais presentes nas práticas desses professores foram, respectivamente, debate, seminário, entrevista, piada, provérbio, *podcast* e júri simulado, que precisam ser explorados não somente como instrumentos comunicativos, mas, sobretudo, como objetos de ensino, análise e estudo objetivando o domínio das operações de linguagem constitutivas dos gêneros.

O trabalho com o debate, prática oral mais realizada por esses docentes, envolve levar os alunos a buscarem soluções para os problemas abordados por meio de uma construção coletiva. É relevante, pois, que o professor “ajude os alunos a manifestar e discutir as diferentes opiniões sobre um mesmo tema, e que consigam chegar a soluções coletivas, evitando impasses ou que as diferenças terminem em conflito, ou, ao contrário, que o engajamento seja ‘morno’ e sem motivação” (CRISTÓVÃO; DURÃO; NASCIMENTO, 2002, p. 130).

O debate estimula, de acordo com Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), o desenvolvimento das capacidades fundamentais: linguística (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitiva (criticidade), social (escuta e respeito pelo outro) e individual (capacidade de se situar e tomar a palavra), tendo, portanto, um grande papel social, na medida em que permite aos sujeitos a defesa oral dos seus pontos de vista, de uma escolha ou de um procedimento de descoberta.

Há algo interessante a ser destacado, uma vez que os gêneros orais formais públicos (debate, seminário e entrevista, por exemplo), que devem ser o foco de ensino quando se trata de oralidade, são priorizados por esses docentes, em consonância com o papel da escola, que é, justamente, instruir, levando os alunos a ultrapassar os usos orais informais/cotidianos para os confrontar com os usos orais formais/mediados (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004). Isso significa considerar que os alunos já sabem e dominam os gêneros da vida cotidiana e,

assim, possibilitar-lhes o domínio de gêneros orais institucionais, cuja formalidade depende fortemente do lugar social de comunicação.

Também é importante ressaltar que um participante respondeu “HQs, contos, lendas amazônicas, fábulas, adivinhas”. Porém, os quatro primeiros gêneros citados não são considerados gêneros orais, mas sim gêneros escritos, uma vez que um gênero, para ser considerado oral, precisa ter como suporte a voz humana e ser produzido para a realização oral, independentemente de ter ou não uma versão na modalidade escrita da língua (TRAVAGLIA, 2017). Por conseguinte, a oralização de textos escritos não os torna gêneros orais.

Outro sujeito mencionou o gênero oral apresentação pessoal, que consiste em um relato de apresentação, sendo muito relevante no processo de inserção das pessoas na sociedade em diversos contextos de letramentos, sejam escolares ou não escolares (em uma nova escola, em um emprego, em um evento do bairro etc.), demonstrando, pois, a bastante presença desse gênero no cotidiano das pessoas em várias circunstâncias (NASCIMENTO; DIÓRIO; ASSIS, 2018). Isso desperta a atenção, já que tal gênero é importante para que os alunos reflitam acerca de como agir em uma apresentação conforme a situação comunicativa, embora seja, geralmente, pouco valorizado no contexto escolar.

Em suma, apesar da confusão de um sujeito sobre gêneros orais e escritos, esses dados podem indicar que o ensino da oralidade está sendo compreendido por esses docentes a partir da sua realidade multifacetada, isto é, como atividade linguageira materializada em inúmeros gêneros, que podem (ou não) articular oralidade e escrita, dependendo das especificidades do gênero (conteúdo temático, construção composicional e estilo) e das estratégias linguísticas, de modo que os gêneros orais da esfera pública são priorizados nas aulas desses professores.

g) Quais são as dificuldades que você encontra no ensino de gêneros da oralidade?

Tabela 5 - As principais dificuldades dos professores no trabalho com gêneros orais.

Resposta	Nº
Formação (falta de conhecimento)	07
Currículo (pouco tempo para todos os conteúdos)	04
Cultura da escrita (extrema valorização)	09

das práticas escritas)	
Indisciplina e agitação dos alunos (falam ao mesmo tempo)	05
Livro didático (centrado nos gêneros escritos)	06

Fonte: elaborada pela autora.

Por essas respostas, as principais dificuldades apontadas são a cultura da escrita, seguida pela formação, pelo livro didático, pela indisciplina e agitação dos alunos e pelo currículo.

A cultura da escrita, ou seja, a extrema valorização das práticas escritas, é apontada como a maior dificuldade no trabalho com os gêneros orais na escola. Ela é marcada por concepções errôneas que tomam a escrita como superior à fala, detentora de mais prestígio e credibilidade, associada à tradição hegemônica da escrita, o que acaba se refletindo nas práticas sociais como um todo:

Ainda existe hoje uma supervalorização da escrita na escola, levando à posição de supremacia das culturas letradas ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita, dentro de uma sociedade desigual. Dessa forma, o trabalho que desprivilegia a oralidade acaba por ser preconceituoso e desvalorizador da cultura oral que o aluno traz de seu meio (MAGALHÃES, 2006, p. 67).

Assim, essa supervalorização da escrita causa dificuldades para o reconhecimento e à legitimação da oralidade como objeto de ensino autêntico das aulas de língua.

A segunda maior dificuldade diz respeito à formação, isto é, à falta de conhecimento teórico-metodológico para o ensino dos gêneros orais. Esse dado condiz com a pesquisa de Bueno (2009), que enumera os motivos que dificultam o trabalho sistematizado com gêneros orais e um deles, frequente na maioria das respostas dos professores, é a “pouca informação teórica ou metodológica sobre o trabalho com gêneros orais”.

Magalhães e Lacerda (2018) defendem o investimento na formação inicial e continuada dos professores para um ensino produtivo e eficaz de oralidade: acerca da formação inicial, ela precisa ser baseada em conceitos de língua/linguagem pautados no seu caráter sociointerativo mediante oportunidades para que os graduandos interajam em espaços sociais reais por meio de gêneros orais (escuta de palestras, participação em exposições,

teatros e debates, apresentação de trabalhos de pesquisa, exposição de banner em eventos, participação em assembleias e agremiações, entre outros).

No tocante à formação continuada, é necessário analisar quais concepções os professores trazem de sua formação e de suas atuações para a elaboração de planejamentos colaborativos que proporcionem outras formas de desenvolver ações formativas específicas para a oralidade (MAGALHÃES; LACERDA, 2018).

Como asseveram Negreiros e Vilas Boas (2017, p. 119, grifo dos autores), a formação docente deficitária atrapalha o “estabelecimento de uma nova relação com a linguagem por parte do professor. Some-se a isso o fato de que o trabalho com o texto oral necessita de um olhar especial por parte do profissional que dê conta das especificidades do *corpus*”, como os aspectos orais, prosódicos e paralinguísticos (marcadores conversacionais, pausas, truncamentos, qualidade da voz, tom de voz, ritmo da fala, risos, suspiros e sussurros), além dos aspectos cinésicos (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial e contato de olho com a plateia).

Eles apresentam alguns elementos fundamentais para o aperfeiçoamento do ensino de oralidade na Educação Básica brasileira: a revisão das grades curriculares dos cursos de licenciatura em Letras, a definição de estratégias específicas de ensino de língua para problemas específicos, a valorização e o incentivo para que os alunos se interessem e se tornem futuros docentes, o incentivo à qualificação e à formação continuada e, por fim, a renovação do material didático utilizado nas aulas de língua portuguesa (NEGREIROS; VILA BOAS, 2017, p. 122).

Por sinal, esse último ponto faz referência, exatamente, à terceira maior dificuldade elencada por esses docentes: o livro didático, que, geralmente, traz mais atividades didático-pedagógicas com gêneros escritos do que com gêneros orais, dado comprovado tanto no estudo de Storto e Brait (2020) quanto no de Gonçalves e Batista (2020). Esse último faz uma investigação sobre os gêneros orais no LDLP, tendo como corpus de pesquisa a coleção Tecendo Linguagens (6º ao 9º anos), da Editora IBEP, produzida em 2015 e utilizada por uma escola na região noroeste do Rio Grande do Sul entre 2017 a 2019.

As estudiosas fazem uma contagem dos gêneros orais presentes na coleção, concluindo que “os números mostram que, embora se trabalhe com gêneros orais, o estudo dos gêneros escritos tem prioridade. Além disso, muitas das atividades que os autores vinculam ao eixo da oralidade usam a escrita como foco da atividade ou como instrumento de apoio para a fala” (GONÇALVES; BATISTA, 2020, p. 276).

O fator “indisciplina e a agitação dos alunos” foi indicado por cinco sujeitos e pode ser ligado à cultura do silêncio (FERRAREZI JUNIOR, 2014). Uma possível alternativa para romper essa dificuldade é levantada por Magalhães e Lacerda (2018), quando afirmam que os alunos precisam ser levados a entender e a participar de situações comunicativas reais, de modo que observem as interações orais nas atividades de escuta e de análise do gênero oral, planejando a sua fala de acordo com o contexto interativo. Assim, por meio de atividades sistematizadas, é possível estabelecer uma participação efetiva.

O último elemento corresponde ao currículo (pouco tempo para todos os conteúdos), além de ser, em alguns casos, centrados fortemente na escrita, repercutindo a pouca estima que é dada aos gêneros orais, embora os documentos oficiais, norteadores da elaboração dos currículos, como os PCN e, principalmente, a BNCC, deem maior espaço aos gêneros orais.

7.3 Encontro formativo 2: “Gêneros discursivos digitais no ensino de língua portuguesa”

Módulo 1

Ressalta-se que Amanda, Giovanni e Laura são os mesmos professores do encontro formativo apresentado anteriormente.

Tempo de atuação docente: Amanda, mais de 18 anos; Bianca, mais de 18 anos; Giovanni, mais de 18 anos; Débora, de 12 a 17 anos e Laura, de 12 a 17 anos. Eles responderam às seguintes perguntas:

a) Você já trabalhou com o gênero *podcast*?

Tabela 6 - Uso do *podcast* no ensino.

Resposta	Nº
Sim	01
Não	04

Fonte: elaborada pela autora.

Esses dados dialogam com aqueles apresentados anteriormente, provenientes do estudo coletivo do GALPDA. Percebe-se, mais uma vez, que existe um distanciamento das práticas pedagógicas com o *podcast*, que ainda é um gênero pouquíssimo didatizado em sala de aula pelos professores, sendo presente apenas na prática de uma professora (Laura).

Nessa pergunta, se a resposta fosse “sim”, o professor teria que comentar sobre de que forma utilizou o *podcast* em sala de aula. Contudo, Laura não respondeu.

b) O *podcast* é abordado no livro didático utilizado por você?

Tabela 7 - *Podcast* no LDLP.

Resposta	Nº
Sim	01
Não	04

Fonte: elaborada pela autora.

Tal distanciamento do *podcast* em sala de aula também pode ser explicado pela ausência desse gênero nos LDLP. Aqui, o *podcast* aparece apenas no livro utilizado por Laura, a mesma que afirmou já ter trabalhado com o *podcast* com os seus alunos. Isso pode levar à inferência de que a presença desse gênero no LDLP possivelmente auxiliou e estimulou essa professora a utilizá-lo nas aulas de língua portuguesa.

Nesse questionamento, caso a resposta fosse positiva, o professor teria que citar o título do LD e o ano/série. Assim, o LDLP mencionado por Laura foi a coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, livro do 9º ano.

c) Como você acha que o *podcast* pode contribuir no processo educativo e, sobretudo, nas aulas de língua portuguesa?

Amanda: “É uma forma de os alunos pesquisarem para debater um tema e, assim, trabalhar a oralidade dos alunos.”

Bianca: “Mais um canal de interlocução.”

Giovanni: “Toda prática de comunicação que ajuda a desenvolver a competência comunicativa do estudante é válida.”

Débora: “Para trabalhar a oralidade, momento de escuta e produção oral.”

Laura: “Pode contribuir no desenvolvimento de trabalhos com a oralidade.”

De forma geral, todas as respostas fazem referência, de alguma forma, ao desenvolvimento da oralidade. Amanda traz, ainda, o uso do *podcast* para a pesquisa e debate de temas, o que pode ser visto na sequência didática produzida por Belli, Ferreira e Vieira (2018) no projeto “Práticas de oralidade na escola: politcast”. Elas propõem, em uma das etapas, uma diversidade de temas (aquecimento global, racismo, *bullying*, feminismo, racismo

etc.) para serem sorteados entre os alunos, que pesquisarão episódios de *podcasts* relacionados aos temas sorteados, sugerindo opções para a pesquisa (Nerdcast, CBN, Gazeta do Povo, Xadrez Verbal, Nexo, entre outras), de forma que escutem e escrevam os aspectos do conteúdo ou da forma que lhe chamaram atenção.

O *podcast*, na condição de gênero oral, implica vários usos linguísticos. Para Villarta-Neder e Ferreira (2020, p. 52), “fazer usos públicos da modalidade falada demanda um exercício reflexivo que demanda escolhas: ‘do que falar’, ‘de como falar’ e ‘para quem falar’”, mobilizando a argumentação, a organização do texto, os elementos enunciativos e multissemióticos, a construção de uma imagem do interlocutor e escolhas linguístico-discursivas.

Bianca delimita o *podcast* como mais uma forma de interlocução. De fato, o *podcast* propicia a ampliação das possibilidades interlocutoras dos alunos, assim como todos os gêneros orais, importando à conscientização dos alunos sobre as distintas situações de uso da língua, como se vê na BNNC, quando fala em “refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose” (BRASIL, 2018, p. 79).

Giovanni destaca o *podcast* para ajudar no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Na verdade, todas as práticas de uso da linguagem (falar, ouvir, ler e escrever) colaboram para a ampliação das competências comunicativa e discursiva dos estudantes. Sobre a oralidade, “quem fala primeiro, quem pode falar, quem pode interromper e tantas outras restrições ligadas, intimamente, aos papéis sociais vividos por todo interlocutor em cada situação comunicativa” (ANTUNES, 2003, p. 104) são orientações que precisam ser dadas para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Débora e Laura ressaltam o trabalho com a oralidade. A primeira ainda resalta a escuta, que é uma atividade muito relevante, pois envolve a atenção e o respeito para ouvir os interlocutores: “a atividade receptiva de quem escuta o discurso do outro é uma atividade de participação, de cooperação em vista da própria natureza interativa da linguagem. Não há interação se não há ouvinte” (ANTUNES, 2003, p. 105).

A compreensão de textos orais é destacada na BNNC:

Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos (BRASIL, 2018, p. 79).

Portanto, o uso do *podcast* permite a ampliação das habilidades orais dos alunos, considerando-se que, sem o desenvolvimento da oralidade, o sujeito não tem o aprendizado global da língua, que envolve as práticas de oralidade, escuta, leitura e escrita. Por isso, não se trata de ensinar o aluno a falar, mas de fazê-lo perceber a diversidade e a riqueza dos usos languageiros orais.

Módulo 2

Destaca-se o tempo de atuação docente: Joana, mais de 18 anos; Marília, mais de 18 anos; Giovanni, mais de 18 anos; Ronaldo, mais de 18 anos; Laura, de 12 a 17 anos e Paula, de 01 a 05 anos. Frisa-se que Joana, Giovanni e Laura são os mesmos professores do estudo realizado em março, sendo que os dois últimos também estavam no primeiro módulo.

