



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
- MESTRADO PROFISSIONAL -**

**QUESIA DOS SANTOS SOUZA LEITE**

***Podcasts* no processo de ensino e aprendizagem da  
língua portuguesa: o trabalho com a variação  
linguística na era digital**

CAMPINA GRANDE – PB  
2018

**QUESIA DOS SANTOS SOUZA LEITE**

***Podcasts* no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Dália de Gusmão Aranha

CAMPINA GRANDE – PB  
2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L533p Leite, Qesia dos Santos Souza.  
Podcasts no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa [manuscrito] : o trabalho com a variação linguística na era digital / Qesia dos Santos Souza Leite. - 2018.  
124 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2018.  
"Orientação : Profa. Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha , Departamento de Letras e Artes - CEDUC."  
1. Ensino de português. 2. Variação linguística. 3. TDIC. 4. Gêneros multimodais. 5. Podcast. I. Título  
21. ed. CDD 372.6

**QUESIA DOS SANTOS SOUZA LEITE**

***Podcasts* no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Aprovada em 30/07/2018.

*Simone Dália de Gusmão Aranha*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Dália de Gusmão Aranha - PPGFP/UEPB  
Orientadora

*Fábio Marques de Souza*

Prof.<sup>a</sup> Dr. Fábio Marques de Souza - PPGFP/UEPB  
Examinador interno

*Ivandilson Costa*

Prof. Dr. Ivandilson Costa - PROFLETRAS/UERN  
Examinador externo

Dedico este trabalho às pessoas mais presentes em minha vida:

Minha mãe, pelo exemplo de vida que é.

Meu esposo Bruno Leite, pelo seu apoio incondicional e constante incentivo.

As minhas amadas filhas, Bianca Leite e Grace Leite, meus maiores presentes.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente, por ter me dado a permissão de chegar até aqui, e por toda a força concedida na concretização desse sonho.

A minha mãe, Edite Maria, que foi a minha primeira base de educação. Obrigada, mãe, pelo apoio afetivo e material em todo o processo. À senhora eu nunca terei palavras o suficiente para agradecer tudo que faz por mim.

Agradeço ao meu esposo, que é e foi meu grande alicerce nessa caminhada. Agradeço pelas noites mal dormidas para me levar às 04 horas da manhã à rodoviária, pelo cuidado com as nossas filhas, quando eu não estava presente, por não ter me deixado desistir nos momentos que os obstáculos surgiram. Bruno Leite, agradeço-lhe por tudo que representas para mim.

As minhas amadas filhas, Bianca Leite e Grace Leite, tudo que faço é em prol da felicidade delas e durante este período não foi fácil. Bianca Leite tinha apenas um ano quando iniciei o mestrado, sei que o cheirinho da mamãe em alguns momentos fez falta. Já a nossa Grace nasceu nessa caminhada, andou bastante de ônibus no ventre da mamãe. Amo muito vocês, filhas.

Agradeço a todos os familiares: padrasto, vovó, tias (os), primos (as), sogro, cunhada, todos que de alguma forma ou de outra, Deus proporcionou estarem próximos a mim nesta conquista.

Agradeço a minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Dália de Gusmão Aranha, por toda atenção e conhecimento oferecidos durante essa jornada. Tenha meus sinceros agradecimentos.

Agradeço aos professores que participaram da construção dessa minha vivência acadêmica.

Agradeço aos meus colegas do Mestrado em Formação de Professores, em especial a Sandrinha, cujo apoio e amizade estiveram sempre presentes.

Agradeço aos meus alunos que participaram ativamente dessa minha pesquisa, pois é em busca do seu aprendizado que procuro me especializar cada vez mais.

Agradeço também a escola que colaborou para a minha pesquisa, desde o primeiro momento.

A presente dissertação não poderia chegar a um bom porto sem o precioso apoio dessas pessoas. Meu muito obrigada!

“No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho.”

(Carlos Drummond de Andrade, 1930).

## **LISTA DE SIGLAS**

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Opinião dos estudantes sobre o <i>Podcast</i> produzido.....	68
---	----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Imagem de um RSS disponível nos <i>sites</i> para subinscrição. ....	45
Figura 2. Página inicial de um agregador ( <i>feedly</i> ).....	46
Figura 3. Recursos para elaboração, edição e divulgação de <i>podcasts</i> . ....	49
Figura 4. Imagens representando a variação regional. ....	60
Figura 5. Imagem do <i>podcast</i> produzido. ....	72
Figura 6. Página inicial do <i>podomatic</i> Variação Linguística.....	74
Figura 7. Situação criada pelo aluno sobre adequação da fala. ....	75
Figura 8. Quadrinho proposto para adequação da fala. ....	76
Figura 9. Diálogo numa concessionária. ....	77
Figura 10. Análise dos estudantes sobre as manchetes no jornal. ....	78

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Saberes essenciais no trabalho do professor.....	26
Quadro 2. Objetivos dos <i>podcasts</i> . .....	47
Quadro 3. Objetivos dos <i>podcasts</i> . .....	47
Quadro 4. Perfil da professora pesquisadora. ....	54
Quadro 5. Instrumento de pesquisa. ....	55
Quadro 6. Música Asa Branca. ....	59
Quadro 7. Poema Vício da fala de Oswald de Andrade. ....	60
Quadro 8. Classificação dos <i>podcasts</i> . ....	64
Quadro 9. Perguntas do questionário 01.....	64
Quadro 10. Gírias citadas pelos participantes e os seus significados.....	65
Quadro 11. Vantagens ou desvantagens na utilização de recursos da internet.....	67
Quadro 12. Descrição em uma frase sobre o <i>podcast</i> . ....	68
Quadro 13. Sobre os objetivos do <i>podcast</i> . ....	69
Quadro 14. Justificativas sobre os <i>podcasts</i> elaborados.....	70
Quadro 15. Opiniões para melhorar o <i>podcast</i> . ....	70
Quadro 16. Visão geral dos alunos sobre o <i>podcast</i> .....	71
Quadro 17. Minidicionário de gírias.....	79

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Sobre o que os estudantes mais fazem na internet.....	66
Tabela 2. Recurso da internet que os estudantes mais utilizam.....	66
Tabela 3. Análise dos estudantes em relação aos <i>podcasts</i> produzidos. ....	70

## RESUMO

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) vem provocando reflexões relativas à forma de ensinar e de aprender. Diversos recursos e metodologias utilizam as TDIC como suporte de construção do conhecimento, mas que nem sempre são associadas a uma estratégia didática. A prática pedagógica em sala de aula necessita de constantes atualizações e pensar como as tecnologias digitais podem contribuir para a construção do conhecimento nas aulas de língua portuguesa vem a ser um dos passos importantes nessa etapa. Esta pesquisa apresenta o *podcast* como um recurso didático digital e como seu uso nos processos de ensino-aprendizagem podem propiciar uma maior interatividade, contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Este estudo pautou-se na questão norteadora: como as tecnologias digitais, em especial o gênero multimodal *podcast*, podem ser facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e as suas variações? A partir das responsabilidades que são atribuídas ao professor, definiu-se o seguinte objetivo geral: fazer uso das tecnologias digitais em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem da variação linguística. Como objetivos específicos, delimitou-se a) favorecer aos alunos um maior entendimento sobre o tema variação linguística; b) possibilitar a elaboração de *podcast* educacional pelos alunos; c) elaborar um módulo didático com um tutorial para a elaboração do *podcast* e atividade sobre o assunto. Para elucidar o papel das tecnologias digitais na educação, este estudo utilizou a língua portuguesa e as suas conexões entre a língua e sociedade. A literatura utilizada quando se refere à variação linguística foi as discussões encontradas em Antunes (2003, 2005, 2007, 2009); em relação à Sociolinguística, foram introduzidos os estudos de Bagno (2007) e Martelotta (2009) e para os *podcasts*, tomou-se como referência os trabalhos de Moura e Carvalho (2006), Leão (2011), Leite (2015), dentre outros. Para tanto, esta pesquisa teve como participantes alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola da rede privada, localizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes-PE. A abordagem metodológica adotada foi de natureza quantitativa e qualitativa, ou seja, do tipo mista e quanto ao método empregado foi o estudo de caso. Como instrumentos para a coleta de informações, optou-se pela aplicação de questionários que se referem à variação da língua, do perfil daqueles que nasceram imersos às tecnologias digitais, da análise após produção do *podcast* e de uma entrevista semiestruturada. Com a intenção de intervir na realidade da sala de aula e introduzir as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem da variação linguística, uma sequência didática foi elaborada e aplicada, apresentando as possibilidades de interação, participação e produção do gênero multimodal *podcast* no ensino da língua portuguesa. Posteriormente, os *podcasts* produzidos pelos participantes foram disponibilizados na plataforma *Podomatic*. Além disso, com a finalidade de contribuir na prática pedagógica do professor, mediador do conhecimento, construiu-se um módulo didático que traz um tutorial para a construção de um *podcast* e uma proposta de atividade. Os *podcasts* produzidos foram classificados e categorizados no intuito de sugerir estratégias de uso mediado pelo professor na sala de aula. Os resultados alcançados indicam o potencial educativo dos *podcasts*, que serviram como recursos didáticos digitais para o ensino de português na escola. Foi possível observar o impacto que os textos multimodais e as TDIC podem causar aos envolvidos (professores e alunos).

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Português. Variação Linguística. TDIC. Gêneros Multimodais. *Podcast*.

## ABSTRACT

The use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) has been provoking reflections on the way of teaching and learning. Several tools and methodologies use DICT as a support for knowledge construction but are not always associated with a didactic strategy. The pedagogical practice in the classroom needs constant updating and thinking about how digital technologies can contribute to the construction of knowledge in Portuguese language classes is one of the important steps in this stage. This research presents the podcast as a digital didactic resource and how its use in the teaching-learning processes can provide greater interactivity, contributing to students' learning. This study was based on the guiding question, to understand how Digital Technologies, especially podcasts, can be facilitators in the teaching-learning process of the Portuguese language and its variations? From the responsibilities that are assigned to the teacher, we define the following general objective: make use of digital technologies in the classroom in the teaching-learning process of linguistic variation. As specific objectives, it was defined a) to provide students a better understanding of the topic of linguistic variation; b) enable the elaboration of an educational podcast by the students; c) to elaborate a didactic manual with a tutorial for the elaboration of the podcast and activity on the matter. To elucidate the role of digital technologies in education, this study used the Portuguese language and its connections between language and society. The literature used when referring to linguistic variation was the discussions found in Antunes (2003, 2005, 2007, 2009); in relation to Sociolinguistics, the studies of Bagno (2007) were introduced, and Martelotta (2009), and for the podcasts, we take as reference the works of Moura and Carvalho (2006), Leão (2011), Leite (2015), among others. Therefore, this research had as participants students from a group of the 3rd year of High School, of the private school, located in the city of Jaboatão dos Guararapes-PE. The methodological approach adopted was of a quantitative and qualitative nature, that is, mixed and the method used was the case study. As instruments for the collection of data, we opted for the application of questionnaires that refer to the variation of the language, profile of those who were born immersed in digital technologies, analysis after podcast production and a semi-structured interview. With the intention of intervening in the reality of the classroom and introduce digital technologies in the teaching-learning process of linguistic variation, a didactic sequence was developed and applied, presenting the possibilities of interaction, participation and production of the podcast multimodal genre in the teaching of Portuguese language. Subsequently, the podcasts produced by the participants were made available on the podomatic platform. In addition, with the purpose of contributing in the pedagogical practice of the teacher, the mediator of knowledge, a didactic module was constructed that constructed a tutorial for the construction of a podcast, and a proposal of activity. The podcasts produced were classified and categorized in order to suggest strategies of use mediated by the teacher in the classroom. The results indicate the educational potential of podcasts, which served as digital didactic resources for Portuguese teaching in school. It was possible to observe the impact that multimodal texts and ICT can cause to those involved (teachers and students).

**KEYWORDS:** Portuguese Teaching. Linguistic Variation. Multimodal Genres. DICT. Podcast.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	20
1.1.1 O ensino de Língua Portuguesa: breve histórico .....	20
1.1.2 O ensino de Língua Portuguesa na visão da Sociolinguística .....	24
1.1.3 Gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa .....	33
1.1.4 O ensino de Língua Portuguesa no contexto dos Multiletramentos .....	36
1.2.1 O uso das TDIC na Educação .....	39
1.2.2 O gênero multimodal <i>Podcast</i> : conceitos e características .....	44
1.2.3 O <i>podcast</i> na sala de aula: crenças, modo de fazer, mediação .....	49
2. METODOLOGIA .....	52
2.1 Natureza da pesquisa .....	52
2.2 Universo da pesquisa .....	53
2.3 Instrumentos da pesquisa .....	54
3. RELATO DA EXPERIÊNCIA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	57
3.1 Sequência Didática: Um olhar para a variação linguística através do gênero multimodal <i>podcast</i> .....	57
3.2 Relato da experiência .....	61
3.3 Resultados .....	63
3.3.1 Análise dos questionários .....	63
3.3.2 Análise da entrevista semiestruturada .....	71
3.3.3 Análise de atividades multimodais aplicadas .....	75
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	83
REFERÊNCIAS .....	85
APÊNDICES .....	92
Apêndice 1 – Atividades aplicadas na sala de aula .....	93
Apêndice 2 – Questionário sobre língua portuguesa e as suas variações .....	97
Apêndice 3 – Questionário sobre o perfil do aluno .....	98
Apêndice 4 – Questionário de análise dos <i>podcasts</i> .....	99
Apêndice 5 – Entrevista semiestruturada .....	100
Apêndice 6 – Módulo de Ensino: Refletindo sobre a língua e suas variações através das tecnologias digitais .....	101
ANEXOS .....	122
Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) .....	123
Anexo B - Termo de Assentimento (TA) .....	124

## INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, com a propagação das tecnologias digitais no contexto social, a forma de ensinar e interagir vem passando por mudanças. O acesso ao conhecimento tem acontecido de maneira mais rápida. Quadro negro e giz já não são mais os maiores recursos utilizados pelos professores e alunos nas salas de aulas de português. O impacto das tecnologias digitais em sala de aula é bastante promissor, tendo em vista que elas provocam entre os professores, principalmente, da educação básica, questionamentos sobre o porquê, como e quando utilizá-las. Com isso, a prática pedagógica dos professores, em alguns casos, não leva em consideração o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A prática pedagógica do educando necessita de constantes atualizações e pensar como as tecnologias e os multiletramentos podem contribuir para construção do conhecimento no ensino da língua portuguesa e as suas variações pode ser um dos passos mais importantes para o processo de ensino-aprendizagem na Era Digital.

Essas tecnologias apresentam novos direcionamentos para a cultura, comunicação e educação. Nesse sentido, a escola, ao desempenhar seu papel de agência formadora, deve incorporar o uso das TDIC no contexto dos alunos, que estão sendo formados para atuarem como cidadãos conscientes e tecnologicamente capacitados para o trabalho e a cidadania. De fato, as tecnologias digitais estão tão imersas na vida dos nossos alunos e em sua cultura que muitos não conseguem realizar atividades simples como, por exemplo, uma operação matemática que poderia ser produzida em um caderno; pois, eles preferem fazer uso de algum recurso tecnológico como um celular ou um computador. É nesse sentido que identificamos a importância do docente, desde o início de sua formação, estar em contato direto com as TDIC, não apenas de forma teórica/técnica, mas principalmente pedagógica.

A inserção das tecnologias na educação incentiva o professor a mudar seu comportamento em seu ambiente de trabalho, ou seja, se o professor souber fazer bom uso das tecnologias em sua prática docente, dificilmente, ocorrerão fracassos no uso desses recursos. Contudo, seu uso não pode ser de forma desarticulada com os objetivos educacionais e de aprendizagem. Essa ideia é reforçada quando o professor busca novas formas de ajudar seu aluno, desafiando-o, despertando seu interesse, o que pode proporcionar momentos de discussão e reflexão. O docente deve estar ciente de seu papel como não mais detentor do conhecimento, mas sim como um mediador/orientador.