Eles responderam às seguintes perguntas:

a) O ensino de gêneros digitais está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que cita meme, *podcast*, *vlog*, *chat*, e-mail, *fanfic*, *jingle*, *spot*, *petição online*, *charge digital*, entre outros. Qual é o gênero digital mais trabalhado por você? Comente acerca de como você o explora em sala de aula.

Joana: “E-mail. Os alunos produzem textos e enviam por e-mail.”

Marília: “Emojis do WhatsApp.”

Giovanni: “E-mail e *charge* trabalhamos dentro do contexto cultural da interação pela linguagem.”

Ronaldo: “Ainda de forma tradicional...”

Laura: “Comentário.”

Paula: “*Charge digital*, e-mail e WhatsApp.”

Os gêneros do contexto digital citados com mais frequência foram e-mail (3), *charge* (2), além do comentário (1). O e-mail também foi citado como o gênero digital mais trabalhado pelos sujeitos do estudo coletivo do GALPDA. Esse gênero possibilita diversas ações comunicativas (solicitar, informar, denunciar, convidar, avisar etc.), sendo que os alunos precisam ser levados a explorar as inúmeras possibilidades languageiras proporcionadas por ele.

A *charge* é um gênero associado, geralmente, ao campo jornalístico, composta por linguagem verbo-visual, refratando e refletindo a vida social materializada nas produções discursivas, como crítica, embate e denúncia, além da presença da intertextualidade, da

polifonia, da caricatura, da ironia, do humor e de valores e vozes sociais, constituindo-se de um recorte do cotidiano e da representação de grupos sociais (POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020).

O comentário é um gênero muito presente nas redes sociais, nos *blogs*, nos *sites*, nos fóruns, circulando em diferentes mídias e esferas da atividade humana. Conforme a BNCC, o comentário e outros gêneros do campo digital precisam ser trabalhados na direção de “ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital” (BRASIL, 2018, p. 73).

Marília aponta *emojis* do *WhatsApp*, que não são gêneros digitais, mas recursos digitais, associados a uma nova forma de manifestação linguística, característicos da linguagem virtual e incorporados às TDIC. Ronaldo afirma que trabalha os gêneros digitais de forma tradicional, remetendo a uma concepção de língua/linguagem formal e estruturalista. Paula indica *WhatsApp* como um gênero digital, mas, na verdade, é um aplicativo, mostrando confusão entre a ferramenta digital que propicia a interação com a situação enunciativa e o gênero em si que nela circula que, no caso, é o *chat*.

Dessa maneira, o ensino dos gêneros digitais precisa ser feito levando em consideração o viés discursivo e dialógico da língua, bem como as novas práticas de linguagem específicas do âmbito digital, com o intuito de ampliar as possibilidades de participação dos sujeitos nas práticas do letramento digital e atender às demandas dos multiletramentos.

b) Na sua opinião, como o *podcast* pode colaborar para o ensino da oralidade?

Joana: “Com o *podcast*, os alunos podem exercitar a leitura em voz alta e reelaborar o discurso para falar com fluência”.

Marília: “Ampliação do vocabulário e atualidades.”

Giovanni: “Com produção de áudio ou de vídeo, por exemplo.”

Ronaldo: “O registro oral é muito importante para verificar as mudanças da língua ao longo do tempo.”

Laura: “Na compreensão de que a fala também se constitui em um enunciado que carrega as características da interação.”

Paula: “No sentido de planejamento e organização da fala por meio da escrita.”

Joana destaca que o *podcast* pode ajudar no exercício da leitura em voz alta. No entanto, a prática de leitura em voz alta, já mencionada ao longo do trabalho, constitui uma prática de reprodução oral e não de produção do oral. É, na verdade, a oralização da escrita, de modo que não constitui o oral como objeto de ensino.

Marília cita a ampliação do vocabulário e atualidades. O *podcast*, realmente, é “um gênero discursivo com temas diversificados, tanto no âmbito da significação, quanto do enfoque” (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020, p. 49). Essa diversidade temática se manifesta nos *podcasts* brasileiros, que abordam inúmeros temas da atualidade (política, desemprego, violência contra a mulher, legalização do aborto, corrupção, depressão, suicídio, comunidades indígenas, preconceito linguístico etc.).

A atividade de escuta, portanto, pode ajudar na imersão dos estudantes aos temas atuais e na ampliação do vocabulário, porque “embora existam *podcasts* destinados apenas à veiculação de músicas, a maioria dessas produções acontece por meio da fala dos participantes, promovendo exposições de conteúdos, relatos de acontecimentos, bate-papos ou debates informativos sobre temas os mais diversos” (FREIRE, 2013, p. 59, grifo do autor).

Além disso, os alunos podem se sentir estimulados a, posteriormente, fazer pesquisas em livros, revistas, *sites*, documentários, jornais, filmes etc., para o aprofundamento de um tema que tenha provocado o interesse e a curiosidade depois de ouvir um *podcast*:

Nesse uso, é possível trazer para a escola o papel de introdutor temático do *podcast* visto na esfera nacional, onde tal tecnologia serve a práticas direcionadas a despertar o interesse dos sujeitos no seguimento de ações educativas de aprofundamento dos conteúdos produzidos. Na efetivação dessa intenção, contudo, necessita-se adequar os quesitos em vigência na *podosfera* brasileira às demandas inerentes aos contextos escolares formais (FREIRE, 2013, p. 217, grifos do autor).

Giovanni menciona a produção de áudio ou de vídeo, que, na verdade, são características do *podcast*. No Brasil, a produção de *podcasts* é extremamente ligada à produção de áudio e, segundo Luiz e Assis (2010 apud VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020), isso se deve a alguns motivos: a facilidade de edição e o *podcast* não precisa ser gravado com todos os participantes presencialmente juntos.

Ronaldo aponta o uso do *podcast* para a verificação das mudanças da língua ao longo do tempo. Tal afirmação leva ao trabalho de Leite (2018), intitulado “*Podcasts* no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital”, em que a autora apresenta e efetiva uma sequência didática com o *podcast* para a aprendizagem da variação linguística em uma escola privada de Jabotão dos Guararapes

(PE), com alunos do 3º ano do Ensino Médio, que, ao final, produziram *podcasts* sobre variações geográficas disponibilizados na plataforma *Podomatic*³.

Laura ressalta o *podcast* para auxiliar na compreensão da fala também como atividade enunciativa interativa, algo bastante importante, pois a oralidade, como prática discursiva e social, apresenta a mesma profundidade de interação da leitura e da escrita, dado que “os textos orais igualmente ocorrem sob a forma de variados tipos e gêneros, dependendo dos contextos mais ou menos formais em que acontecem”, segundo Antunes (2003, p. 102). O *podcast* pode, então, fortalecer a ideia de que a oralidade também apresenta características da textualidade, pois ainda existe uma concepção equivocada de associar texto apenas à modalidade escrita (mito da supremacia da escrita).

Paula afirma que o *podcast* pode ajudar no planejamento e organização da fala por meio da escrita. Para Villarta-Neder e Ferreira (2020, p. 48), o *podcast*, como gênero resultante de um diálogo com complexas reformulações, traz algumas implicações e “a primeira implicação para o ensino, do ponto de vista de concepção sobre a língua, é ampliar e repensar a complexa inter-relação entre as modalidades da língua: oral e escrita”.

O *podcast* pode, sim, promover articulações entre oralidade e escrita, como já mencionado anteriormente. Na produção de um *podcast*, a fala é planejada, porque é apoiada em um roteiro, que é um plano textual escrito com os elementos básicos da produção (duração, tempo de fala de cada participante, os papéis de cada um, os tópicos abordados, trilha sonora, vinheta) e com pesquisas realizadas previamente sobre a temática, sendo uma das etapas mais importantes de produção do *podcast*, pois “é preciso ter em mente toda a estrutura do que se quer apresentar” (LEITE, 2018, p. 69).

Segundo Belli, Ferreira e Vieira (2018, p. 8), o roteiro é, de forma geral, “estruturado em uma ideia principal e depois em argumentos que sustentam essa ideia. Em um primeiro momento, temos a organização do assunto em fatos e depois os argumentos contextualizam a ideia” e, nesse momento de elaboração do roteiro, é importante que o professor discuta acerca das diferenças entre um texto oral e um texto escrito, ou seja, “o que será alterado no uso da linguagem escrita transformado em linguagem oral, os aspectos prosódicos que não figuram em um texto escrito, organização da fala, que deve sintetizar uma ideia de forma breve, ao contrário do que está escrito no roteiro” (p. 8).

Dessa forma, o trabalho com a oralidade precisa ser orientado para as suas especificidades. O professor precisa indicar as semelhanças e as diferenças entre as

³ É uma plataforma *online* para a criação, publicação e compartilhamento de *podcasts* (<https://www.podomatic.com/>)

modalidades oral e escrita, não para antagonizá-las e opô-las, mas sim para ressaltar os aspectos formais e funcionais que distinguem os textos orais e escritos.

c) Quais dificuldades você identifica para trabalhar com o *podcast* em sala de aula?

Joana: “Não sei fazer *podcast*.”

Marília: “No momento, a maior dificuldade são as aulas no tipo remoto.”

Giovanni: “Não há.”

Ronaldo: “Ainda é novo pra mim.”

Laura: “Falta de equipamento e internet.”

Paula: “A maioria dos alunos não possui celular.”

A resposta de Joana indica desconhecimento teórico-metodológico acerca do *podcast*. Marília cita as aulas remotas como obstáculos para o trabalho com *podcast*. Giovanni aponta que não existem dificuldades. Ronaldo ressalta o caráter de novidade do *podcast*. Já as respostas de Laura e Paula evidenciam dificuldades tecnológicas, de acesso à internet e aos equipamentos necessários, como, por exemplo, o celular.

No final de 2019, isto é, antes da pandemia, 4,1 milhões de estudantes de escolas públicas não tinham acesso à internet, de acordo com dados da PNAD C, publicados pelo IBGE, pelos seguintes motivos: falta de dinheiro para contratar o serviço ou comprar um celular e indisponibilidade do serviço nas regiões em que vivem. Quanto aos aparelhos celulares, também se verifica desigualdade no acesso: apenas 64,8% dos alunos da rede pública tinham celular. Na rede privada, o índice correspondia a 92,6%.

Essa diferença também existe quanto ao uso de microcomputadores e *tablets*. Pelo uso do primeiro equipamento, 81,8% dos alunos de escolas privadas conectavam-se à internet contra 43% de alunos das escolas públicas. Pela utilização do segundo, 23,1% dos discentes da rede particular utilizavam-no para se conectar à internet e apenas 8,5% dos estudantes da esfera pública usavam-no para acessar à internet.

Todos esses dados refletem as grandes disparidades sociais existentes no país, que se materializam bastante também nos fatores tecnológicos:

A pesquisa TIC Domicílios 2018, conduzida pelo Comitê Gestor da Internet, indicou que, apesar de 93% dos domicílios contarem com um telefone celular, apenas 19% possuíam computador de mesa e somente 27% dos domicílios possuíam computador portátil, sendo, na maioria dos casos, apenas um equipamento por domicílio. O estudo revelou também que apenas 39% dos domicílios possuíam computador e

conexão à internet, sendo que quase um terço dessas famílias utilizavam a internet através da conexão instável de chips do tipo 3G ou 4G (JUNQUEIRA, 2020, p. 35).

Para Freire (2013), a disponibilidade de equipamentos na escola (*hardware, software, internet*), os equipamentos que os alunos têm, o nível de domínio técnico das tecnologias pelos professores, a formação docente voltada para o uso pedagógico de tecnologias, o interesse do professor por projetos de tecnologia educacional, a carga horária disponível e o apoio da instituição escolar à atuação docente em projetos que envolvam o *podcast* são elementos importantes e que influenciam no contexto pedagógico para a exploração desse gênero.

Os tópicos peculiares da formação docente, como o nível de domínio técnico das tecnologias e o uso pedagógico das tecnologias, por exemplo, são verificados na resposta de Joana, que afirma não saber fazer um *podcast*. Mais do que desconhecimento teórico, ecoa-se um desconhecimento metodológico, prático, ratificando a necessidade de políticas docentes direcionadas ao uso das TDIC, afinal, “as TDIC e os documentos, por si, não mudam as práticas de ensino, nem transformam a cultura escolar, no que respeita à aprendizagem da língua. Quem viabiliza, de fato, a inovação tecnológica nas práticas de ensino é o professor” (SILVA, 2019, p. 200).

Sobre a resposta que sinalizou as aulas remotas como obstáculos para o trabalho com o *podcast*, realça-se o estudo de Silva Júnior, Silva e Bertoldo (2020), que trata do uso do *podcast* como estratégia de ensino em tempos de pandemia, pois é possível fazer a exploração de um mundo didático-pedagógico “que permite compreender procedimentos verbais como texto e oralidade, aliados a não-verbais como a música, por exemplo, em sua produção, de uma forma interdisciplinar, objetivando a construção do saber, além da constituição e ampliação do senso crítico” (p. 33).

Esses estudiosos apresentam algumas possibilidades de trabalho para o uso do *podcast* nesse período pandêmico: a primeira é uma sequência didática possível de ser implementada para as séries finais do Ensino Fundamental por meio do *podcast* e da História em Quadrinhos (HQ) a partir do uso de e-mail, *link* ou aplicativos, como o *WhatsApp*, videoconferências ou chamadas de vídeos, *playlists* de HQ no formato de *podcasts*, *blog* da escola ou redes sociais.

A segunda envolve dividir os alunos em grupos para a criação de *podcasts* de diversos gêneros para a socialização em um encontro virtual, possibilitando a “conexão entre os alunos que estão em distanciamento social, afastando-se dos métodos tradicionais de ensino e estimulando a aprendizagem criativa” (p. 47). Por fim, a terceira corresponde na articulação

do *podcast* com gêneros literários, “visando conhecer a vida e as obras de autores brasileiros em uma perspectiva histórica, trabalhando de forma interdisciplinar” (p. 47).

Nessa última possibilidade, os gêneros conto e crônica podem ser combinados ao *podcast*. Considera-se que “as atividades com gravações de áudio digital se constituem em ferramentas eficazes, principalmente para aqueles estudantes que são muito criativos, mas possuem dificuldades na produção textual” (p. 47), sendo possível a utilização de *softwares* gratuitos disponibilizados na internet para a edição, gravação e publicação.

7.3.1 Quanto ao conhecimento do gênero *podcast*

Em virtude das informações apresentadas, verifica-se que o *podcast* ainda é desconhecido pela maioria dos professores no que importa às práticas pedagógicas e à sua utilização no domínio do ensino e aprendizagem e nas aulas de língua portuguesa. Há muitas barreiras teóricas, metodológicas e tecnológicas que precisam ser superadas para que o *podcast* consiga, realmente, ser didatizado e incorporado às atividades educativas.