Na era digital existem vários recursos para a comunicação e interação entre as pessoas, os nossos alunos se deparam constantemente com gêneros textuais multimodais que disponibilizam em sua leitura não apenas o texto escrito, mas uma diversidade de signos de outras modalidades de linguagem como, por exemplo, imagem, cor, som, fala. Esses textos solicitam uma mudança na prática pedagógica dos professores, capazes de mediar a compreensão e atribuição de significados aos alunos. Através disso, a nossa pesquisa faz uso do gênero multimodal *podcast*, que é um recurso utilizado para emissão pública de arquivos disponíveis na internet. Os *podcasts*, o nosso objeto de pesquisa para o ensino da variação linguística, ganharam popularidade pela facilidade em criar e publicar materiais digitais, começando a serem usados em diversos meios. Tal facilidade de gravar e de publicar os *podcasts* fez com que professores começassem a gravar as suas aulas e a disponibilizá-las na internet. Eles apresentam-se como esses novos ambientes, na qual a construção do conhecimento acontece de forma mais aberta, integrada e multissensorial, o que torna, sem dúvida, o processo de ensino-aprendizagem muito mais atraente.

Além desse gênero multimodal *podcast*, que busca uma maior interação no contexto dos alunos, foram abordadas em sala de aula outras propostas de atividades que fazem uso das tecnologias para o ensino da língua portuguesa e as suas variações, com o intuito de proporcionar aos alunos uma maior interação com o uso da língua no contexto social. Para tanto, esta pesquisa teve como participantes alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola da rede privada, localizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes-PE. Com base no seguinte questionamento: como as tecnologias digitais, em especial o gênero multimodal *podcast*, podem ser facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e as suas variações?

Nosso estudo pretende apontar a importância que os professores de língua portuguesa devem ter com relação às suas propostas de ensino, trazendo para a sua prática pedagógica a inclusão das tecnologias digitais, principalmente para aqueles docentes que atuam no ensino médio. Temos esses alunos como destaque, pois eles irão realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e necessitam estar preparados. Precisam estar atentos às diversas mudanças que ocorrem na atualidade e na questão social da língua portuguesa, seja na sua atuação, fazendo uso da linguagem multimodal ou nas suas interpretações, visando a diversidade de gêneros textuais que são abordados no ambiente escolar.

Com isso, esta pesquisa visa a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de língua portuguesa, através do uso das tecnologias digitais, traz como gênero

principal o *podcast*, que será produzido pelos alunos, na busca de uma maior interação com o conteúdo sobre a variação da língua. Acreditamos que a inclusão da tecnologia digital é importante para o processo de ensino-aprendizagem e não pode ser excluída da prática escolar.

Através da produção dos *podcasts*, buscaremos fazer uma relação com o uso da variação linguística. O que implica considerar que duas ou mais formas da língua podem ser usadas para expressar o mesmo significado em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade, pois a língua passa por um processo de variação, sistemático e contextualizado, sendo influenciada não só por diversos fatores estruturais, mas também por fatores sociais, culturais, econômicos que circulam na comunidade linguística em que ela está inserida. Nesse contexto, levantamos a hipótese de que as tecnologias digitais mediadas pelo professor podem facilitar a construção do conhecimento e, por conseguinte, os *podcasts* educacionais, associados ao uso das variações linguísticas podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Através do papel social que é atribuído à escola, definimos como objetivo principal desta pesquisa, a produção do gênero multimodal *podcast* por alunos do 3º ano do ensino médio para ser usado no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e as suas variações. Como objetivos específicos, delineamos: a) propiciar aos alunos um maior entendimento sobre o tema variação linguística; b) possibilitar a elaboração de *podcast* educacional pelos alunos; c) elaborar um módulo didático com um tutorial para a produção do *podcast* e uma atividade sobre o assunto.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, que contemplam desde a história da disciplina língua portuguesa com um direcionamento sociolinguístico, até as tecnologias na educação, tendo como principal gênero textual o *podcast*, destacando possíveis utilizações e aplicação em sala de aula.

O primeiro capítulo apresenta a base, nele discutimos os fundamentos teóricos para a realização deste estudo. Elucidamos o contexto da disciplina língua portuguesa, a visão da Sociolinguística, a utilização dos gêneros textuais e os multiletramentos. Também abordamos a utilização da Web, Web 2.0 e Web 3.0, através de teorias de aprendizagem que dão suporte ao uso do gênero *podcast*, destacando possíveis articulações deste recurso com essas teorias.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa. Discorreremos sobre a natureza da pesquisa, o universo e os participantes envolvidos, os motivos que nos levaram as escolhas abordadas e os instrumentos selecionados.

No terceiro capítulo, apresentamos a sequência didática e os dados obtidos na elaboração dos *podcasts* educacionais no ensino da língua portuguesa. Também expusemos a

descrição, a análise e a interpretação desses dados através dos instrumentos utilizados. Além disso, tecemos uma reflexão sobre a elaboração dos *podcast* pelos estudantes, disponibilizados em um *site* específico, de modo a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados das atividades que foram realizadas em sala de aula com gêneros multimodais também são exibidos neste capítulo. Por fim, temos as considerações finais, as referências, os anexos e os apêndices.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente capítulo, apresentamos os conceitos centrais da pesquisa com base no que encontramos na literatura atual, destacando diferentes abordagens sobre o ensino da língua portuguesa, com o intuito de explicar e analisar os conceitos descritos em nossa dissertação. Primeiramente, discutimos sobre o ensino da língua portuguesa e a sua história, em seguida, através da visão dos sociolinguistas, trazemos o ensino da língua em nosso contexto social. Após, abordamos os gêneros textuais, que são rotinas sociais, enfatizando que eles se renovam e flexionam. Além disso, apresentamos a definição de letramento e de multiletramentos, tecemos uma breve discussão sobre as tecnologias na educação e, ao término, descrevemos, de forma concisa, o gênero textual *podcast*.

### 1.1.1 O ensino de Língua Portuguesa: breve histórico

Em meados do século XVII, o português que era ensinado no contexto escolar era apenas instrumental e para a alfabetização de algumas classes privilegiadas na sociedade. Durante muito tempo, a língua portuguesa foi ultrapassada por outra língua, o latim, que se edificava em todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. Por volta do século XIX, as reformas realizadas pelo Marquês de Pombal (Reformas Pombalinas) contribuíram para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e a sua valorização no ambiente escolar. A finalidade era abolir qualquer outra língua e impor a língua denominada de “língua do príncipe”, ou seja, português de Portugal. Segue uma versão do Édito de Pombal:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que praticaram novos domínios introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois, todas as nações polidas do Mundo este prudente e sólido sistema, nesta conquista se praticou pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservam. Para desterrar este perniciosíssimo abuso será um dos primeiros cuidados dos Diretores estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os meninos e meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria

das suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma que S.M. tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se observam, com total ruína espiritual e temporal do Estado (CUNHA, 1985, p. 80).

O intuito desse decreto não era apenas tornar a língua portuguesa como padrão. Ele traz a unificação da língua, como a língua escrita culta e a língua falada pelas elites, padronizando o seu ensino nas escolas. Através do aprender a ler e a escrever em português e com a introdução do estudo da gramática, o latim perdeu seu espaço. Por volta do século XX, a gramática da língua portuguesa adquiria autonomia e se fortalecia, a proporção que isso acontecia, o latim passava a ser excluído do ensino fundamental e médio.

Até meados dos anos 50, para a escola cabia o ensino da gramática normativa calcada na língua padrão. Os textos literários eram integrados de antologias, através dos quais se desenvolviam nos educandos as habilidades de leitura e escrita. Apesar disso, o ensino ainda permanecia com uma grande problemática. As nomenclaturas eram variáveis a cada educador, pois eles seguiam a sua prática pedagógica. Assim, o governo federal incumbiu a um grupo de puristas (gramáticos) a tarefa de reunir termos técnicos relacionados à língua portuguesa, que deveriam ser empregados de forma única em todo o país. Por volta de 1959, sob a forma de portaria, foi publicado um glossário sobre o título: Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), com o intuito de padronizar as referências descritivas sobre a língua.

Contudo, a NGB, que atua até hoje sobre grandes críticas, não resolveu o problema da educação brasileira. Considera-se que a língua portuguesa é bastante variável para ser restrita a uma única doutrina. Além disso, os professores têm o direito de introduzir outros conteúdos em sua sala de aula, sem repressão.