7.4 Encontro formativo 3: “Oralidade e *podcast* no ensino e aprendizagem de língua portuguesa: explorando o livro didático”

Serão apresentadas as respostas de três professoras que trabalham com os anos finais do Ensino Fundamental. Elas têm o seguinte tempo de atuação docente: Telma – de 06 a 11 anos; Marcela – de 06 a 11 anos e Rebeca – de 01 a 05 anos, todas atuantes em municípios paraenses.

a) Na sua opinião, o que é oralidade)?

Telma: “É a expressão por meio da fala.”

Marcela: “É uma das formas de uso da língua que tem a voz prioritariamente como suporte.”

Rebeca: “Parte oral de um discurso.”

Nas três respostas, observa-se a concepção da oralidade e do oral como materialidade, ou seja, o ensino focado apenas na exploração da fala, enquanto expressão oral. Para Araújo e Suassuna (2020, p. 99), compreender o oral apenas como materialidade acarreta problemas didáticos, ou seja, “ao entender o oral apenas como materialidade, o docente preocupa-se mais com os aspectos prosódicos da fala, desprezando outros aspectos (cinésicos, por exemplo)”.

Essa concepção reflete um caráter histórico de ensino, repleto de traços de elocução e recitação (SCHNEUWLY, 2004).

Para Lima (2009), a oralidade deve ser enxergada como conteúdo a ser ensinado e aprendido, sendo contemplado nas suas múltiplas formas. Assim, a modalidade oral precisa ser tomada como objeto de ensino, em que os gêneros orais são usos sociais que podem ser descritos e analisados de acordo com as situações enunciativas realizadas no ambiente escolar ou na sociedade.

b) Como o ensino da oralidade pode colaborar para a formação do aluno e também do professor?

Telma: “A oralidade ajuda o aluno a desenvolver um raciocínio lógico para expor a sua compreensão e entendimento a respeito dos assuntos trabalhados em sala de aula, bem como ajuda no aprendizado dos alunos com dificuldade.”

Marcela: “De forma que o aluno se desenvolve, apropriando-se de diversos gêneros de textos orais que circulam em variados contextos formais e informais.”

Rebeca: “No desenvolvimento oral dos alunos.”

Telma revela a oralidade como um importante instrumento para a compreensão e o entendimento dos alunos, destacando, assim, a prática da escuta. Marcela indica que a comunicação oral fomenta a apropriação dos gêneros orais pelos discentes. Rebeca, por sua vez, destaca a possibilidade de desenvolvimento das habilidades orais (fala e escuta). No entanto, elas não apontaram de que forma o ensino da oralidade pode favorecer a formação docente.

c) Quais gêneros orais você conhece?

Telma: “Seminário, debate e entrevista.”

Marcela: “*Podcast*, fofoca, ditos populares, relatos de experiência...”

Rebeca: “Seminário, entrevista, diálogo.”

Em relação aos gêneros orais que conhecem, o seminário e a entrevista aparecem nas respostas de duas professoras (Telma e Rebeca). Já o *podcast* é indicado apenas por Marcela.

d) Como você trabalha os gêneros orais?

Telma: “Escolho um tema a ser pesquisado pelos alunos e deixo que eles apresentam em forma de seminário. Outra forma é: levo textos literários e vamos discutindo sobre o assunto que conseguimos identificar etc.”

Marcela: “De maneira que os alunos possam desenvolver a língua na sua modalidade oral, autoavaliando-se suas apresentações posteriormente ao analisarem as gravações da apresentação.”

Rebeca: “Apresentação de poesias, leituras em grupo etc.”

Telma afirma que trabalha por meio de seminários e de textos literários, fazendo a discussão do assunto. Marcela menciona o trabalho com a finalidade de desenvolver a modalidade oral dos discentes por meio de apresentações e autoavaliações das suas apresentações. Já Rebeca menciona a apresentação de poesias e de leituras em grupo, o que é insuficiente, pois apresentar poesias e realizar leituras em grupo, práticas típicas da oralização da escrita, não constituem um trabalho pautado na oralidade como objeto de ensino.

É importante dizer aqui, mais uma vez, que o trabalho com os gêneros orais precisa ser sistematizado. Os alunos precisam ser orientados e informados, adequadamente, a respeito dos gêneros que estão sendo solicitados a eles e dos seus contextos de uso.

e) Você trabalha com a escuta de textos orais? Caso sim, como você realiza esse trabalho?

Telma: “Sim. Dou voz ao aluno para expressar as suas ideias e seus entendimentos a respeito de algum assunto.”

Marcela: “Sim. Geralmente com seminários, debate, entrevistas, avaliando aspectos com a postura do aluno.”

Rebeca: “Sim. Por meio de leituras.”

Telma afirma que trabalha a escuta a partir da compreensão dos alunos acerca de alguma temática discutida, de modo que eles expressem os seus entendimentos. Isso é importante para a produção de textos orais, à medida que os sujeitos possam manifestar a sua voz, fazendo comentários, perguntas, esclarecendo dúvidas etc. Marcela cita a utilização dos gêneros seminário, debate e entrevista e, assim, avalia a postura do aluno, algo importante, pois a escuta orientada de textos, sejam produzidos pelos alunos ou não, é relevante para a verificação e análise das especificidades assumidas por cada um desses gêneros de acordo

com o contexto comunicativo. Rebeca cita o uso de leituras, mas é uma prática incoerente para o trabalho com a escuta.

f) Na sua opinião, é mais importante estudar a escrita do que a oralidade?

Justifique.

Telma: “Os dois são igualmente importantes, pois se tratam de habilidades diferentes.”

Marcela: “Não. Ambas são essenciais. Cada uma tem finalidades específicas.”

Rebeca: “Não. As duas modalidades têm seu devido valor.”

Tais respostas indicam que essas professoras conseguem ter a percepção de que oralidade e escrita possuem a mesma importância, cada uma com as suas especificidades.

g) O que você aprendeu sobre oralidade na sua formação docente?

Telma: “A oralidade é importante para a interpretação de textos literários.”

Marcela: “Na graduação, não lembro de ter visto nada a respeito.”

Rebeca: “Importante no desenvolvimento da fala.”

Telma destaca que, na sua graduação, aprendeu que a oralidade é um recurso importante para a interpretação de textos literários, o que é muito pertinente, pois o trabalho com peças teatrais, por exemplo, ajuda para o exercício da voz ativa, da entonação, da projeção de voz, considerando, ainda, a articulação, o volume e a intensidade, bem como estimula a expressividade corporal, que possui uma relação intrínseca com a oralidade. Rebeca cita a aprendizagem da oralidade como importante para o desenvolvimento da fala. Marcela, por sua vez, não recorda de estudos orais durante a sua formação inicial, uma informação muito comum de se obter de vários professores.

h) Durante a sua formação inicial (graduação), você teve alguma disciplina específica sobre oralidade e gêneros orais? Caso sim, indique o título da disciplina e universidade.

Telma: “Não.”

Marcela: “Não.”

Rebeca: “Não.”

Essas respostas corroboram o posicionamento de Negreiros e Villas-Boas (2017), que defendem, como uma das medidas para que o professor consiga trabalhar a modalidade oral eficientemente, uma revisão do currículo dos cursos de Letras. Nesse sentido, as grades curriculares de Letras precisam incluir o ensino de gêneros orais e fazer a sistematização da oralidade por meio de disciplinas, como a Sociolinguística, Linguística Textual e Análise da Conversação, por exemplo.

i) O que você gostaria de estudar e/ou aprender sobre oralidade e ensino de gêneros orais?

Telma: “Propostas para organizar e diversificar o trabalho com a oralidade.”

Marcela: “*Podcast*.”

Rebeca: “Os *podcasts* e a sua importância no ensino.”

A resposta de Telma condiz com a informação de que vários professores, por terem dificuldades na formação inicial, desejam ações formativas que os ajudem a trabalhar com práticas orais (MAGALHÃES; LACERDA, 2018). Já Marcela e Rebeca demonstram interesse no *podcast* na relação com o ensino, o que pode representar um avanço para inserir tal gênero na sala de aula.

j) Você sabe o que é um *podcast*?

Telma: “Sim.”

Marcela: “Sim.”

Rebeca: “Sim.”

Todas as professoras afirmaram saber o que é um *podcast*. Possivelmente, já leram, previamente, alguma informação a respeito e/ou já escutaram algum *podcast*.

k) Você já ouviu algum(s) *podcast(s)*? Caso sim, qual(is) o(s) nome(s) do(s) *podcast(s)*?

Telma: “Não”.

Marcela: “Sim. *Voice of America*, Spotify.”

Rebeca: “Sim.”

Duas professoras afirmaram que já escutaram *podcasts* e apenas uma disse que nunca escutou. Marcela ainda cita o nome de um *podcast*, “*Voice of America*”, e o nome do serviço que circula e disponibiliza esse *podcast*, no caso, o “*Spotify*”.

l) Se sim, com qual finalidade você ouve *podcast*?

Telma: não respondeu à pergunta.

Marcela: “Adquirir informação, aprender inglês.”

Rebeca: não respondeu à pergunta.

A resposta de Marcela indica o uso do *podcast* para adquirir informação e para aprender inglês. De fato, o *podcast* é um gênero muito informativo, que serve para a aprendizagem de conteúdos e que contribui bastante para o desenvolvimento das habilidades orais (produção e compreensão), essenciais para quem deseja aprender outras línguas, considerando, ainda, que pode ser reproduzido diversas vezes, em qualquer lugar e hora, potencializando a escuta e, conseqüentemente, a compreensão oral.

m) Você já trabalhou com o gênero *podcast* com os seus alunos? Caso não, cite os motivos e/ou empecilhos para trabalhar com o *podcast*.

Telma: “Não. O pouco acesso que os alunos têm ao aparelho celular.”

Marcela: “Não. Suporte tecnológico insuficiente e acesso à internet precário na escola em que trabalho.”

Rebeca: “Não. No momento atual, a conectividade dos alunos.”

Essas respostas dialogam com dados anteriores apresentados neste trabalho. As docentes relacionam a ausência do trabalho com *podcast* em sala de aula com as questões tecnológicas (acesso à internet e aos aparelhos celulares).

n) Você já participou de alguma ação formativa (capacitação, curso, minicurso, oficina etc.) voltada para o ensino de gêneros digitais? Caso sim, qual(is)?

Telma: “Não.”

Marcela: “Sim. Memes, *vlog*.”

Rebeca: “Não.”

Tais informações são preocupantes, pois apenas Marcela afirmou já ter participado de alguma ação formativa voltada para o ensino de gêneros digitais, citando o meme e o *vlog*. É de extrema importância que o professor saiba trabalhar com os gêneros digitais, uma vez que são multissemióticos e multimidiáticos e fazem parte do cotidiano dos alunos.

o) Com qual livro didático você trabalha? Indique o título e o ano/série.

Telma: “Geração Alpha Língua Portuguesa.”

Marcela: “Singular & Plural.”

Rebeca: “7º e 9º anos.”

Os dois livros mencionados fazem parte das coleções aprovadas no PNLD 2020. Rebeca, por sua vez, mencionou apenas os anos/séries.

p) Comente a respeito do processo de escolha do livro didático na sua escola.

Telma: “Os livros chegam à escola, os professores de língua portuguesa se reúnem e discutem a respeito dos livros propostos. Ao final, com um representante da Semed, é feita uma reunião com um representante de cada disciplina por escola para justificar a escolha.”

Marcela: “Nunca chega o que escolhemos.”

Rebeca: não respondeu à pergunta.

A resposta de Telma mostra como poderia acontecer, de forma mais adequada, o processo de escolha do livro didático nas escolas, tendo diálogo, colaboração e tempo para a existência de reunião entre os docentes e representantes. Porém, em alguns casos, é inexistente essa cooperação entre os sujeitos envolvidos. Marcela afirma que nunca chega o LD escolhido, uma realidade de muitos docentes/escolas, pois eles escolhem um determinado livro e, posteriormente, chega outro de uma coleção distinta. Isso também foi relatado por professores da pesquisa de Tagliani (2009), quando destacaram que nem sempre recebem os livros escolhidos. Tal fato acontece “por problemas necessariamente técnicos, sejam eles de licitação ou de indisponibilidade nas editoras” (TAGLIANI, 2009, p. 111).

q) Você utiliza o livro didático nas suas aulas? De que maneira isso ocorre?

Telma: “Sim. Resolvemos exercícios.”

Marcela: “Sim. Não o uso como único material, mas como mais um suporte, pois o livro que utilizamos subalterniza as populações do campo. O LD não faz referência a algumas das práticas socioculturais dessas populações, o que o torna pouco adequado nesses contextos.”

Rebeca: não respondeu à pergunta.

Telma afirma que utiliza o livro didático para a resolução de exercícios com os alunos, o que é muito comum na prática docente. Marcela utiliza outros materiais didáticos e ressalta o uso do LD apenas como suporte para as suas aulas, pois o livro não atende às especificidades da população do campo, desprezando algumas de suas práticas socioculturais, tornando-o inadequado para o trabalho com esses alunos. Vê-se, mais uma vez, uma resposta que indica o distanciamento entre a realidade do aluno e do conteúdo do livro.

r) Quais os aspectos positivos e negativos do livro didático utilizado por você?

Telma: “No geral, considero o livro bom.”

Marcela: “O positivo é que ele tem um caderno específico para se trabalhar o texto literário. O negativo é que não dialoga com as práticas da comunidade onde trabalho.”

Rebeca: não respondeu à pergunta.

Telma afirma que considera o livro da coleção com o qual ela trabalha, pertencente à coleção “Geração Alpha Língua Portuguesa”, como bom, sem mencionar pontos negativos. Marcela cita, como ponto positivo da coleção “Singular e Plural”, o trabalho com textos literários, tendo, inclusive, um caderno específico para isso. Como aspecto negativo, ela volta a mencionar a falta de diálogo e relação do LD com as idiossincrasias do alunado com o qual ela trabalha.

s) O que você acha a respeito do tratamento da oralidade no livro didático?

Telma: “Tem pouco de oralidade.”

Marcela: “Insuficiente.”

Rebeca: “Nem existe de fato.”

Essas respostas ratificam aquilo que foi discutido e exposto ao longo deste trabalho: apesar de avanços, os livros didáticos ainda apresentam um tratamento insuficiente da oralidade.

t) Por meio do uso do livro didático, o que é possível realizar em sala de aula?

Telma: “Desenvolver o aspecto de independência nos estudos por meio da resolução de exercícios.”

Marcela: “Muitas coisas, mas precisa ser complementado com outros materiais.”

Rebeca: não respondeu à pergunta.

Telma afirma que é possível resolver exercícios e, assim, estimular a independência dos estudantes, desenvolvendo as suas autonomias. Marcela, por outro lado, diz que é possível realizar “muitas coisas”, destacando, porém, que o LD precisa ser complementado com outros materiais, possivelmente devido às lacunas existentes e ao distanciamento entre a realidade dos alunos e o LD, já apontado por ela em respostas anteriores e ratificado no trabalho de Oliveira (2013).

u) Na sua opinião, o livro didático compromete a sua autonomia?

Telma: “Não. Sempre escolho o que vou trabalhar em sala de aula e a forma como irei conduzir os assuntos.”

Marcela: “Não. Quem direciona o trabalho é o professor. Vejo o livro didático como mais um suporte possível, o mais acessível aos alunos.”

Rebeca: “Não.”

As respostas apontam que essas professoras são conscientes de que o professor precisa assumir o controle das suas aulas, sendo ativo acerca do agir perante o LDLP.

v) Você utiliza algum material didático diferente do livro didático? Caso sim, qual(is)?

Telma: “Sim. Textos fotocopiados. Indicação de livros para serem lidos extra classe, revistas, jornais e histórias em quadrinhos.”

Marcela: “Sim. Livros paradidáticos, apostilas, materiais disponíveis no drive, livros em pdf...”

Rebeca: “Sim. Revistas, jornais, PDF.”

As respostas mostram que as professoras vão além do livro didático e utilizam diversos materiais didáticos para a construção das suas aulas (revistas, jornais, fotocópias, livros paradidáticos, materiais em *Portable Document Format* - PDF etc.).

w) Como você compreende a relação livro didático e professor?

Telma: “O professor não pode ficar totalmente preso ao livro. É necessário diversificar. Bem como "separar" antecipadamente os assuntos a serem abordados.”

Marcela: “Uma reação teórico-prática possível para a educação escolar. O mais acessível material para os alunos, mas sua eficácia se dará com o direcionamento do professor. Logo, o ideal é que o professor esteja preparado para usá-lo, bem como, o livro adequado à realidade regional e local.”

Rebeca: “Complementos.”

A resposta de Telma mostra que o professor não pode ser “refém” do LD, precisando diversificar os materiais trabalhados. Além disso, ressalta a importância de o professor fazer uma análise, de forma antecipada, dos assuntos que serão tratados. Marcela também destaca a importância da autonomia docente, quando afirma que o direcionamento dado pelo professor é determinante para a construção da eficiência do trabalho com o LD. Para tanto, ela ressalta que o docente necessita estar preparado para usar produtivamente esse material, o que vai demandar, obviamente, uma boa formação. Rebeca, sem aprofundar a resposta, afirma que enxerga a relação LD e professor como complementar.

x) Reflita sobre a atividade envolvendo o gênero *podcast* no livro didático do 6º ano da coleção "Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem", que foi aprovada no PNL 2020. Essa atividade é possível de ser realizada com os seus alunos? Justifique.

Telma: “Sim. Seria um trabalho diferente para meus alunos.”

Marcela: “Sim. Acredito que qualquer material bem explorado pode ser adaptável a realidade escolar, desde que tenha significado para os alunos.”

Rebeca: “Sim. Por ser uma atividade que envolve ludicidade.”

As respostas das professoras indicaram que a proposta é viável de ser realizada com as suas turmas por alguns motivos: caráter de novidade, possibilidade de adaptação e significação à realidade dos alunos e, por fim, o viés lúdico.

Durante a realização do encontro, os participantes foram provocados por meio deste desafio: “Pense, por um minuto, em alguma possibilidade de trabalho com o *podcast* dentro do ensino de língua portuguesa” e se manifestaram pelo *chat* e/ou pelo microfone. Apenas Telma não esteve presente durante a ação formativa.

Rebeca (microfone): “Eu estou trabalhando os *podcasts* em forma de poemas. Os alunos produzem os poemas de autoria deles e nós gravamos esses poemas em forma de *podcast*. Eu também trabalho a oralidade na sala de aula.”

Tal resposta é uma das alternativas de trabalho com o *podcast*, que permite a gravação de textos literários produzidos pelos alunos (poemas, crônicas, entre outros) e a retextualização da escrita para a fala. Essa proposta de relacionar o *podcast* com gêneros literários, por exemplo, também foi apresentada aqui em momento anterior no trabalho de Silva Júnior, Silva e Bertoldo (2020).

Marcela (microfone): “Na escola nós já fizemos um trabalho que, na época, não usamos a nomenclatura *podcast*, porque não estava vinculado a nenhuma página, mas foi uma gravação em áudio em que se fazia entrevista. Os alunos faziam entrevista com a liderança comunitária da escola, em torno da escola, para saber mais sobre as origens, que é uma escola quilombola, uma escola ribeirinho-quilombola, então eu acho que seria uma possibilidade também trabalhar já com o *podcast*.”

Como já se discutiu, o *podcast* provoca outros gêneros (música, exposição etc.) e pode se articular com eles. Nesse caso, pode se combinar com a entrevista, como é evidenciado na resposta de Marcela. Além disso, há uma articulação com o contexto sociocultural dos alunos e com os seus cotidianos, deixando a proposta ainda mais significativa para eles. Para Gomes, Espírito Santo e Souza (2016), a escola, como uma instituição social, precisa inserir a cultura, contextualizando-a com a realidade local e social dos estudantes.

Em relação às propostas envolvendo o gênero *podcast* no LDLP, foram selecionadas duas, pertencentes à coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”: uma integra o livro do 6º ano e a outra faz parte do livro do 9º ano. A ideia era que os professores refletissem e se posicionassem a respeito dessas atividades, identificando os aspectos positivos e negativos, as limitações, se fariam alguma complementação e/ou adaptação, de que forma ela poderia contribuir para o ensino da oralidade etc.

Inicialmente, foi exibida, em um *slide*, a atividade do LDLP do 6º ano e foi disponibilizado, aos cursistas, um *link* do *Google Drive*, que foi colocado no *chat* e que os direcionava para essa atividade, no formato PDF, com o intuito de facilitar a leitura. Também foi dado um tempo para que eles pudessem ler, compreender e, assim, posicionar-se. Porém, as professoras participantes não se posicionaram.

Em seguida, os participantes foram convocados a participar de uma dinâmica no *Mentimeter*⁴. Eles tiveram que responder à seguinte pergunta: “Como você trabalharia a produção de um *podcast* para o tema CONSCIÊNCIA NEGRA?”, considerando-se que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra no dia 20/11. Acima da pergunta, havia a primeira imagem referente à atividade do LDLP do 9ª ano, com algumas personalidades negras brasileiras (Clementina de Jesus, Abdias Nascimento, Zileide Silva, Cartola, Milton Santos e Daiane dos Santos). Foram várias respostas:

- “Pode ser trabalhado a biografia das lideranças ou referências negras do Brasil.”
- “Faria uma coletânea de narrativas orais sobre a temática dos povos negros, cada aluno gravaria uma história e depois faríamos um único *podcast* com essas gravações.”
- “Pode ser trabalhado algumas falas de destaque dessas e de outras personalidades negras.”
- “Após a leitura destas celebridades, escolha uma pessoa famosa que tenha um trabalho de luta contra o racismo e produza um *podcast* apresentando aos ouvintes sobre sua pesquisa.”
- “Uma sequência didática: 1 – apresentação do tema, importância da consciência negra, autores negros, apresentação sobre o gênero *podcast*. Produção inicial para a próxima aula. 2 – o professor já poderia trabalhar em cima das dificuldades dos alunos.”
- “Eu pediria aos alunos para pesquisarem biografias de pessoas negras que tiveram um papel relevante no âmbito da comunidade em que moram, a fim de se valorizar as diversas práticas sociais lideradas por pessoas negras em diferentes contextos sociais.”
- “Tema sempre muito pertinente. Poderia ser trabalhado sobre as mulheres simples como Maria Carolina de Jesus e sua luta pela sobrevivência numa sociedade letrada”.
- “A história de Daiane é bastante interessante. Então, realizar uma atividade em que se enfatize a importância do papel da mulher negra na história de superação contra o machismo, o racismo...”

⁴ É um aplicativo que cria apresentações interativas e possibilita *feedback* em tempo real, com questões, enquetes, *quizzes*, *slides*, imagens, *gif* etc. (<https://www.mentimeter.com/pt-BR>)

Essas respostas apontam para a combinação do *podcast* com outros gêneros (biografia e narrativas orais, por exemplo), que é uma das possibilidades de uso do *podcast* na sala de aula, como discutido anteriormente. Algumas salientam a importância de realizar atividades com o *podcast* que deem destaque a mulheres negras, como Maria Carolina de Jesus e Daiane dos Santos, ressaltando as suas lutas contra o racismo, o machismo e a pobreza. Outra indica a pesquisa de pessoas negras relevantes na comunidade em que os alunos moram, trabalhando com vários contextos sociais. É possível produzir, exemplo, mediante o trabalho de pesquisa dos alunos, um seminário em forma de *podcast* para o trabalho com essa temática.

Isso vai na direção do que estabelece a BNCC, como uma das competências gerais para a Educação Básica:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 9).

É importante mencionar que a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena são algumas das temáticas que devem fazer parte dos currículos e das atividades pedagógicas das escolas, que precisam tratá-las de forma contextualizada, integrada e transversal, pois integram a vida humana em diferentes escalas (local, regional e global), segundo Brasil (2018).

Na sequência, disponibilizou-se outro *link* do *Google Drive*, também pelo *chat*, que redirecionava para o arquivo em PDF com a atividade do LDLP do 9º ano. Mais uma vez, foi dado aos cursistas tempo para que realizassem a leitura e, então, pudessem se manifestar a respeito de tal atividade. Contudo, também não houve manifestações das professoras colaboradoras.

7.4.1 Atividade com *podcast* no LDLP do 6º ano

Apresenta-se, agora, a atividade “Transformando o verbete em *podcast*”, do LDLP “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” (6º ano), presente no capítulo 2 – “VERBETE: palavra que explica palavra”:

Figura 2 - Atividade com o gênero *podcast* no LDLP do 6º ano.

Transformando o verbete em *podcast*
 CG: 1, 2, 4, 5, 9, 10
 CEL: 1, 6
 CELP: 1, 2, 3, 7, 10
 Habilidades: EF67LP11, EF67LP12, EF67LP20, EF67LP21, EF67LP23, EF69LP06, EF69LP10, EF69LP12, EF69LP38, EF69LP40

Explique aos alunos que, ao ouvir uma emissora de rádio, seguimos uma programação contínua, enquanto no *podcast* escolhemos o que queremos escutar.

Se quiser exemplificar, exiba parcial ou integralmente um *podcast* sobre as animações que concorreram ao Oscar 2018, produzido pela dupla Marcos e Fábio Moreira, ou sobre a literatura infantil de Charles Perrault, produzido por Ilian Brenman para a Rádio CBN, ambos disponíveis na internet. Alguns estudiosos entendem que o *podcast* pode ser visto também como suporte, e não como gênero, uma vez que são produzidos, com esse nome, textos cujas estruturas são muito próximas à de entrevista, debate, artigo de divulgação científica, contação de histórias etc. Os gêneros digitais têm uma estrutura menos estável em função da evolução rápida e constante da tecnologia, e, em algumas situações, uma definição precisa não foi cunhada. De qualquer maneira, a discussão sobre a natureza de suporte ou de gênero não compromete a atividade nem o uso do *podcast*, que tem sido produtivo para a comunicação.

Se preferir, sugira a produção de um único *podcast* com todos os verbetes elaborados. Nesse caso, é preciso que uma equipe se responsabilize por juntar as gravações que serão feitas de modo independente, além de providenciar a introdução e a conclusão do *podcast*.

Transformando o verbete em *podcast*

Há orientações para a gravação de áudios no MP.

Neste capítulo, vocês criaram verbetes enciclopédicos para explicar um lugar imaginário inventado por um autor de ficção. Eles circularam em um dicionário impresso. Agora, esse conteúdo será divulgado em um *podcast*.

O *podcast* é semelhante a um programa de rádio e pode servir à informação e ao entretenimento. Em geral, os produtores de *podcasts* realizam séries com um conteúdo específico: música, ciência, HQs e *game* são alguns exemplos.

Você e mais quatro colegas gravarão um *podcast* usando um aplicativo de *smartphone*. O conteúdo é o mesmo dos verbetes que vocês produziram, mas adaptado a um novo contexto.

1. Iniciem preparando um roteiro e definindo a ordem das falas. Se mais de um integrante tiver escolhido o mesmo lugar imaginário, as falas devem se complementar.
2. Lembrem-se de se apresentar ao público e informar o assunto do *podcast*. Construam essa apresentação procurando atrair o interlocutor para que ele continue ouvindo.
3. Gravem testes para se familiarizar com o texto. Ele deve ser lido com naturalidade, como se vocês estivessem falando. Analisem depois todos esses testes.
4. Lembrem-se: a linguagem informal é mais comum neste gênero!
5. Ajudem os colegas do próprio grupo ou dos demais, caso já tenham feito algum trabalho assim antes.
6. Façam a gravação em um lugar silencioso para que ruídos não atrapalhem.
7. Pesquise em fontes seguras e confiáveis da internet um editor de áudio para a inclusão de trilhas ou efeitos sonoros. Eles podem ser inseridos depois da gravação do áudio.
8. Enviem o *podcast* para a equipe de editores eleita pela turma. Ela preparará uma postagem com a explicação da atividade, organizará o material e enviará ao professor, que alimentará o *blog*.

Vamos avaliar?

Cada grupo será responsável pela avaliação de um *podcast*. Ouçam o *podcast* de outro grupo de colegas, distribuído pelo professor, e considerem as questões seguintes.

1. O *podcast* informa o tema e convida o leitor a ouvir uma conversa sobre o assunto?
2. As falas estão bem organizadas, claras e sem sobreposições?
3. O áudio está nítido, sem ruídos que atrapalhem a compreensão do que é dito?
4. A linguagem empregada é informal?
5. Há um bom uso de recursos sonoros?
6. A fala informa de maneira clara o conteúdo dos verbetes?
7. O *podcast* trabalha bem a relação entre o verbete criado e a obra que serviu de base para sua criação?



Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
FERNANDO JOSÉ FERREIRA

62

Fonte: retirada do material analisado (livro “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, do 6º ano do Ensino Fundamental, p. 62).

Nessa atividade, destacam-se alguns aspectos negativos: a produção do *podcast* é solicitada sem que seja realizada a sua contextualização teórica adequada e suficiente para os alunos. Há uma brevíssima contextualização, vista em “o *podcast* é semelhante a um

programa de rádio e pode servir à informação e ao entretenimento. Em geral, os produtores de *podcasts* realizam séries com um conteúdo específico: música, ciência, HQs e *game* são alguns exemplos”.

Ademais, Storto e Brait (2020) destacam que, geralmente, os gêneros discursivos solicitados nas produções orais não são os gêneros focados no capítulo, sendo que é dada maior atenção a um gênero central, ou seja, aquele do capítulo, e, na produção oral, solicita-se outro gênero, mesmo que se busque relacioná-los. Isso pode ser visto nessa atividade, pois o gênero central é o verbete e o *podcast* aparece secundariamente. Nesse sentido, “essa estruturação dá a ideia, salvo engano, de que a produção oral é algo à parte, menor, que deve vir por último (após leituras, interpretações de textos, atividades sobre gramática, escritas, atividades com interpretação de imagens)” (STORTO; BRAIT, 2020, p. 6).