Com isso, na década seguinte, pesquisas denunciaram o fracasso escolar, surgindo como uma tentativa de aperfeiçoamento a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, 4024/61. Nessa lei determina-se que “a educação é direito de todos e será dada na escola e no lar” (Art. 2º), tornando o ensino democrático, apesar de não termos escolas suficientes.

A esse respeito, Bagno (2007) relata que até meados dos anos 60, as escolas atendiam um número muito reduzido da população, ou seja, o conhecimento era para as pessoas das classes média e alta da sociedade, que residiam na cidade, que compravam livros de escritores consagrados e intelectuais e que liam, de maneira geral. Mas, esse contexto foi modificado e podemos averiguar esse crescimento da população através das pesquisas desse autor (2007, p. 31), ao afirmar que “até em meados de 1960 apenas 45% da população vivia em zona urbana, mas 40 anos depois, o Censo de 2000 do IBGE revelou que 80% dos brasileiros moram em

idades”. Isso fez com que as cidades crescessem sem uma determinada estrutura, surgindo, assim, periferias, desemprego, e o aumento também da violência. Além disso, o perfil social e cultural dos alunos nas escolas públicas mudou. As escolas que eram ocupadas apenas por pessoas de classes favorecidas (média e alta), que tinham a gramática normativa como a maneira correta de se falar o “bom” português, passaram a receber alunos de famílias pobres, filhos de pais e mães que não tinham conhecimento da escrita do próprio nome (analfabetos). A partir de então, a língua que era prestigiada e vista como a apropriada, a norma-padrão, que até hoje é transmitida como a “única certa” em muitas escolas brasileiras, passou por uma grande transformação geográfica e cultural, sendo usada de maneira variada pelas camadas menos prestigiadas. Algumas pronúncias, palavras, construções gramaticais, que para o ambiente escolar eram tidas como inadequadas, passaram a fazer parte do dia a dia das salas de aula.

Nesse clima de mudanças, em 1971, foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases, a 5692/71, que estabelece a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira, com o seu foco voltado para o uso. Segundo esse documento, “No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971).

Através da inovação linguística que se encontra nos ambientes escolares, com o uso da linguagem verbal e não verbal, a gramática passou a ser reduzida nos livros didáticos, e os textos de jornais e revistas passaram a conviver com os literários. Através dessa realidade no ambiente escolar, os professores encontram algumas dificuldades no ato de lecionar, principalmente, quando nos referimos à aprovação ou reprovação escolar, já que aquele “novo” aluno não sabia diferenciar um substantivo de um adjetivo. Nesse clima de mudanças, as classes dominantes começam a abandonar a escola pública e procurar as instituições particulares.

A língua já não é mais vista como um sistema exclusivo para poder atender às camadas populares que assolam a escola. Ensinar a gramática passa a ser algo ultrapassado, o ensino é direcionado ao aluno capaz de se comunicar. Nesse momento, o professor que abordava apenas a gramática, era considerado desprestigiado. Houve mudanças também na postura do professor. As gramáticas, que antes eram abordadas em sala de aula, como por exemplo, a de Bechara (2015)<sup>1</sup> e a de Cunha e Cintra (2013)<sup>2</sup>, foram substituídas por outras, que ensinavam por meio de ilustrações, como gráficos, charges, histórias em quadrinhos, gêneros textuais.

---

<sup>1</sup> Versão atualizada.

<sup>2</sup> Versão atualizada.

Com isso, percebe-se a dificuldade que os alunos, em sua maioria, tinham no uso da linguagem verbal e não verbal. Assim, no final dos anos 80, diante da mudança significativa que se encontrava o ambiente escolar, os alunos, ao prestarem algum exame como, por exemplo, o vestibular, tinham como critério de avaliação a produção de uma redação, acreditando que isso seria uma solução para a crise do ensino. Surgiram vários especialistas na área, produzindo manuais para critérios de uma “boa” redação, com regras específicas na sua elaboração (introdução, desenvolvimento, conclusão, quantitativo de linhas e parágrafos). Apesar disso, por volta de 1985, foi constatado que os vestibulandos redigiam mal e não entendiam o que liam. A maior preocupação ainda era com o escrever corretamente. Havia uma preocupação com a variação da língua, com as incoerências percebidas na nomenclatura gramatical e com a abordagem teórica que acompanhava as aulas de língua portuguesa.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, surge com o objetivo principal de expandir a melhora da qualidade do sistema de ensino educacional para fazer frente aos obstáculos postos por um mundo tecnológico e em constantes transformações. Uma dessas mudanças foi a inclusão do ensino médio como etapa final da educação básica com duração mínima de três anos (art.35). No final do século XX, são instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), trazendo como proposta de um currículo baseado em competências básicas, “a garantia de que **todos** desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores” (BRASIL, 2000, p. 11, grifo do autor), apresentando uma relação com os diversos contextos dos alunos.

No artigo 26 da LDB, os PCN trazem a novidade da Base Nacional Comum (BNC), a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do grupo de alunos. Também concerne nos PCN uma base nacional comum para o prosseguimento dos estudos, caminhando para a construção de competências e habilidades básicas (PCN, 2000, p. 16). A reforma curricular do ensino médio estabelece a divisão do conhecimento escolar em áreas, fazendo parte da língua portuguesa a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, “a prioridade para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade” (PCN, 2000, p. 19).

No que se refere ao ensino da língua portuguesa, os PCN (BRASIL, 1997) definem a língua, a linguagem e como serão trabalhadas as noções de texto, discurso e gênero. Dominar

a língua tem um restrito caminho com a possibilidade de plena participação social, porque é através dela que o indivíduo se comunica, adquire acesso à informação, expressa-se e defende sua posição perante a sociedade:

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1997, p. 21).

Cabe ao professor considerar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, levando em consideração três variáveis: o aluno, a língua e o ensino.

### 1.1.2 O ensino de Língua Portuguesa na visão da Sociolinguística

A Sociolinguística surgiu na década de 1960, nos Estados Unidos, quando vários cientistas da linguagem decidiram que não seria mais possível estudar a língua sem levar em consideração também a sociedade em que ela está inserida. O estudo das variações e das suas mudanças na perspectiva sociolinguística foi impulsionado, principalmente, por William Labov (1927-).

Os sociolinguistas estudam a língua no seu tempo real, importam-se com as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais. De acordo com eles, a variação da língua é vista como um fenômeno cultural motivado por diversos fatores, como o linguístico, que se refere à estrutura da língua, e os fatores extralinguísticos, por exemplo, o gênero (masculino e feminino) e a idade (criança, jovem, adulto, velho), cada um tem as suas particularidades no ato da comunicação. A sua abordagem baseia-se em pressupostos teóricos que permitem averiguar regularidade e sistematicidade por trás do aparente transtorno da comunicação do cotidiano.

Cezario e Votre (2009, p. 149) apreciam que

a pesquisa sociolinguística tem como ponto de partida o objeto de estudo para daí construir o modelo teórico. O seu objeto de estudo normalmente localiza no uso do vernáculo, ou seja, a língua falada em situações naturais, espontâneas, em que supostamente o falante se preocupa mais com o *que* dizer do que com o *como* dizer (grifo dos autores).

Os sociolinguistas trabalham com as situações reais do ato da comunicação, buscando descrever e explicar o fenômeno que é atribuído à linguagem através de cinco grandes



dimensões que são estabelecidas por Weinreich, Labov e Herzog, como relatam Cezario e Votre (2009, p. 149-150), a saber:

- 1) os fatores universais limitadores da mudança (e variação), que podem ser sociais ou linguísticos;
- 2) o encaixamento das mudanças no sistema linguístico e social da comunidade;
- 3) a avaliação das mudanças em termos dos possíveis efeitos sobre a estrutura linguística e sobre a eficiência comunicativa;
- 4) a transição, momento em que há mudanças intermediárias;
- 5) a implementação da mudança: estudo dos fatores responsáveis pela implementação de uma determinada mudança; explicação para o fato de a mudança ocorrer numa língua e não em outras, ou na mesma língua em outros momentos.