Há, ainda, a realização da leitura em voz alta, que consiste, por exemplo, na prática de oralização da escrita, que, por sua vez, não caracteriza o trabalho com a oralidade como objeto de ensino. Isso pode ser visto ao longo da atividade e, especialmente, no passo 3, que orienta aos alunos que o texto seja “lido com naturalidade, como se vocês estivessem falando”, caracterizando a modalidade oral na vertente integrada. Não se trata, pois, de uma produção oral mais prototípica. Apesar de a atividade de oralização do texto escrito ser indicada para o trabalho na sala de aula em documentos oficiais de ensino (PCN e BNCC), ela “não deve ser tratada como gênero, por não o ser, nem ser um exercício isolado, por acrescentar pouco à produção discursiva do estudante” (STORTO; BRAIT, 2020, p. 6).

Com base nisso, é importante dizer que existem duas tendências contemporâneas de ensino do oral: oral integrado e oral autônomo. A primeira corresponde à oralidade como instrumento de ensino, como “meio/recurso para o professor ensinar outros conteúdos, integrada a outros conteúdos e, muito provavelmente, à escrita, em aulas de línguas e de outras disciplinas” (STORTO, 2020, p. 239). Já a segunda diz respeito à oralidade como objeto de ensino, em que tal modalidade ou um gênero oral “é ensinado/aprendido, é o foco, o tema do ensino”, na acepção de Storto (2020, p. 239), e é essa que precisa ser privilegiada.

Os gêneros orais, na perspectiva autônoma, são objetos de ensino e aprendizagem em si, isto é, “não constituem um percurso de passagem para aprendizagem de outros comportamentos lingüísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não-lingüísticos (em relação com outros saberes disciplinares)” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 177), não estando subordinados a outros objetos de ensino e aprendizagem.

Além disso, não há uma definição quanto ao público-alvo, ou seja, aos interlocutores, que é um elemento imprescindível nas situações languageiras. Assim, quem serão os ouvintes

dessa atividade proposta? Para Antunes (2006), esse é um elemento que compõe o estatuto pragmático do texto, isto é, os elementos da situação em que o texto ocorre. Assim, o interlocutor previsto é necessário, “pois só é possível fazer escolhas acertadas, tomar decisões do que dizer e do como dizer se sabemos com quem partilhamos o que dizemos” (ANTUNES, 2006, p. 175). A produção de um gênero, oral ou escrito, não pode desprezar os leitores ou os ouvintes.

Há menção, ainda, à utilização de estratégias para atrair o interlocutor. Mas, quais seriam essas estratégias? Não são explicitadas e/ou sugeridas ao aluno e ao professor. No passo 4, vê-se: “Lembrem-se: a linguagem informal é mais comum neste gênero!”. Porém, acredita-se que seria muito mais interessante se fosse destacado que o uso da linguagem informal ou formal em um determinado gênero depende do contexto de produção, da situação enunciativa e de suas circunstâncias (interlocutores, assunto, lugar social, intenções pretendidas etc.). É, portanto, o contexto que faz a regulação das interações linguísticas.

Como já foi visto, dentro de um *podcast*, a fala é planejada, uma vez que se norteia em um roteiro e em pesquisas sobre o assunto feitas anteriormente. Então, o aluno precisa ser conscientizado sobre a existência de variedades formais orais para que ele perceba que a fala não se resume a um acontecimento informal, espontâneo, uma vez que já existe uma ideia pré-estabelecida de associar a oralidade apenas à informalidade. Deve-se defender a adequação dos registros ao uso, “mostrando aos alunos que existe uma grande variedade de usos, dos níveis mais formais aos informais, nas modalidades falada e escrita” (MAGALHÃES, 2008, p. 141), rompendo com uma concepção de linguagem homogênea.

Além disso, também poderia haver uma ênfase maior no processo de retextualização da escrita para a fala, pois a atividade propõe que os verbetes enciclopédicos criados pelos alunos, em um dicionário impresso, sejam divulgados em um *podcast*. Ressalta-se que a atividade de retextualização é muito importante para o trabalho com a modalidade oral e, portanto, poderia ter sido mais enfatizada.

Assim, é importante apresentar e discutir com os alunos as diferenças entre um texto oral e um texto escrito, o que será alterado no uso da linguagem escrita e transformado em linguagem oral, considerando-se, por exemplo, os elementos prosódicos (tom de voz, ritmo, intensidade, velocidade da fala, entonação), que não figuram em um texto escrito, ou seja, como os alunos podem modificar a sua escrita e as informações do seu texto para atender aos aspectos pertinentes ao *podcast* e às práticas orais.

Já os aspectos positivos são os seguintes: a prática da produção colaborativa, ou seja, a proposta estimula bastante que o trabalho seja realizado em equipes, como se lê em “Você e

mais quatro colegas gravarão um *podcast* usando um aplicativo de *smartphone*” ou em “Envie o *podcast* para a equipe de editores eleita pela turma”, implicando, ainda, uma atividade com viés democrático e participativo. Geralmente, a produção de *podcast*, pelos alunos, é feita em grupos e “a investigação mostra que a aprendizagem colaborativa tem vantagens sobre a individualizada” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2007, p. 841).

Também se identifica a avaliação horizontal ou a avaliação socializada, na seção “Vamos avaliar?”, orientando que cada grupo de alunos seja responsável pela avaliação de um *podcast* do outro grupo. A escola não pode se abster dessa prática avaliativa, pois diz respeito à “avaliação que fazem de nós os do nosso grupo, os que trabalham conosco, os que aprendem conosco” (ANTUNES, 2006, p. 164).

Logo, as práticas escolares também precisam dar maior atenção às avaliações que uns alunos podem fazer dos outros, de um colega por outro, pois traz benefícios: aguça o olhar do avaliador, em um viés construtivo, obviamente, de verificar o que está bom e o que poderia melhorar na atividade do colega e favorece a aprendizagem social acerca da crítica saudável, em relação às considerações do outro, à pluralidade de visão, fatores de extrema relevância para a convivência social (ANTUNES, 2006).

Nesse bojo, “a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo” (BRASIL, 2018, p. 243).

A proposta também faz uma relação do *podcast* com o rádio, o que poderia gerar, para os alunos, um trabalho de pesquisa sobre as semelhanças e diferenças entre o rádio e o *podcast*. Uma diferença é apontada para o professor: “Explique aos alunos que, ao ouvir uma emissora de rádio, seguimos uma programação contínua, enquanto no *podcast* escolhemos o que queremos escutar” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 62), ou seja, o rádio se baseia na radiodifusão, em tempo real, e o *podcast* faz a distribuição de conteúdo por demanda, para ser ouvido em tempos e lugares diversos, com incontáveis possibilidades de repetição da escuta, pois é baseado na publicação de episódios periodicamente (FREIRE, 2013).

7.4.2 Atividade com *podcast* no LDLP do 9º ano

Agora, coloca-se a atividade proposta com o *podcast* no LDLP “Se liga na língua” (9º ano), presente no capítulo 4 - “BIOGRAFIA: o registro escrito da vida”:

Figura 3 - Atividade com o gênero *podcast* no LDLP do 9º ano.

Entre saberes
 CG: 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10
 CEL: 1, 2, 3, 6
 CELP: 1, 3, 5, 6, 7, 10
 Habilidades: EF69LP10, EF69LP30, EF69LP36, EF69LP37, EF69LP38, EF89LP24, EF89LP25

A atividade retoma a figura de Grande Otelo, tema da biografia estudada na Leitura 1, para destacar outras personalidades negras brasileiras. Elas serão tema de pesquisas cujo resultado será divulgado em *podcasts*. Novamente, a orientação indica a importância da curadoria do material pesquisado. A orientação também se concentra na sugestão da articulação entre linguagens como forma de tornar ainda mais significativo o texto verbal oralizado que será a base do *podcast*. Essa produção mobiliza os conhecimentos acerca da oralidade, uma vez que os alunos devem considerar os efeitos de sentido decorrentes da expressividade da fala, do volume e do timbre, das pausas etc., além de conhecimentos acerca de outras mídias, que poderão ser incorporadas. Agimos desse modo com o fim de desenvolver habilidades como a EF69LP36, EF69LP37 e EF69LP38. O conjunto de ações contribui para que as práticas de linguagem dos alunos se tornem cada vez mais autônomas e permite que eles protagonizem produções e se sintam interessados por divulgar produções autorais usando os vários recursos disponíveis no universo digital. No processo educativo, deve estar clara a preocupação com a participação ética na cultura digital, mas o aluno não pode ser desestimulado a participar desse universo e, menos ainda, a separá-lo das práticas que serão consideradas sérias e de prestígio. Pelo contrário, trata-se, como propõe a BNCC, de aproveitar o potencial de comunicação do universo digital e de fomentar a disposição do jovem para a produção e a divulgação de bons textos noticiosos, opinativos, artísticos ou de divulgação de conhecimento. Esta seção pode ser desenvolvida em parceria com o professor de História. Esse componente curricular discute a lógica de inclusão e de exclusão dos povos indígenas e das populações africanas

Entre saberes

Muito se tem discutido sobre o processo de exclusão pelo qual passaram (e passam) os afrodescendentes brasileiros ao longo da história. Apesar disso, muitos foram os negros que ultrapassaram as inúmeras barreiras do preconceito impostas a eles e se projetaram nas artes, na economia, na política, nas ciências, nos esportes etc., como é o caso do ator Grande Otelo, que você conheceu neste capítulo. Vamos conhecer outras personalidades notáveis?

 <p>Clementina de Jesus (1901-1987) Com sua inconfundível voz grave, que muito diferia da voz das populares cantoras do rádio de sua época, a fluminense Clementina de Jesus – conhecida como Rainha Quelé – foi uma grande sambista. Gravou 13 discos, com destaque para o trabalho <i>O canto dos escravos</i>.</p>	 <p>Abdias Nascimento (1914-2011) O paulista nascido em Franca foi poeta, dramaturgo e artista plástico, além de ter sido professor em universidades no Brasil e no exterior, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras. Leia a biografia no site dele.</p>
 <p>Zileide Silva (1958-) Uma das principais repórteres da Rede Globo e uma das primeiras mulheres negras a apresentar telejornais de destaque nacional, Zileide tem feito trabalhos importantes, como a cobertura histórica dos atentados a Nova York em 2001, quando era correspondente internacional. Veja o relato dessa cobertura em <https://globoplay.globo.com/v/1629549/>.</p>	 <p>Cartola (1908-1980) O fluminense Angenor de Oliveira, o Cartola, é considerado um dos maiores compositores brasileiros de todos os tempos. Canções como “As rosas não falam” e “O mundo é um moínho” são obras-primas do cancionário brasileiro.</p>
 <p>Milton Santos (1926-2001) O geógrafo baiano foi também jornalista, bacharel em Direito e professor em renomadas universidades, além de diretor da Imprensa Oficial da Bahia e presidente da Fundação Comissão de Planejamento Econômico daquele estado. Muitos o consideram o maior pensador da geografia no Brasil.</p>	 <p>Daiane dos Santos (1983-) A atleta gaúcha competiu em provas de ginástica artística e se tornou a primeira, entre os ginastas brasileiros, a conseguir uma medalha de ouro em um campeonato mundial.</p>

142

→ (EF09HI07) e as transformações ocorridas no debate sobre a diversidade no século XX (EF09HI08). As aulas também promovem a discussão acerca da Carta de Direitos Humanos e do processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana (EF09HI16) e o “pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito” após a Constituição de 1988 (EF09HI23). Uma atividade conjunta propiciará o contexto necessário ao aprofundamento da reflexão acerca das figuras selecionadas para as bibliografias e dará maior significado a essa produção na medida em que a insere em uma fundamental discussão acerca dos direitos humanos.

Fonte: retirada do material analisado (livro “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, do 9º ano do Ensino Fundamental, p. 142).

Figura 4 - Atividade com o gênero *podcast* no LDLP do 9º ano (continuação).

Agora, em grupos, vocês vão produzir *podcasts* para divulgar informações relativas a essas personalidades. Elas vão compor uma exposição em uma área de uso coletivo da escola.

- 1** Cada grupo é responsável por pesquisar um nome. A pesquisa será transformada em uma apresentação com dados biográficos e informações sobre a atuação da personalidade: área de atuação, importância do trabalho etc.
- 2** O grupo deverá pesquisar na internet dados que possam complementar os textos que acompanham as caricaturas de Baptistão. É importante que sejam utilizados *sites* oficiais, material mais confiável, acompanhado por três ou quatro páginas diferentes, que possam oferecer informações complementares. Vocês podem consultar *sites* de bibliotecas públicas e institutos culturais ou, ainda, acervos de jornais e revistas, mas é preciso checar sempre a validade das informações, confrontando fontes.
- 3** Além disso, o grupo deve procurar, na internet, fragmentos de produções literárias, canções, áudios com entrevistas etc. que ilustrem os trabalhos feitos pela personalidade em destaque ou que revelem opiniões bem fundamentadas sobre ela.
- 4** Produzam, agora, o roteiro do *podcast*, "costurando" trechos de textos que serão lidos por vocês com esse material ilustrativo. A duração máxima é de quatro minutos. Não se esqueçam de criar uma introdução, convidando o público a ouvir o *podcast*, e um encerramento.
- 5** Façam um ensaio para ouvir um dos colegas lendo o texto e verifiquem se a quantidade de informações é suficiente para informar bem o ouvinte, se elas estão claras e se a sequência é coerente. Verifiquem também se o resultado ficou interessante para quem o ouve.
- 6** Gravem o *podcast*. Em seguida, avaliem se é preciso uma nova gravação para aprimorá-lo ou se o resultado já é satisfatório.
- 7** Postem o *podcast* no *blog* da turma.
- 8** Imprimam uma fotografia da personalidade estudada por seu grupo e incluam um *QR code*. Assim, as pessoas que visitarem a mostra poderão usar seus próprios celulares para ouvir os *podcasts*.
- 9** Escolham uma comissão para escrever o texto de abertura da mostra, com a explicação da atividade.

Você pode optar por ampliar a lista de nomes indicados. Peça aos alunos que pesquisem personalidades negras brasileiras e façam uma grande lista, da qual sairão os nomes que cada grupo pesquisará. Sugestões: Luís Gama, José do Patrocínio, Lima Barreto, Antonieta de Barros, Laudelina de Campos Melo, Ruth de Souza, Adhemar Ferreira da Silva, Edson Arantes do Nascimento (Pelé), Gilberto Gil, Milton Nascimento, Elza Soares, Conceição Evaristo, Luiz Silva (Cuti), Carolina de Jesus, Glória Maria etc. Caso você tenha poucas turmas, considere a possibilidade de realização do trabalho em duplas, e não em grupos maiores. Nesta coleção temos orientado a produção de *podcasts* (áudios semelhantes a programas de rádio) desde o 6º ano; valha-se dessa experiência. A gravação pode ser feita com o uso de um celular. Para criar o *QR code*, basta acessar a página de um gerador de *QR codes* e seguir as instruções.

143

Fonte: retirada do material analisado (livro “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, do 9º ano do Ensino Fundamental, p. 143).

Nessa atividade, identificam-se alguns aspectos negativos: novamente, a produção do *podcast* é solicitada sem que seja realizada a sua contextualização teórica adequada e satisfatória para os alunos. Da mesma maneira que na atividade anterior, do LDLP do 6º ano, o *podcast* tem função secundária, não sendo o gênero central do capítulo, sendo que o gênero de destaque do capítulo é a biografia. Assim, ensina-se um gênero e cobra-se outro na produção oral.

No destaque a personalidades negras brasileiras, não há nenhum representante do Norte e do Centro-Oeste. Quatro são da região Sudeste (São Paulo e Rio de Janeiro), uma é do Sul (Rio Grande do Sul) e uma é do Nordeste (Bahia). Vê-se, então, um distanciamento do contexto local do aluno e da sua realidade, algo já apontado ao longo deste trabalho e em pesquisas sobre LD, como ocorre em Oliveira (2013), quando as professoras participantes afirmam que os LDLP abordam assuntos, principalmente, voltados para as regiões Sul e Sudeste.

Em levantamento feito na coleção “Tudo é Linguagem” (6º ao 9º anos), aprovada no PNLD 2008, a maioria dos autores dos textos principais de cada unidade eram naturais do Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais) e alguns do Nordeste, não havendo nenhum autor do Norte, “o que pode ser decorrente da falsa ilusão de que Norte e Nordeste têm a mesma cultura” (OLIVEIRA, 2013, p. 215).

Para Lajolo (1996), as temáticas e significados do LD precisam ser adequados ao tipo de aprendizagem estabelecida pela escola, que não é desvinculada do seu contexto social. Assim, “é só a partir do conhecimento que já têm do mundo em que vivem, que os alunos poderão construir os conhecimentos nos quais livro didático e escola devem iniciá-los” (LAJOLO, 1996, p. 6).

Percebe-se, mais uma vez, a prática da leitura em voz alta, que caracteriza oralização da escrita, visto no passo 4: “Produzam, agora, o roteiro do *podcast*, ‘costurando’ trechos de textos que serão lidos por vocês com esse material ilustrativo” ou no passo 5: “Façam um ensaio para ouvir um dos colegas lendo o texto [...]”, contrapondo-se à oralidade, que é uma prática social e discursiva interativa entre os sujeitos na modalidade oral da língua.

A produção oral não pode ser, de forma alguma, resumida à leitura em voz alta. Para Volóchinov (2018, p. 205 apud STORTO; BRAIT, 2020, p. 6), ela deve servir de “expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’”, sendo uma “ponte do aluno com seus pares, seu professor e o mundo” (STORTO; BRAIT, 2020, p. 6).

Embora haja a sinalização de que “essa produção mobiliza os conhecimentos acerca da oralidade, uma vez que os alunos devem considerar os efeitos de sentido decorrentes da expressividade da fala, do volume e do timbre, das pausas etc., além dos conhecimentos de outras mídias, que poderão ser incorporadas” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 142), a oralidade, ao longo da proposta, não é explorada nos seus pormenores, nas suas especificidades, ou seja, não é ensinada a partir das características autênticas dos textos orais.

Em relação aos pontos positivos, elencam-se: a ênfase na importância da curadoria, ou seja, na checagem da veracidade das informações e na participação ética na cultura digital. No

passo 2, por exemplo, lê-se: “é importante que sejam utilizados *sites* oficiais, material mais confiável, acompanhado por três ou quatro páginas diferentes, que possam oferecer informações complementares. Vocês podem consultar *sites* de bibliotecas públicas e institutos culturais ou, ainda, acervos de jornais e revistas, mas é preciso checar sempre a validade das informações, confrontando fontes”.

Essa prática da curadoria envolve habilidades e critérios e está prevista na BNCC, que defende o uso ético, respeitoso, estético, político e crítico das TDIC e dos conteúdos que circulam na internet, de forma que o estudante compare e analise notícias em diferentes fontes e mídias, por exemplo, com análises de *sites* e serviços checadores de notícias (BRASIL, 2018).

Nessa direção, os autores do LDLP ainda afirmam para o professor, tomando por base a BNCC, que é necessário “aproveitar o potencial de comunicação no universo digital e de fomentar a disposição do jovem para a produção e a divulgação de bons textos noticiosos, opinativos, artísticos ou de divulgação do conhecimento” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 142), ressaltando a relevância das metodologias ativas e o protagonismo dos alunos, que precisam ter autonomia nas suas práticas languageiras e ser autores das suas produções, assumindo uma posição ativa acerca da sua própria aprendizagem e na condição de produtores de conteúdos.

Além disso, orienta-se, assim como na proposta anterior, um trabalho colaborativo, realizado em grupos, algo extremamente importante em vista da relevância de se trabalhar com o outro, da aprendizagem por pares, como se vê logo no início: “Agora, em grupos, vocês vão produzir *podcasts* [...]”. De acordo com Silva Júnior, Silva e Bertoldo (2020), o trabalho com o *podcast* ajuda na construção de práticas educativas ativas, significativas, participativas e colaborativas entre os agentes escolares.

No passo 5, ou seja, “Façam um ensaio para ouvir um dos colegas lendo o texto e verifiquem se a quantidade de informações é suficiente para informar bem o ouvinte, se elas estão claras e se a sequência é coerente”, há uma sinalização de atividade de compreensão/escuta, constituindo-se uma heteroprodução por parte dos alunos, em que eles escutam um texto produzido por um deles.

É válido apontar que a atividade possibilita a prática da autoavaliação, que está no passo 6: “Gravem o *podcast*. Em seguida, avaliem se é preciso uma nova gravação para aprimorá-lo ou se o resultado já é satisfatório”, o que é fundamental, pois “quem aprende não pode ausentar-se, não pode nem sequer ser apenas espectador de sua avaliação. Tem de entrar em cena, ocupar o lugar central e assumir, como sujeito, cada uma das etapas ou atividades,

pelas quais lhe é dada a oportunidade de aprender” (ANTUNES, 2006, p. 164), importante para a construção da autonomia do aluno.

Essa proposta também focaliza assuntos extremamente importantes: a cultura afro-brasileira, o combate ao preconceito e os direitos humanos. É importante ressaltar que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígenas nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio em todo o currículo, sobretudo nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. A escola, como instituição de aprendizagem, deve fortalecer ações não discriminatórias, não preconceituosas e de respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018).

Também há a sugestão ao professor de língua portuguesa que trabalhe a proposta em parceria com o professor de história, favorecendo ações interdisciplinares. Tal parceria poderia enriquecer a atividade, pois os professores dessas disciplinas poderiam, juntos, selecionar e ampliar a pesquisa sobre as personalidades negras brasileiras, bem como acrescentar e complementar outras etapas da atividade. Esse trabalho pautado na interdisciplinaridade instiga a pedagogia crítica e a ruptura com as fronteiras disciplinares.

Salienta-se, ainda, o uso do *QR Code* na atividade, evidenciado no passo 8: “Imprimam uma fotografia da personalidade estudada por seu grupo e incluam um *QR code*. Assim, as pessoas que visitarem a mostra poderão usar seus próprios celulares para ouvir os *podcasts*”. É dada uma orientação ao professor acerca dessa ferramenta: “Para criar o *QR code*, basta acessar a página de um gerador de *QR codes* e seguir as instruções” (ORMUNDO, SINISCALCHI, 2018b, p. 143).

Apesar dos muitos avanços, verifica-se, nas duas propostas, a inexistência da preocupação em abordar e sistematizar o gênero *podcast* de forma adequada e efetiva. Não há explicação acerca de todos os seus elementos constitutivos (construção composicional, conteúdo temático, estilo, esferas de produção, circulação e recepção etc.), passando a impressão de que o *podcast* está sempre vinculado a gêneros escritos (verbete e biografia), “de modo que a oralidade seria subalterna à escrita, e de que, necessariamente, a produção da oralidade carece de uma preparação escrita anterior ao momento da fala, o que nem sempre é verdade” (STORTO; BRAIT, 2020, p. 22), o que denuncia a extrema valorização da escrita na sociedade.

Por conseguinte, o *podcast* precisa ser explorado no LDLP como objeto de ensino e a oralidade tem que ser trabalhada a partir das suas especificidades, na tendência do oral autônomo, com a devida profundidade que ambos merecem. Isso deve ser feito a partir de

atividades diversas que abarquem a oralidade e os gêneros discursivos orais para que o sujeito consiga dominá-los, adquira segurança para conhecê-los, reconhecê-los, produzi-los, para, então, ser autor das suas práticas orais (STORTO; BRAIT, 2020). Desse modo, é essencial uma formação docente consistente para uma atuação autoral, crítica e responsiva do professor diante do LDLP para adequar e complementar, eficientemente, as atividades desse material.

7.5 Proposta didática com o gênero discursivo *podcast*

Apresenta-se, agora, uma proposta de atividade voltada para o gênero *podcast*, com vistas à realização de um trabalho pedagógico que amplie e fortaleça a competência dos alunos para o uso cada vez mais eficiente das práticas digitais e orais a partir de uma sistematização reflexiva e contextualizada.

Tal proposta é composta de sete etapas, que não representam, necessariamente, a quantidade de aulas necessárias para a realização das etapas. Assim, destacam-se a autonomia e a liberdade do professor para aprofundar e adequar as atividades conforme as necessidades e as especificidades da turma, podendo, por exemplo, acrescentar movimentos e conteúdos.

Público-alvo: alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo geral

Ampliar as habilidades orais, ou seja, a produção e a compreensão oral, por meio de práticas multiletradas.

Objetivos específicos

Apropriar-se do gênero *podcast*;

Utilizar, com eficiência, os elementos orais e prosódicos (marcadores conversacionais, pausas, truncamentos, qualidade da voz, tom de voz e ritmo da fala), além dos recursos de coesão e coerência textuais;

Desenvolver a fala e a escuta.

Etapas e movimentos de realização da proposta

1ª etapa: apresentação e caracterização do gênero *podcast*

1. Proposição de questões sobre *podcast*:

O professor propõe questões sobre *podcast* aos alunos. Tais questões funcionam como atividades de pré-leitura, responsáveis por introduzir a temática e o gênero, estimulando a discussão oral e estabelecendo as relações dialógicas preliminares, ou seja, que incitem o diálogo e a responsividade dos sujeitos. Além disso, esse levantamento dos conhecimentos

prévios mobiliza o conhecimento de mundo dos jovens. Como sugestões de questões, seguem as seguintes:

- a) Você sabe o que é um *podcast*?
- b) Você tem o hábito de escutar um?
- c) Caso sim, quais *podcasts* gosta de ouvir?
- d) Qual(is) plataforma(s) você utiliza para ouvir esse(s) *podcast(s)*?
- e) Qual(is) é(são) a(s) temática(s) desse(s) *podcast(s)*?

2. Entrega e leitura de uma reportagem sobre *podcast*: “O que é *podcast*? Saiba tudo sobre os programas de áudio online”⁵, do site “TechTudo” e exibição do vídeo “Gênero discursivo: *Podcast*”⁶, do canal “Educar Sempre”, disponível no *YouTube*.

Esses movimentos fortalecerão a discussão oral, que será fomentada pela leitura da reportagem e exibição do vídeo, na condição de textos complementares.

3. Indicação de *podcasts*: o professor indica *podcasts* para que os alunos escutem. Eles terão que ouvi-los e registrar os aspectos que mais lhe chamaram a atenção (linguagem, recursos sonoros, duração, conteúdo, periodicidade etc.).

Aqui, os alunos também podem, livremente, escolher o *podcast* de suas preferências, relacionados a diversos assuntos: cinema, música, esporte, entretenimento, viagens, literatura, educação, política etc. Após essa atividade de escuta, eles precisarão responder, de forma escrita, sobre as suas opiniões acerca do *podcast* escolhido, qual plataforma utilizou para escutá-lo, qual o nome desse *podcast*, qual o conteúdo abordado e qual formato adotado (exposição, entrevista, bate-papo, debate etc.).

4. Reflexão coletiva acerca das características do *podcast*, especialmente as da oralidade.

Nesse momento, é essencial que o professor ressalte a relação intrínseca e de interdependência entre fala e escrita, destacando que, para a produção de um *podcast*, é necessário fazer o planejamento da fala por meio de um roteiro, ou seja, um texto escrito, conscientizando os estudantes de que a fala também é planejada e monitorada.

Também é aqui que o professor discute com a turma acerca dos elementos orais e prosódicos (marcadores conversacionais, entonação, pausas, truncamentos, qualidade da voz, tom de voz e ritmo da fala), bem como sobre as diferenças entre um texto na modalidade escrita e um texto na modalidade oral.

⁵ Disponível neste *link*: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/12/o-que-e-podcast-saiba-tudo-sobre-os-programas-de-audio-online.ghtml>

⁶ Disponível neste *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=FxaUUAB1Kyc>

2ª etapa: apresentação da proposta com *podcasts* sobre a temática “Violência contra a mulher”

1. O professor explica, aos alunos, que eles produzirão episódios de *podcasts* sobre “Violência contra a mulher”, tendo, como público-alvo (ouvintes), funcionários, estudantes, pais e a comunidade de forma geral. Tais episódios serão postados no *blog* da escola e/ou na página do *Facebook*, por meio de um *link* para acesso, podendo também circular e ser divulgado no *WhatsApp*, *Telegram*, *Instagram* etc., além das possibilidades de serem tocados pelo sistema de som da escola para todos os membros da comunidade escolar, assim como da criação de *QR Code* para ser espalhado em murais da instituição e, assim, fortalecer a divulgação.

2. Com o auxílio do professor, os *podcasts* serão produzidos com um celular por meio do aplicativo *Anchor*⁷.

3. O professor leva textos sobre a temática e solicita, aos alunos, que façam pesquisas a respeito em outros textos que tenham fontes confiáveis (reportagens, notícias, relatos, entrevistas, artigos etc.);

4. Os alunos, juntamente com o professor, em roda de conversa, discutirão e refletirão a respeito das informações dos textos. É o momento de tirar dúvidas, posicionar-se, expor curiosidades etc.

É válido ressaltar que a escolha dessa temática está em consonância com a Lei 14.164/21⁸, promulgada em junho de 2021, que altera a LDB e faz a inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, que deve ocorrer, de forma anual, em todas as escolas públicas e privadas da Educação Básica, sempre no mês de março.

3ª etapa: preparação para a gravação dos episódios do *podcast*

1. O professor divide os alunos em cinco grupos, que serão incumbidos da gravação de cinco episódios do *podcast*, cujo nome pode ser escolhido pela turma democraticamente, por meio de votação, ou sugerido pelo docente, como “Metendo a colher”, por exemplo. Também é possível a criação de um logotipo para esse *podcast*, que pode ter uma imagem do *Google* ou, se algum aluno souber e quiser desenhar, pode personalizar o logotipo, de modo que fique relacionado à temática abordada e à turma.