Na concepção da Sociolinguística, a língua está sempre em desconstrução e em reconstrução, pois ela depende da sociedade onde é introduzida. Para Bagno (2007, p.36), “o real estado da língua é o das águas de um rio, que nunca param de correr e de se agitar, que sobem e descem conforme o regime das chuvas, sujeitas a se precipitar por cachoeiras, a se estreitar entre as montanhas e a se alargar pelas planícies”. Para os sociolinguistas também não existe um falante com um único estilo, pois o seu comportamento linguístico irá variar de acordo com o seu interlocutor, em que situação se encontra no ato da fala, o fator emocional, entre outros. Qualquer situação linguística requer do locutor um planejamento comunicativo que exige um grau de monitoramento estilístico, que vai do grau mínimo ao grau máximo. Podemos citar como exemplo, um aluno que tem uma conversa informal com um amigo da turma e depois se direciona para falar com a coordenadora do curso, o seu estilo comunicativo irá sofrer modificações. Isso também acontece quando nos referimos à língua escrita, pois tudo vai depender do gênero textual que estamos utilizando e do interlocutor.

As variações introduzidas pelos sociolinguistas apresentam classificações específicas, Bagno (2007), a saber: variação diatópica - que se verifica nas maneiras distintas da fala, de diferentes localidades, regiões, zona rural e urbana (por exemplo, a palavra “macaxeira” que em outras localidades recebe distintas nomeações como “mandioca” e “aipim”); variação diastrática (encontra-se essa variação nas diferentes classes sociais, por exemplo, as gírias e os jargões); variação diamésica (Nesse tipo de variação, a escolha do gênero textual será fundamental, por exemplo, quando fazemos uso do nível da formalidade nos gêneros orais como entrevista de emprego, uma palestra, um diálogo, um *chat* etc.); variação diafásica (que envolve o estilo de cada falante, de acordo com o grau de monitoramento, por exemplo, a familiaridade que temos com o nosso interlocutor vai influenciar no diálogo); variação

diacrônica (que se verifica na comparação entre distintas etapas da história de uma língua, por exemplo, palavras em desuso ou o cognato “vosmecê” que, hoje, utilizamos “você”).

Além disso, os sociolinguistas classificam a língua em variedades linguísticas, ou seja, os diversos modos de falar uma língua, relacionando-os com os fatores sociais, idade, sexo, classe social, entre outros. Bagno (2007) designa as particularidades das variedades linguísticas baseadas nos sociolinguistas: dialeto (é a forma de uso da língua numa região específica); socioleto (é a maneira de falar que um grupo compartilha, por exemplo, por apresentar profissões iguais); cronoletto (é a variedade pertencente a uma determinada faixa etária, uma geração de falantes); idioletto (é o modo particular que cada indivíduo apresenta em se comunicar).

Por sua vez, Mollica e Braga (2007) dividem a variação linguística em dois grandes eixos, diatópico e diastrático, abordados também pelos sociolinguistas. O primeiro eixo relaciona os limites físicos-geográficos; o segundo descreve como a variação da língua se manifesta, de acordo com os diferentes estratos sociais, levando-se em conta as fronteiras sociais.

O papel que o professor de língua portuguesa desempenha em sala de aula é formar cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, principalmente ao que se refere ao ato da comunicação. Assim, os alunos devem estar preparados para todas as situações do uso da fala. O Quadro 1, a seguir, apresenta alguns saberes importantes no trabalho do professor para uma reeducação sociolinguística, destacados ainda por Bagno (2007).

Quadro 1. Saberes essenciais no trabalho do professor.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>✓ fazer o/a aluno/a reconhecer que é possuidor/a de plenas capacidades de expressão, de comunicação, isto é, possuidor/a de uma língua plena e funcional, de uma língua que é instrumento eficaz de interação social e de autoconhecimento.</li><li>✓ levar o/a aluno/a a tomar consciência da <b>escala de valores</b> que existe na sociedade com relação aos usos da língua: algumas variedades linguísticas são consideradas mais “bonitas” e “certas” que outras; alguns sotaques são mais valorizados, outros são ridicularizados; os usos escritos são mais prestigiados que os usos orais etc.</li><li>✓ garantir o acesso dos alunos e das alunas a <b>outras formas de falar e escrever</b>, ampliando o seu repertório comunicativo.</li><li>✓ conscientizar o alunado de que a língua é usada como um elemento de <b>promoção social</b> e também de <b>repressão e discriminação</b> – comparar o preconceito linguístico com as outras formas de preconceito que vigoram na sociedade; desconstruir o preconceito linguístico com argumentos bem fundados e alertar alunos e alunas contra suas práticas de discriminação por meio da linguagem;</li><li>✓ trabalhar para a inserção plena dos alunos e das alunas na cultura letrada, por meio das práticas ininterruptas da escrita e da leitura, isto é, práticas de letramento.</li><li>✓ promover o reconhecimento da <b>diversidade linguística</b> como uma riqueza da nossa cultura, da nossa sociedade, ao lado de outras diversidades.</li></ul> |
|--|

Fonte: Extraído de Bagno (2007, p. 84-85, grifos do autor).

Através disso e de outros elementos que dizem respeito à variação da língua, é necessário fazer do ambiente escolar um local de inclusão. Antunes (2007, p. 27) destaca que “quando um professor se queixa de que ‘os alunos chegam a 4ª série e não conhecem as regras da gramática’, evidentemente, está se referindo a uma outra gramática, fora dessa primeira aceção, pois esta já se encontra consolidada. E pelo resto da vida”.

Nesse sentido, podemos considerar que a língua “mexe” com valores, crenças, poder, tanto social como político. De modo geral, três concepções de linguagem são discutidas por Geraldi (1984). Em uma visão temporal, para ele, a primeira concepção destaca a linguagem como expressão de pensamento, considerando desde a tradição gramatical grega até meados do século XX. O ensino da língua, nessa concepção, estava centrado no reconhecimento da língua escrita, considerando um tipo de ensino prescritivo, em que influencia o falante a uma mudança de seus próprios padrões de atividades linguísticas, que pelas normas tradicionais eram considerados desprestigiados pelos usos de outros modos da língua, sendo estes socialmente aceitos.

Sobre essa questão, outro autor, Travaglia (1998, p.38), elucida essa concepção de ensino:

é, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo prescritivo, pois a cada “faça isso” corresponde a um não faça aquilo (...) e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta da língua, tendo como um de seus objetos básicos a correção formal da linguagem.

A segunda concepção, referida por Geraldi (1984), aponta a linguagem como instrumento de comunicação, desde os preceitos estruturalistas propostos por Saussure (1916) até meados da década de 60. Neste período, o ensino da língua ancorou-se na assimilação do código, além disso, o professor tinha como função garantir que o aluno se apropriasse do sistema alfabético e da gramática (no intuito de ele utilizar o código, quer seja como emissor – no papel de codificador, quer seja como receptor – no papel de decodificador). Nesse caso, o ensino de língua passa a ser descritivo.

A terceira concepção de linguagem, apontada por Geraldi (1986), concebe a linguagem como *locus* da interação e os seus interlocutores como sujeitos ativos. Originada desde a década de 60 até os nossos dias, tal visão implica, por conseguinte, numa postura interacionista de ensino. Seguindo essa concepção bakhtiniana de língua, Antunes (2009, p. 218) defende que:

ensinar línguas e avaliar ensino de línguas são atividades que refletem concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes intervêm na sua atualização. Dessas concepções vai derivar,

naturalmente, o próprio objeto de ensino e da avaliação e, em desdobramento, todos os paradigmas de tratamento das questões linguísticas.

Nesse mesmo sentido, Marcuschi (2008) salienta que a língua pode ser vista:

- a) como forma ou estrutura – um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista);
- b) como instrumento – transmissor de informações, sistema de codificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação);
- c) como atividade cognitiva – ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana (representada pelo cognitivismo);
- d) como atividade sociointerativa situada – a perspectiva sociointeracionista relaciona os aspectos históricos e discursivos (MARCUSCHI, 2008, p. 59).

Cabe à escola desenvolver o ensino da língua como atividade social, na qual os alunos estejam preparados para as diversas situações como: um diálogo, utilizações de gêneros orais e escritos, formais e informais, com propósitos comunicativos diversos, entre outros.

Todo falante de uma determinada língua para ser eficaz no ato da comunicação precisa saber com quem fala, quem é o interlocutor, pois qualquer atividade de interação é uma atividade socialmente normatizada e regulada por regras, requerendo verdadeiros rituais de quando iniciar e terminar o ato do discurso. As regras linguísticas têm que ser funcionais como os seus falantes, elas devem assumir variações no ato da comunicação.