2. Cada grupo será responsável pela gravação de um episódio. Os episódios girarão em torno das seguintes subtemáticas:

⁷ Aplicativo de uso gratuito para criação, edição, hospedagem e publicação de *podcasts* (<https://anchor.fm/>)

⁸ Disponível neste *link*: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm

- a) Lei Maria da Penha (origem, principais pontos e medida protetiva);
- b) Ciclo da violência doméstica (quem desenvolveu, quais são as fases, como detectá-las e como romper o ciclo);
- c) Tipos de violência contra a mulher (violência física, violência psicológica, violência sexual, violência patrimonial e violência moral, citando exemplos);
- d) Formas de prevenção, de combate e de denúncia à violência contra a mulher (como prevenir, como combater e como denunciar - ligações, *WhatsApp*, *Telegram*, *site* da Ouvidoria, aplicativos etc.);
- e) Estatísticas da violência contra a mulher no Brasil e no mundo (número de agressões e de feminicídios, principais agressores, locais das agressões, perfis das vítimas – estado civil, idade, cor, ressaltando-se, inclusive, os dados no período pandêmico).

3. De maneira colaborativa, professor e alunos definem a duração dos episódios, o tempo de fala de cada aluno, a ordem de gravação, os papéis de cada um no *podcast*, isto é, quem será o *host*, ou seja, o apresentador, se haverá convidados, os editores, tópicos tratados e presença ou não de trilha sonora e vinheta).

4ª etapa: construção do roteiro

1. O professor pode apontar um texto sobre como se dá a elaboração de um roteiro. Sugere-se o texto “5 dicas para produzir um bom roteiro para seu *Podcast*”⁹, do *site* Cria UFMG.

2. Os grupos pesquisarão textos e *podcasts* sobre a temática e suas subtemáticas para ajudar na elaboração dos roteiros. O professor também pode sugerir *podcasts*, como é o caso do *podcast* “O Assunto”, vinculado ao *site* G1, no episódio 497, intitulado “Violência contra a mulher – um alerta”¹⁰, apresentado pela jornalista Renata Lo Prete. Há, ainda, o *podcast* “Café da manhã”, ligado à Folha de SP, que produziu o episódio “A violência contra quem é do gênero feminino”¹¹. Também é possível citar o *podcast* “Ciência USP”, da Universidade de São Paulo (USP), no episódio “As faces da violência contra a mulher”¹².

3. Conjuntamente, os alunos e o professor farão a elaboração do roteiro, de modo que se considere a temática, a perspectiva argumentativa, as fontes, a organização em tópicos, o público-alvo, a linguagem adequada, explicitando, ainda, o nome da escola, da turma e dos membros do episódio, bem como a introdução do assunto.

⁹ Disponível neste *link*: <https://criaufmg.com.br/2020/06/10/5-dicas-roteiro-podcast/>

¹⁰ Disponível neste *link*: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2021/07/19/o-assunto-497-violencia-contr-a-mulher-um-alerta.ghtml>

¹¹ Disponível neste *link*: <https://www1.folha.uol.com.br/podcasts/2021/11/podcast-explica-o-tempo-as-formas-e-as-caras-por-tras-da-violencia-contr-a-mulher-no-brasil-ouca.shtml>

¹² Disponível neste *link*: <https://jornal.usp.br/podcast/ciencia-usp-24-as-faces-da-violencia-contr-a-mulher/>

5ª etapa: ensaio

1. Os grupos farão um ensaio, ou seja, uma primeira gravação dos seus episódios. É o momento de se atentar para os aspectos específicos dos textos orais: marcadores conversacionais, pausas, entonações, ênfases, ritmo, velocidade da fala, projeção e qualidade da voz etc.

2. Além disso, os alunos precisam observar quanto tempo levaram para essa gravação, se os aspectos mencionados anteriormente foram adequados e o que pode ser feito para melhorar, de modo que o episódio fique interessante e satisfatório para os ouvintes. Aqui, é importante que os alunos superem a vergonha e o nervosismo, que podem provocar a pronúncia equivocada de palavras, risos e, até mesmo, o esquecimento.

3. Também pode ocorrer a prática da avaliação horizontal, isto é, cada grupo vai avaliar a gravação de outro grupo.

6ª etapa: gravação e edição

1. Cada grupo, com a presença do professor, irá gravar o seu episódio do *podcast*, referente à sua respectiva subtemática. Essa gravação pode ocorrer na sala de informática, na biblioteca da escola ou em outro lugar que seja silencioso.

2. Em seguida, os grupos farão a edição do áudio (eliminação de ruídos, de suspiros, de sussurros e de risadas, por exemplo, além do acréscimo de vinheta e trilha sonora, de acordo com a necessidade).

7ª etapa: autoavaliação

1. Juntos, os grupos ouvirão o seu episódio do *podcast* e responderão algumas questões que podem ser sinalizadas pelo professor:

- a) Você respeitou as características do gênero *podcast*?
- b) A linguagem foi adequada ao contexto e à situação de fala?
- c) Os aspectos orais, prosódicos e paralinguísticos (marcadores conversacionais, pausas, truncamentos, qualidade da voz, tom de voz e ritmo da fala) foram mobilizados adequadamente?
- d) Os recursos da coesão e da coerência textuais, importantes para a progressão temática do texto, foram utilizados com precisão?
- e) O que você acha que poderia ter ficado melhor?
- f) O que você acha que conseguiu melhorar na sua produção oral?

Recursos mobilizados: *notebook*, celular, projetor multimídia e textos.

Avaliação da aprendizagem: avaliação formativa. Será, portanto, processual e contínua. Envolverá a observação da participação dos alunos nas atividades e realização das tarefas propostas ao longo do trabalho.

Quadro 3 – Itens de avaliação.

Adequação ao gênero discursivo mobilizado (respeito às características do gênero – conteúdo temático, construção composicional e estilo)
Adequação da linguagem ao contexto e à situação de fala
Adequação aos elementos orais e prosódicos (marcadores conversacionais, entonação, pausas, truncamentos, qualidade da voz, tom de voz e ritmo da fala)
Progressão temática
Produção do <i>podcast</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Por conseguinte, essa elaboração didática pode resultar em um trabalho efetivo, que mobiliza o gênero *podcast*, favorecendo o desenvolvimento das práticas digitais, da criticidade, da conquista de autonomia, isto é, os alunos como protagonistas e produtores de conteúdo, bem como o estímulo das habilidades orais, possibilitando, aos discentes, maiores possibilidades de ter uma formação mais ativa, engajada, consciente e crítica por meio do uso das TDIC.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, refletiu-se sobre algumas temáticas importantes para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa: LDLP, oralidade, *podcast* e formação docente, a partir da ideia de que o ensino da oralidade precisa ser ampliado e fortalecido nas aulas de língua e isso pode ocorrer por meio do gênero digital oral *podcast* proposto nos LDLP e didatizado pelos professores em sala de aula.

A partir da análise dos dados, foi possível verificar alguns usos e concepções de professores sobre o LDLP, em caráter complementar das atividades, como um suporte de gêneros e textos ou como um instrumento importante para o trabalho com a leitura e com os gêneros discursivos. Notou-se, ainda, a presença de um discurso social de alguns docentes em relação aos alunos na utilização do LDLP, levando em conta as consequências ocasionadas pelo contexto pandêmico.

Percebeu-se também a presença intensificada das TDIC na prática dos professores, uma das alterações provocadas nas práticas docentes pela adoção do ensino remoto em decorrência dos tempos de pandemia. O trabalho com os gêneros digitais também foi destacado e um sujeito confundiu ferramenta digital e gênero digital, ao indicar *Kahoot* e *Forms* como gêneros digitais, o que foi visto também na resposta do professor que sinalizou *WhatsApp* como gênero digital.

Quanto ao trabalho com a oralidade e com os gêneros orais, constatou-se que os gêneros orais formais (debate, seminário e entrevista) são priorizados no trabalho dos professores, embora também trabalhem com outros gêneros orais pertencentes à esfera do cotidiano (piada e provérbio, por exemplo). As dificuldades indicadas para o trabalho com os gêneros do oral em sala de aula giram em torno, sobretudo, da cultura da escrita, da formação e do livro didático.

Sobre o *podcast*, concluiu-se que é um gênero ainda bastante distante das atividades pedagógicas dos professores por alguns motivos: desconhecimento teórico-metodológico sobre os usos possíveis, bem como sobre as potencialidades e contribuições para o processo educativo e para o ensino das práticas orais, além, é claro, das dificuldades materiais e de acesso aos recursos tecnológicos (ausência de internet e alunos sem celulares) e de questões referentes ao domínio de tecnologias que funcionam como suporte para os gêneros orais, ou seja, ao uso pedagógico das TDIC pelos professores.

Em relação ao tratamento do *podcast* no LDLP, verificou-se a presença de lacunas e de uma abordagem insuficiente e superficial. Esse gênero não foi trabalhado como objeto de ensino, não sendo explorado e fundamentado adequadamente do ponto de vista teórico-

metodológico. Há, no LDLP, a ideia equivocada de que seja mais produtivo expor os alunos a inúmeros gêneros em detrimento de trabalhá-los de forma mais profunda. Então, a forma apropriada de explorar os gêneros do discurso precisa ser feita a partir de vários textos pertencentes ao mesmo gênero e não apenas de um único texto.

Devido às implicações provocadas pela pandemia, não foi possível ir às escolas para realizar um trabalho que supere as barreiras evidenciadas e oportunize a didatização do *podcast* proposto no LDLP, por meio de ampliações e adequações necessárias, com vistas à proposição de possibilidades de trabalho com a oralidade a partir da articulação do livro didático com as práticas pedagógicas, tangentes à criação de um projeto didático docente mais autoral e autônomo.

Por outro lado, como este trabalho possui caráter propositivo, apresentou-se uma proposta didática com o *podcast* para implementação possível em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental e com encaminhamentos distintos das atividades pedagógicas apresentadas nos livros didáticos da coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” (6º e 9º anos), visando à ampliação das concepções de língua/linguagem dos professores e tomando como base a relevância dos multiletramentos e do diálogo entre universidade e escola para a pesquisa colaborativa que desenvolva novas alternativas de ensino do oral contemplando os gêneros digitais e, no caso específico deste estudo, o *podcast*.

Dessa maneira, acredita-se que a realização desta pesquisa conseguiu amenizar algumas problemáticas, uma vez que os professores colaboradores do trabalho, embora tivessem pouca familiaridade com o *podcast*, mostraram-se interessados em aprender sobre tal gênero e suas contribuições e potencialidades para as situações de ensino e aprendizagem, bem como acerca de quais maneiras ele pode ser utilizado para estimular o ensino da oralidade nas aulas de língua portuguesa.

Vislumbra-se que este trabalho pode contribuir para a difusão de práticas escolares pautadas no *podcast* e no ensino da modalidade oral, aguçando o interesse e a busca por fortalecer essas temáticas, já que é pouquíssima a presença desse gênero nas aulas de português, assim como o lugar secundário que ainda é atribuído à oralidade no contexto educacional. Isso pode ser feito, também, por meio dos LDLP, considerando-se que o professor, na condição de mediador, tem a capacidade para ampliar e adequar as atividades disponibilizadas nesses materiais.

Para tanto, seria fundamental que, nos cursos de formação, os professores fossem formados, com conhecimentos teóricos e metodológicos, para utilizar e se apropriar criticamente tanto dos LDLP quanto das TDIC, de modo que pudessem aperfeiçoar e refletir

sobre as suas atuações no que importa ao uso responsivo e ativo dos LDLP e das TDIC a partir das suas potencialidades e limitações. As secretarias de educação, por exemplo, poderiam ofertar cursos de formação continuada voltados para o uso produtivo dos LDLP e das TDIC, pois são instrumentos que suscitam novas possibilidades de ensino.

É essencial que a formação inicial e continuada docente, bem como as condições de trabalho dos professores sejam tratadas com maior contundência e seriedade pelas políticas públicas, por meio de maiores investimentos e de planos de carreira satisfatórios e dignos. Essa formação docente adequada ajuda a formar alunos competentes nos diversos usos e práticas languageiras, tornando, então, o ensino de língua portuguesa mais efetivo e articulado às necessidades de comunicação dos estudantes.

Algumas ações relacionadas à formação docente devem ser priorizadas. Assim, eixos que estimulem os movimentos autorais, críticos, reflexivos, produtivos e a discussão entre pares são extremamente necessários, de maneira que o professor consiga refletir sobre as suas atuações, percebendo as dificuldades e o que deve ser modificado para se obter êxito, construindo novos percursos formativos.

Por fim, a formação do professor precisa superar a barreira do discurso e atingir reais mudanças e transformações no fazer pedagógico, com a adoção de estratégias de valorização profissional e cumprimento de metas e compromissos, a fim de promover a desmarginalização social e de construir novos paradigmas didáticos e outras metodologias docentes, podendo, assim, haver educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Verena Santos. **A abordagem de gêneros discursivos em livros didáticos de português nos anos finais do Ensino Fundamental**: o desafio da didatização dos gêneros discursivos digitais. 400 f. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 95-104.
- ALVES, Sione Pereira. **Os gêneros nos livros didáticos de português**: concepção discursiva ou textual. 2015. 164f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) –Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.
- ALVES, Taíses Araújo da Silva; SOUSA, Robson Pequeno de. Formação para a docência na educação online. *In*: SOUSA, Robson Pequeno de; BEZERRA, Caroline Cavalcanti; SILVA, Eliane de Moura, *et al* (Orgs.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Paraíba: Eduepb, 2016.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clecio (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 163-180.
- ANTUNES, Glauce Correa; RODRIGUES, Isabel Cristina França dos Santos. Leitura e escrita: o dialogismo em uma proposta de ensino com o gênero carta. *In*: LIMA, Alcides Fernandes de; NASCIMENTO, Maria de Fátima do (Orgs.). **Pesquisa, ensino e formação docente**: experiências do PROFLETRAS – UFPA – volume 2. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 163-191.
- ARAÚJO, Flávia Santa de; SUASSUNA, Lívia. Critérios para a avaliação da oralidade no ensino de língua portuguesa. **Letras**, Santa Maria, n. 1, p. 97-110, 2020.
- ARAÚJO JÚNIOR, João da Silva. **Gêneros digitais**: uma análise de propostas de atividades em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G.G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Ceci Maria de Oliveira Coêlho. **Gêneros digitais em manuais didáticos de língua portuguesa**. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARBOSA, Ozana de Oliveira; RODRIGUES, Isabel Cristina França dos Santos. Saberes e práticas a partir das histórias em quadrinhos e do *software* Hagáquê. In: LIMA, Alcides Fernandes de; NASCIMENTO, Maria de Fátima do (Orgs.). **Pesquisa, ensino e formação docente: experiências do PROFLETRAS – UFPA – volume 2**. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 331-359.

BASTO, Edisângela Marin; BARBOSA, Maria José Landivar de Figueiredo. *Fanfiction: possibilidades de leitura e escrita colaborativa no 9º ano do Ensino Fundamental*. **Ecos**, Mato Grosso, v. 28, n. 01, p. 176-193, 2020.

BASTOS, Pedro Augusto de Lima; SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. A abordagem sociocultural e a formação docente: construindo conhecimento relevante e contextual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 1, p. 133-154, 2021.

BELLI, Isadora de Souza; FERREIRA, Ludmila Mendes; VIEIRA, Patrícia da Silva. **Práticas de oralidade na escola**: politcast. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

BEZERRA, Benedito Gomes; LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. Atividades de compreensão de gêneros digitais em livros didáticos. **Revista do GELNE**, v. 13, n. 1/2, p. 1-15, 2016.

BEZERRA, Maria Geisiane Ávila; BEZERRA, Gleisiane Luzia Ávila; BRAGA, Jessica Karoline do Nascimento; LOBATO, Lucielma. Práticas metodológicas para promover a aprendizagem significativa no ensino da Matemática na Educação do Campo. In: DUARTE, Raimunda Dias; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; RODRIGUES, Gleice Helen Ferreira (Orgs.). **História do livro didático da Amazônia: obras raras, história e memória**. Abaetetuba: Abaete, 2018. p.421-430.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 17-39.

BORBA, Marília dos Santos; ARAGÃO, Rodrigo. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Polifonia**, Cuiabá, v. 19, n. 25, p. 223-240, 2012.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 2007, Coruña. **Anais [...]**. Coruña: Universidade do Minho, 2007. p. 837-846.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Uso da Ferramenta Podcast e da Metodologia Webquest na Educação a Distância. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 16-32, 2013.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. In: GOMES, Maria João; OSÓRIO, Antonio José;

VALENTE, Antonio Luis (Orgs.). **Challenges 2017**: Aprender nas nuvens. 15. ed. Portugal: Universidade do Minho, v. 10, p. 1587-1602, 2017.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; BAIMA, Girlene Miranda; COSTA, Luiz Máximo Lima; COIMBRA, Viviane Lima. O uso do whatsapp como ferramenta didática: possibilidades e desafios em aulas de língua portuguesa. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 40-51, 2021.

BUENO, Luzia. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 9-18, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BUNZEN, Clécio dos Santos. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BUNZEN, Clecio dos Santos. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. CAVALVANTE, Marianne C. B. (orgs.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-58.

BUNZEN, Clecio dos Santos. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: uso do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos. A ortografia no gênero Weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar. *In*: ARAÚJO, Júlio César. (Org.). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 35-47.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos; LEFFA, Vilson José. A oralidade em tecnologia digital móvel: debate regrado via *WhatsApp*. **Revista Hipertextus**, v. 16, 2017. p. 109-133.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. *In*: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 15-47.

CANI, Josiane Brunetti; SOARES, Gilvan Mateus. Livro didático de língua portuguesa em tempos de tecnologias digitais. **CIET:EnPED**, São Carlos, p. 1-7, 2018.

CARDOSO, Gabriela Pedroso. **O podcast nas aulas de Língua Portuguesa**: práticas de multiletramentos na escola. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2021.

CARVALHO, Ana Amélia; AGUIAR, Cristina; MACIEL, Romana. Taxonomia de Podcasts: da criação à utilização em contexto educativo. *In*: CARVALHO, Ana Amélia (Org.). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIEEd, 2009. p. 96-109.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Revista Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, 2005.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, n. 2, p. 78-86, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana; SANTOS, Else Martins. O livro didático como agente de letramento digital. In: COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). **Alfabetização e língua portuguesa**: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 171-188.

COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 33-56, 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. Multiletramentos e empoderamento na educação. In: FERRAZ, Obdália (Org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 61-78.

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.

COSCARELLI, Carla Viana; CORRÊA, Hércules Tolêdo. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 20-32, 2021.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; NASCIMENTO, Elvira Lopes. O debate como gênero textual a ser fomentado nas aulas de línguas. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 5, p. 125-157, 2002.

CUNHA, José Carlos Chaves da; CUNHA, Myriam Crestian. Os campos da linguística teórica, da linguística aplicada e do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil. In: DAHLET, Véronique Braun (coord.). **Ciências da linguagem e didática das línguas**. São Paulo: Humanitas/Fapesp, 2011. p. 223-242.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; DE PIETRO, Jean-François. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 247-278.

DUARTE, Raimunda Dias. As pesquisas em história do Livro Didático na Amazônia: GEHLDA. *In*: DUARTE, Raimunda Dias; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; RODRIGUES, Gleice Helen Ferreira (Orgs.). **História do livro didático da Amazônia**: obras raras, história e memória. Abaetetuba: Abaete, 2018. p. 69-81.

EVARISTO, Marcela Cristina. **A oralidade como objeto de ensino-aprendizagem**: algumas considerações. 148 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FARIAS, Dalia Poliani Feitosa; FERREIRA, Maria de Jesus Ferreira. Coleção Jornadas.Port: reflexões sobre a prática de leitura no livro didático. *In*: DUARTE, Raimunda Dias; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; RODRIGUES, Gleice Helen Ferreira (Orgs.). **História do livro didático da Amazônia**: obras raras, história e memória. Abaetetuba: Abaete, 2018. p. 401-410.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola, 2014.

FERRAZ, Flávia Sílvia Machado. Gêneros digitais e a hipertextualidade. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 127-144, 2010.

FERREIRA, Gisele Vidal; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Tecnologias digitais de comunicação e informação no espaço escolar: o vídeo de bolso como recurso pedagógico no ensino médio de tempo integral em Santarém-Pará. **Revista Educação e Humanidades**, Amazonas, v. 1, n. 2, p. 209-233, 2020.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Podcast na educação brasileira**: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação. 2010. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, n. 2, p. 55-70, 2017.

FRIZON, Vanessa; LAZZARI, Marcia de Bona; SCHWABENLAND, Flavia Peruzzo; TIBOLLA, Flavia Rosane Camillo. A formação de professores e as tecnologias digitais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: Educere, 2015. p. 1-15.

FURMAN, Evelyn Cardogna Nogueira; PETERMANN, Rafael. Uma leitura da disciplina de língua portuguesa na BNCC do Ensino Fundamental à luz dos estudos do letramento. **Revista Mundi**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 62-26, 2019.

FUZA, Ângela Francine; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-26, 2020.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, 2016.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Anne Gleicy Pinto; ESPIRÍTO SANTO, Cláudia Fernandes Andrade; SOUZA, Elizabeth Gomes. Práticas socioculturais indisciplinadas na formação de professores dos anos iniciais. **XII Encontro Nacional de Educação Matemática**, São Paulo, p. 1-12, 2016.

GONÇALVES, Ana Cecília; BATISTA, Jeize de Fátima. A oralidade em sala de aula: reflexões sobre o trabalho com gêneros orais em materiais didáticos do ensino fundamental. **Letras**, Santa Maria, n. 01, p. 261-283, 2020.

HENRIQUES, Margarida Marques. **A formação docente numa perspectiva sociocultural e interventiva para além dos muros da escola**: busca de novas práticas. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2008.

IGREJA, Monique Feio. **Tecnologia e interações na Amazônia Paraense**: um estudo com jovens da ilha de Murucutu – Belém/PA. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

JACOB, Ana Elisa; DIOLINA, Kátia; BUENO, Luzia. Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 85-104, 2018.

JUNQUEIRA, Eduardo do S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 31-39.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-55.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, 1996.

LEITE, Marli Quadros. O lugar da oralidade no livro didático. *In*: LEITE, Marli Quadros (Org.). **Oralidade e ensino**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 31-97.

LEITE, Quesia dos Santos. **Podcasts no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

LIMA, Hérica Cavalcanti de. **Uso de livros didáticos de português: um olhar sobre práticas e discursos**. 2009. 380 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

LOBATO, Roan Coelho de Souza; CAMAS, Nuria Pons Vilardell. A concomitância crítica entre teoria e prática na formação de docentes: uma reflexão acerca dos processos integradores de tecnologias digitais. *In*: FOFONCA, Eduardo; CAMAS, Nuria Pons Vilardell (Orgs.). **Convergências tecnológicas e imersivas na Educação Básica**. São Paulo: Pedro & João, 2019. p. 40-55.

MAFRA, José Ricardo e Souza. A pesquisa sobre mídias e tecnologias em educação na Amazônia: um panorama de estudos atuais e perspectivas futuras. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 01-31, 2020.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso? **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, v. 7, n. 8, p. 65-81, 2006.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. **SIGNUM**, Londrina, n. 11/2, p. 137-153, 2008.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; LACERDA, Ana Paula de Oliveira. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Horizontes**, Itatiba, p. 1-23, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Cortez, 2009. p. 15-80.

MARSARO, Fabiana Panhosi. Projeto gráfico-editorial de livros didáticos de língua portuguesa: pressupostos para análise. *In*: BUNZEN, Clecio (Org.). **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João, 2020, p. 83-105.

MARZOLA, Aline Cequim; BERTIN, Andre Antonio; ROSA, Claudio Adão. O uso das tecnologias em sala de aula como ferramenta pedagógica. **IFSC**, Santa Catarina, p. 1-22, 2019.

MEDEIROS, Macello Santos de. Podcasting: um antípoda radiofônico. *In*: XXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., 2006, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Intercom, 2006. p. 1-11.

MENDES, Iran Abreu; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Problematização de práticas socioculturais na formação de professores de matemática. **Revista Exitus**, v. 7, n. 2, p. 100-126, 2017.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação docente e novas tecnologias. *In*: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Novas tecnologias na educação**: reflexão sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002. p. 11-28.

MORAIS, Margareth Andrade. Gêneros textuais nos livros didáticos: uma abordagem teórico-metodológica. *In*: SANTOS, Leonor Werneck dos (Org.). **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português**: uma análise de manuais do ensino fundamental. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p. 43-73.

MOREIRA, Kênia Hilda; RODRIGUES, Eglem Oliveira Passone. O livro didático e as tecnologias de informação e comunicação na educação escolar: o livro didático sobreviverá às novas tecnologias? **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, v. 1, n. 2, p.57-68, 2013.

NASCIMENTO, Cíntia Ap. Pereira do; DIÓRIO, Nathalia; ASSIS, Rejane Moreira de. **Práticas de oralidade na escola**: apresentação pessoal. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

NEGREIROS, Gil; VILAS BOAS, Gislaine. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. **Letras**, Santa Maria, v. 27, n. 54, p. 115-126, 2017.

OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de; ALMEIDA, Doriedson Alves de; PEREIRA, Ana Pâmela Guimarães. Recursos educacionais abertos e as tecnologias digitais de informação e comunicação: formação e práxis em escolas ribeirinhas. **Docência e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 58-79, 2021.

OLIVEIRA, Márcia Andrea Almeida de. **O ensino de língua portuguesa**: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais. 2013. 407 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor (6º ano). São Paulo: Moderna, 2018a.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor (9º ano). São Paulo: Moderna, 2018b.

PEDROSO, Luis Marcelo de Araújo. **Novas tecnologias e livro didático da EJA**: uma abordagem pedagógica por meio do gênero propaganda. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

PEIXOTO, Rosiane Moraes; RODRIGUES, Antonildo Sena; MORAIS, Mario Jorge Santos. A eficiência e complexidade do Livro Didático de Sociologia no processo de ensino-aprendizagem de alunos do SOME em Abaetetuba. *In*: DUARTE, Raimunda Dias; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; RODRIGUES, Gleice Helen Ferreira (Orgs.). **História do livro didático da Amazônia**: obras raras, história e memória. Abaetetuba: Abaete, 2018. p. 376-383.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. *In*: MENEGASSI, Renilson José; SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lílian

Cristina Buzato (Orgs.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 11-39.

PIRES, Robson Miguel. **Letramento digital em livros didáticos de língua portuguesa**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Análise Linguística em Charge: Sequências de Atividades Dialógicas. **Línguas & Letras**, v. 21, n. 49, p. 127-154, 2020.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZATTI, Mary Elizabeth. O conceito de gêneros do discurso: desdobramentos teóricos e implicações pedagógicas. *In*: RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZATTI, Mary Elizabeth (Orgs.). **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. p. 98-123.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SAMPAIO, Thais Fernandes; SANTOS, Davidson. A integração entre a formação inicial e a continuada como um espaço de autoformação profissional docente. *In*: CADILHE, Alexandre José; GARCIA-REIS, Andreia Rezende; MAGALHÃES, Tânia Guedes (Orgs.). **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. São Paulo: Pontes, 2018. p. 237-261.

SANTOS, Érica Emmanuelle Lima. **Os multiletramentos no chão da escola: desafiando realidades**. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SANTOS, Nádson Araújo dos. **Das páginas às telas: o lugar do (não) lugar dos gêneros digitais no livro didático de português**. 108 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Tradução e organização Roxane Rojo e

Glaís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Língua e tecnologias de aprendizagem na escola. *In*: FERRAZ, Obdália (Org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 189-204.

SILVA JÚNIOR, Edvargue Amaro da; SILVA, Cristiane Freitas Pereira da; BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto. Educação em tempos de pandemia: o uso da ferramenta podcast como estratégia de ensino. **Tecnia**, v. 5, n. 2, p. 31-51, 2020.

SIQUEIRA JÚNIOR, Adejair do Espírito Santo. **Produção textual no livro didático do ensino fundamental**: para quem o aluno escreve? **VI SAPPIL – Estudos de Linguagem**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-17, 2015.

SOUZA, Cláudia Mara; CAFIERO, Delaine. Percepções sobre o uso de livro didático de Português no Ensino Fundamental: importância da mediação nas atividades de compreensão. *In*: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; BUNZEN, Clécio (Orgs.). **Livro didático**: dos contextos aos usos em sala de aula. Recife: Pipa Comunicação, 2020. p. 191-237.

STORTO, Letícia Jovelino. Tratamento da oralidade na sala de aula. *In*: LEITE, Marli Quadros (Org.). **Oralidade e ensino**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 238-271.

STORTO, Letícia Jovelino; BRAIT, Beth. Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 62, p. 1-25, 2020.

TAGLIANI, Dulce Cassol. **O livro didático de língua portuguesa no contexto escolar**: perspectivas de interação. 2009. 195 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. Gêneros orais - conceituação e caracterização. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 12-24, jul./dez. 2017.

TRINDADE, Joelma da Silva; LIMA, Maria do Socorro. A urgência de leitores em massa na primeira República Paraense: a instrumentalização dos alunos com os livros didáticos no ensino primário. *In*: DUARTE, Raimunda Dias; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; RODRIGUES, Gleice Helen Ferreira (Orgs.). **História do livro didático da Amazônia**: obras raras, história e memória. Abaetetuba: Abaete, 2018. p. 69-81.

UCHÔA, José Mauro Souza. **O gênero podcast educacional**: descrição do conteúdo temático, estilo e construção composicional. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2010.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio Villarta; FERREIRA, Helena Maria. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissêmico aquém e além da sala de aula. **Letras**, Santa Maria, n. 1, p. 35-55, 2020.

WINCH, Paula Gaida. **Oralidade e livro didático**: uma possível reconfiguração no ensino de língua portuguesa. 2014. 246 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014.

XAVIER, Antônio Carlos; SANTOS, Camila Ferraz. *E-forum* na Internet: um gênero digital. *In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Orgs.). Interação na internet: novas formas de usar a linguagem.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 30-38.

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Actas Scientiarum*, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.

ZÁTTERA, Pricilla; SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; MAGALHÃES, Tânia Guedes. (In)compreensões sobre a oralidade na BNCC. *In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 245-275.