Assim, segundo Cezario e Votre (2009, p. 142), o termo variante é “utilizado para identificar uma forma que é usada ao lado de outra na língua sem que se verifique a mudança no significado básico”. Podemos ilustrar essa questão através da concordância com pronomes de referência de segunda pessoa do singular: “você é” e “tu és”, a primeira utilizada de forma privilegiada pelos falantes da língua portuguesa, apesar da segunda forma ser considerada prestigiada socialmente, ou seja, a variante padrão, encontrada na gramática normativa.

Vale referirmos que linguisticamente não há “acertos” ou “erros” e que formas linguísticas variáveis são condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos. As pessoas falam movidas por intenções comunicativas e o ambiente escolar é o local mais adequado para ampliar essas habilidades, para que os alunos saibam qual seria a maneira mais eficiente para se expressar em determinado momento.

Apesar disso, na escola ainda se estima estudar a gramática normativa, acreditando que, dessa maneira, os alunos terão uma grande eficiência nas atividades que envolvem o ato de interagir, escrever e ler. Assim, há uma crença de considerar que os alunos não sabem a língua portuguesa, compõe uma disciplina específica para se estudar a gramática, normatiza a fala e a

escrita dos alunos, prestigia a norma padrão, traz a língua como um sistema de signos com regras linguísticas, faz da escola um método de controle, delimita e impõe padrões no comportamento verbal do falante da língua. Sobre essa questão, Aranha (2007) defende que a língua vai além dessa definição:

Acreditamos que a linguagem vai muito além do sistema de signos com regras linguísticas pré-estabelecidas, que possibilita a comunicação entre os homens em uma dada sociedade, uma vez que o processo de construção e re(des)construção dos sentidos é concretizado na prática social, condizente à forma com que cada indivíduo interpreta e participa do mundo (ARANHA, 2007, p. 35).

No âmbito universitário, são discutidas várias concepções sobre o advento da língua, dentre elas, a ideia de que a língua é heterogênea, não desvinculada do contexto social, onde estão inseridos os falantes. Nesse sentido, a variação linguística ganha o cenário das discussões nos cursos de licenciatura em Letras. Além disso, documentos oficiais do Ministério da Educação, por exemplo, PCN (BRASIL, 1997), defendem o uso da variação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª e 4ª):

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por pessoas incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígios que um deles tenha em um dado momento histórico (BRASIL, 1997, p. 26).

Apesar de todos os prestígios que o Ministério da Educação estabelece para a variação linguística através dos PCN, a escola ainda está distante de trazer a variação linguística como ponto de reflexão. Bagno (2007) aponta um dos equívocos encontrados nos livros didáticos ao ensinar a variação da língua: eles tratam essa variação como sinônimo de variedade regional, rural ou de pessoas não escolarizadas, fazendo uso, por exemplo, de tirinhas do personagem

Chico Bento<sup>3</sup>, tendo como atividade a reescrita da fala do personagem. Assim, dando privilégio à norma padrão, pois a fala do personagem é interpretada como “incorreta”, de menor prestígio, dando-se procedimento ao preconceito linguístico. O importante é saber distinguir o que é adequado para cada situação do ato da fala e seria fundamental se a escola estivesse preparada para adequar o aluno para toda a situação do seu cotidiano.

Antunes (2007) considera que, assim como as pessoas, a língua está sempre diversificando-se, transformando-se, sendo heterogênea. Vivemos numa sociedade onde tudo muda com o passar do tempo e com a língua não poderia permanecer estável. Se fizermos um estudo sobre a língua, iremos verificar que não falamos o mesmo Português de quando o Brasil foi colonizado, ou aqueles vocabulários utilizados pelos nossos pais ou avôs.

Logo, pensar numa língua que só tem uma única forma de produção em todos os lugares é um verdadeiro mito. Bagno (2007) demonstra que essa variação ocorre em todos os níveis da fala: fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e estilístico. Com isso, esse autor seleciona um conjunto de fatores sociais que podem ajudar a identificar essas mudanças, nomeando-os como fatores extralinguísticos: 1) **origem geográfica**, que varia de um lugar para o outro, por exemplo, uma pesquisa de um falante que reside no estado da Paraíba e o outro de Pernambuco e perceberíamos que eles não utilizam a língua da mesma forma; 2) **status socioeconômico**, podemos verificar que as pessoas que têm um nível de renda muito baixo não falam da mesma forma daqueles que se encontram no alto padrão da sociedade; 3) **grau de escolarização**, fica evidente que aqueles que têm um maior acesso à informação adquirem mais conhecimento que os outros; então, o que acontece com o seu vocabulário não é por acaso; 4) **idade**, os adolescentes, por exemplo, têm um maior uso de termos que podemos classificar como gírias, e, claro, uma criança não fala da mesma forma que um adulto ou um idoso; 5) **mercado de trabalho**, provavelmente uma pessoa que tem como profissão o ato de advogar não utilizará os mesmos termos de um profissional ligado à construção de obras e isso será totalmente aceitável, pois as profissões são distintas e solicitam os seus jargões (termos específicos ligados à profissão); 6) **redes sociais**, um ambiente bastante utilizado por quase todos que convivem na sociedade, mas nem todos têm um comportamento semelhante linguisticamente, e isso é totalmente aceitável. Ao discutir sobre a heterogeneidade da língua, ele argumenta:

---

<sup>3</sup> Chico Bento é o personagem da Turma do Chico Bento, criado pelo cartunista brasileiro, Maurício de Souza. O personagem é típico Caipira brasileiro, que anda descalço e usa um chapéu de palha, que reproduz em seus diálogos o dialeto caipira.

Ao contrário da norma-padrão, que é tradicionalmente concebida como um produto homogêneo, como um jogo de armar em que todas as peças se encaixam perfeitamente umas nas outras, sem faltar nenhuma, a língua, na concepção dos sociolinguísticos, é intrinsecamente **heterogênea**, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma **atividade social**, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles põem a interagir por meio da fala ou da escrita (BAGNO, 2007, p. 36, grifos do autor).

É nesse contexto que os professores tornam-se peças fundamentais para introduzir os alunos em todos os níveis da língua, já que a fala do indivíduo sofre modificações de acordo com o ato da comunicação. A gramática prestigiada pela escola ainda é a que aborda a língua culta, que define um conjunto de regras para o funcionamento “correto” da língua, trazendo todos os padrões de formações de sílabas e de palavras até chegar às frases prontas e períodos simples e compostos. Ademais, as aulas de gramática ganharam uma atenção especial, sendo desvinculada das aulas de Redação e Literatura, como se fossem coisas distintas.

Contudo, o professor de língua portuguesa tem, à sua disposição, vários meios de intervenções para ensinar a língua. Martelotta (2009) descreve alguns tipos de gramática: a Estruturalista (apresenta a língua como uma estrutura, um sistema, teve como o seu precursor Ferdinand de Saussure, e compreende a língua como um sistema de signo); a Gerativa, (destaca-se o linguista Norte-Americano Noam Chomsky, que ressaltava o aspecto inato e criativo da linguagem humana); a Funcionalista (em oposição ao Estruturalismo e ao Gerativismo, estuda a relação entre a estrutura gramatical das línguas em diferentes contextos comunicativos); a Tradicional (possui origem em uma tradição de estudos cuja base filosófica é a Grécia antiga, e considera que a norma “cultura” deve ser o modelo padrão). Esta última é utilizada como modelo teórico para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na maioria das escolas brasileiras, conforme Aranha (2006).

Cabe ressaltar que a Sociolinguística estuda a língua em seu uso real, colocando em questão as relações das estruturas linguísticas e os aspectos sociais e culturais. Assim, nosso foco de ensino deve ser a reflexão linguística, o pensar sobre a linguagem centrada na dimensão discursiva e comunicativa da língua contextualizada, que inclui pessoas reais, que interagem entre si seja através da fala ou da escrita, como bem destaca Antunes (2007, p. 105):

Somente uma língua idealizadamente descontextualizada é uniforme. E o que é uma língua descontextualizada? É a língua artificial, inventada; língua para dar exemplos. É a língua das frases soltas, que continuam a ter lugar em salas

de aula. Língua que não tem como referência uma situação, um sujeito, uma finalidade comunicativa. Parece uma coisa oca.

Sendo assim, o processo de normatização, ou padronização, retira a língua de sua realidade social, complexa e dinâmica para transformá-la num objeto de exclusão, tendo em vista que:

As línguas não se desenvolvem, não progridem, não decaem, não evoluem, nem agem de acordo com nenhuma das metáforas que implicam um ponto final específico ou um nível de excelência. Elas simplesmente mudam, como as sociedades mudam. Se uma língua morre é porque seu *status* na sociedade se alterou, na medida em que outras culturas e línguas a sobrepuseram: ela não morre porque “ficou velha demais” ou porque “se tornou muito complicada”, como às vezes se pensa. Também não se deve pensar que, quando as línguas mudam, elas o fazem numa direção predeterminada. Algumas estão perdendo flexões; outras estão ganhando. Algumas estão se fixando numa ordem em que o verbo precede o objeto; outras numa ordem em que o objeto precede o verbo. Algumas línguas estão perdendo vogais e ganhando consoantes; outras fazem o oposto. Se formos usar metáforas para falar da mudança da linguística, uma das melhores é a do sistema que mantém num estado de equilíbrio, enquanto as mudanças ocorrem dentro dele. Outra é a da maré, que sempre e inevitavelmente muda, mas nunca progride, enquanto flui e reflui (CRYSTAL, 1987, p. 4-5, *apud* BAGNO, 2007, p.188).

Portanto, é inadmissível não considerar as variações linguísticas como um eixo norteador do ensino de língua portuguesa. É por isso que várias pesquisas atuais relatam o uso da língua e as suas variações, destacando as suas implicações para o ensino e aprendizagem. Para ilustrar, destacamos três estudos baseados na Sociolinguística: Pessoa (2014), que analisou o tratamento da variação nas aulas de língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental e no Ensino Médio (Educação de Jovens e Adultos e Regular); Silva (2010), que fez uma abordagem da variação da Educação de Jovens e Adultos, em que muitos docentes se baseiam na gramática normativa, e Baptista (2013), que verificou a dimensão da variação linguística como uma das possibilidades no ensino da norma culta, investindo num ensino de inclusão.

Os docentes não podem desconsiderar a existência desse fenômeno em sua sala de aula. É importante estarmos cientes que o processo de intervenção é de nossa responsabilidade, mas não podemos agir de maneira inconsequente, trazendo as variações como apenas um desvio da norma padrão. Pelo contrário, devemos mostrar aos nossos alunos que eles podem se expressar linguisticamente de várias maneiras, contextualizando a língua no seu uso real como propõem os sociolinguistas.



### 1.1.3 Gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa

Os gêneros textuais são rotinas sociais do nosso dia a dia, tendo como ponto principal o funcionamento da língua nas atividades culturais e sociais. O estudo dos gêneros não é novidade e vem de alguns séculos para os dias atuais, como afirma Marcuschi (2008 p. 147) “O estudo dos gêneros não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão”. Acontece que esse estudo era direcionado apenas à Literatura, gêneros Literários. Hoje, devido a sua popularidade, apresenta-se uma nova visão a esta temática. Bakhtin (1997) definiu o gênero um enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística relativamente estável. Para Swales (1990, p. 33 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 147), “hoje, o gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Bazerman (1994 *apud* MARCUSCHI, 2011) afirma que, os gêneros são termos que reconhecemos como gêneros a cada momento, seja pela denominação, institucionalização ou regularização.

Assim como a língua do povo, os gêneros são entidades dinâmicas e não estáveis, tanto na escrita quanto na oralidade, apesar de não podermos escolhê-los de forma aleatória, pois os gêneros são entidades culturais e cognitivas de uma determinada ação social. Devitt (1997 *apud* MARCUSCHI, 2011, p. 19) identifica o gênero como nossa *linguagem estândar*, pondo “restrições e padronizações por um lado, mas, no outro, é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação”. Segundo Marcuschi (2008), para fazer a sintetização de um determinado gênero, temos que englobar a análise do texto e do discurso e fazer uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tentar responder aos contextos sobre a natureza sociocultural do uso da língua de maneira geral. Analisar os gêneros é colocá-los em prática no ato da fala de diversas formas sociais. Miller (1984 *apud* MARCUSCHI, 2008 p. 149) define os gêneros como uma “forma de ação social”. Hoje existe uma diversidade de teorias que definem o termo gênero, contudo aquelas que definem apenas a sua forma e estrutura estão desatualizadas, pois assim como a sociedade, os gêneros se renovam, se flexionam, são variáveis como as pessoas e o seu cotidiano. Marcuschi (2011) observa que o estudo do gênero deve ser feito pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando-se classificação e posturas estruturais.

No nosso contexto social, os gêneros fazem parte da cultura, exercendo relações de poder. Assim como a língua, os gêneros modificam-se e misturam-se, mas não perdem a função social que é a comunicação. Para nos comunicarmos através dos gêneros, buscamos várias

vozes, contamos com a ajuda de vários textos, mobilizamos diferentes posições ideológicas. Marcuschi (2011, p. 20) afirma que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”. Conforme o pensamento de Bakhtin (2003, p.111 *apud* MARCUSCHI, 2011, p. 22), não podemos pensar no gênero em si só “nem em suas propriedades formais, mas em suas funções socioverbais e ideológicas”.

Não obstante, com o advento das tecnologias como rádio, televisão, telefone e a internet, outros gêneros surgem com o desmembramento de outro, como exemplo, a carta pessoal que com o passar do tempo foi substituída pelo e-mail. Marcuschi (2011) destaca que os gêneros são termos dinâmicos, fluindo um do outro e se realizam de maneiras multimodais, circulando na sociedade das mais variadas formas e fazendo uso de variados suportes. Eles são dinâmicos e não se sabe ao certo se é possível contá-los. Devido aos gêneros serem de caráter sócio histórico e, variáveis, como a sociedade, ficamos impossibilitados de fazer uma lista fechada em relação a sua classificação.

Outro aspecto relevante que é classificado por Bakhtin (2000, p. 281, *apud* ARANHA 2007, p. 94), é que os gêneros são divididos em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários são esferas da comunicação do cotidiano e ocorrem na comunicação discursiva imediata, não formalizados/sistematizados. Os gêneros secundários, de ideologias formalizadas e sistematizadas, aparecem em circunstâncias sociais mais evoluídas, mais complexas, numa comunicação cultural como o discurso científico, o romance, entre outros. Outros termos que merecem também a nossa atenção, quando nos referimos aos gêneros, são os tipos textuais, que se caracterizam como sequências linguísticas como: narração, injunção, argumentação, descrição, entre outros.

Os gêneros ainda podem ser classificados devido a atividade comunicativa e práticas sociais que irão exercer, eles podem ser orais, escritos ou mistos. Mas, ambos têm uma utilidade comunicativa que vai do menor ao maior grau de formalidade. Os gêneros orais apresentam variedades sonoras que vão desde a realização mais formal, nos variados momentos de uso, ao mais informal. Segundo Marcuschi (2010, p. 26), o gênero de produção que utiliza a escrita com a finalidade de se comunicar tem “certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros”.

Além disso, Dionísio (2011, p. 139) classifica esses gêneros como multimodais, pois quando utilizamos gêneros textuais falados ou escritos, “estamos usando no mínimo dois modos

de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”

Como se não bastasse, outra particularidade surge quando fazemos o uso dos termos: gêneros discursivos e/ou textuais. Há distinção entre esses termos? Bezerra (2017) buscou contextualizar essa particularidade dentro dos seus estudos, tomando como ponto de referência as ideias de Rojo (2005). Para a autora, “as designações ‘gêneros discursivos’ e ‘gêneros textuais’ são o signo de polifonia pela qual os diversos pesquisadores se aproximam ou se afastam da pesquisa bakhtiniana”, e a expressão ‘gêneros discursivos’ sinalizaria uma maior aproximação, enquanto ‘gêneros textuais’ indicaria maior refração” (ROJO 2005, apud BEZERRA, 2017, p. 21). Assim, através da afirmação da autora sobre os gêneros discursivos sinalizar uma maior aproximação das pesquisas de Bakhtin e os gêneros textuais ter uma maior refração, Bezerra relaciona as questões tratadas, utilizando-se do antes e o depois da afirmação da autora sobre essa dupla terminologia.

Bezerra ainda comenta que Marcuschi (2008, p.54), ao discutir essa questão da terminologia, não deixa clara a sua opinião entre um termo ou outro, ele apenas demonstra, nos seus escritos, a preferência da designação “gêneros textuais”:

não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

O termo “gênero textual” também é privilegiado por outros estudiosos como Karwoski, Gaydeczka e Brito (2011), que organizaram a obra *Gêneros textuais reflexões e ensino*. Continuando a sua explanação, Bezerra (2017, p. 27) também cita a opinião de dois expoentes dos estudos retóricos de gêneros no Brasil: Carolyn R. Miller e Charles Bazerman. Em entrevista feita pelo Bate-Papo Acadêmico do Núcleo de Investigação sobre Gêneros Textuais (NIG) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a pesquisadora Miller se recusa a estabelecer uma distinção entre “gênero textual’ e “gênero”. Nessa mesma entrevista, Bezerra (2017) relata que para o pesquisador Bazerman:

se em português é necessário utilizar algo como ‘gênero textual’ (*textual genre*) para distinguir de “gênero social” (*gender*), em inglês a expressão ‘gênero textual’ seria usada em oposição a gêneros orais ou a gênero em outros modos semióticos [...] e não em oposição a ‘gênero discursivo’ (BEZERRA, 2017, p. 27. grifos do autor).

Os autores (representantes do campo dos estudos retóricos de gênero e do inglês para fins específicos) acrescentam a terminologia apenas para fazer uma distinção ou esclarecimento

conceitual; por isso, Bezerra defende que “abordar os gêneros, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista aplicado, apenas como *discursivos* ou apenas como *textuais* seria, portanto, abordar apenas um lado da questão” (BEZERRA, 2017, p. 32, grifos do autor).

Os gêneros são, portanto, modelos comunicativos e a sala de aula tem a função de preparar o aluno para o convívio social. Logo, diante da multiplicidade de gênero e da necessidade de escolha, será que existem os gêneros ideais para se trabalhar na sala de aula? Acreditamos que seja importante que os alunos compreendam o gênero como produtos coletivos em constante processo de reelaboração, que são produzidos em função de um intuito discursivo para determinados interlocutores. Sobre isso, propõe Lopes-Rossi (2011):

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Compete ao ambiente escolar, como instituição social, lutar contra o preconceito que circula no meio social e, através dos gêneros textuais, trabalhar a variação da língua. Cabe ao professor em sua prática pedagógica desenvolver trabalhos pautados em vertentes teóricas e práticas, corroborando para o ensino reflexivo, promovendo-se o desenvolvimento da comunicação multimodal, apreciando reflexões a respeito da heterogeneidade da língua interligada às teorias que envolvem os multiletramentos.

#### **1.1.4 O ensino de Língua Portuguesa no contexto dos Multiletramentos**

O termo letramento chegou ao Brasil por volta dos anos 90, através dos discursos dos especialistas em Linguística que abordavam o assunto em suas obras. Mary Kato publica, em 1986, a obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, fazendo uso da palavra pela primeira vez. Leda Verdiani Tfouni, com a publicação do livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de 1988, no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento. O vocábulo letramento ganha popularidade pelos especialistas e, em 1995, Ângela Kleiman publica o livro: “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”.

Assim, buscou-se o significado da palavra letramento, que Magda Soares (1998) afirmou não ser encontrado no dicionário *Aurélio*, porém se encontrava num dicionário da

língua portuguesa, editado há mais de um século, dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete. Segundo essa autora, a definição que hoje é atribuída ao letramento não se aproxima do verbete desse dicionário. A definição da palavra letramento surgiu a partir da palavra inglesa *literacy*, que traz como significado “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 1998, p. 17). O termo letramento no Brasil é adquirido como o resultado da ação de um grupo ou indivíduo em se apropriar do ato de ler e escrever e através disso alterar as suas condições nas práticas sociais. Uma pessoa letrada interage com diferentes textos e faz uso da leitura e escrita com suas diferentes funções na vida cotidiana.

Durante um período, ao se referir à prática de ensino, o termo letramento era bastante confundido com a pessoa alfabetizada. A alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, mas não necessariamente o indivíduo assume este papel perante a sociedade. Uma pessoa letrada se constitui de uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita em um contexto específico, relacionando-se com as necessidades de valores e práticas sociais.

Com o advento das tecnologias digitais, o termo letramento(s) sofreu alteração, surgindo pela primeira vez, em 1996, o termo multiletramentos, num Colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), que após um período de debates publicou um manifesto intitulado: *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (THE NEW LONDON GROUP, 1996), tendo como tradução para a língua portuguesa “Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais”.

Afirmava-se, assim, a necessidade de se trabalhar na sala de aula os novos letramentos, a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade de linguagens que circulam dentro e fora do ambiente escolar. Para Rojo (2013),

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14, grifo do autor).

Em relação à multiplicidade de culturas, Canclini (2008, *apud* ROJO, 2012, p. 13) afirma que “o que vemos em nosso meio são produções culturais letradas em efetiva circulação social como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos popular/de massa/erudito)”. Podemos remeter também ao grande acesso que temos hoje à comunicação e à informação, principalmente, quando nos referimos às novas tecnologias. Através da proporção que as tecnologias digitais

vêm tomando, as crianças de hoje já nascem imersas a elas. Essa mudança traz alterações na forma de ler e escrever independente do suporte que ela venha a utilizar (impresso ou tela), pois os textos contemporâneos são compostos de multiplicidade de linguagens, exigindo do seu leitor capacidades e práticas para a interpretação.

Desse modo, o perfil dos professores associados ao avanço tecnológico e a mudança organizacional dos textos requer novas qualificações, novos conhecimentos práticos e teóricos e uma maior capacidade de abstração. É preciso, pois, levar em consideração as diferentes possibilidades de ensino-aprendizagem e as diferentes linguagens (verbal, não verbal, multimodal), que trazem novas feições para o ato de ler, circulando os nossos alunos dentro e fora do ambiente escolar.

Nesse contexto, o termo letramento, discutido anteriormente, amplia-se para multiletramentos e também traz a necessidade de mudanças no ato de ensinar. Ainda quando nos referimos à palavra multiletramentos e sua funcionalidade, seja na sua diversidade cultural ou na circulação de distintos textos, Rojo (2012, p. 23) aponta pontos importantes em relação às suas características:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Se nas mídias anteriores os sujeitos eram vistos apenas como o telespectador, como ocorre na televisão e no rádio, agora com a Web 2.0, que é a segunda geração da internet, facilitando a publicação e o compartilhamento de diversos tipos de materiais, o sujeito assume a função de protagonista do seu conhecimento, que interage e se comunica através das mídias digitais, de acordo com Aranha (2008). Através dessa mudança, as tecnologias digitais fazem com que os aparelhos eletrônicos, como o celular, computador, *smartphone*, *notebooks* etc., nos distanciem de uma máquina de reproduzir e nos tornem provedores do conhecimento de maneira colaborativa.

Para se atualizar, o professor deve investir em conhecer a Web 2.0, suas linguagens e, também, identificar a identidade dos seus aprendizes, as multiculturas que se encontram em sala de aula, pois as tecnologias digitais devem ser objeto de ensino-aprendizagem no ambiente escolar e não somente serem utilizadas como mero recurso de ensino. Segundo Valente (2006, n.p.), “a mudança está no contexto do processo educacional, com outras linguagens, com trabalhos compartilhados em rede e outros recursos”. Assim, cabe aos docentes fazerem parte

do uso das tecnologias digitais, porque as possibilidades são diversas como: o *blog*, o *e-mail*, as *homepages*, os *podcasts*. Os docentes devem, conforme Rojo (2013, p.138):

[...] extrapolar essa restrição, tornando-se também produtores de conhecimento a partir dessas novas ferramentas e dispositivos digitais, compartilhando com seus alunos essas novas formas de construção colaborativa, levando-os a se tornarem produtores e não apenas consumidores do conhecimento.

O ensino da língua portuguesa deve ser levado a novas práticas pedagógicas, selecionando informações e programas que possibilitem uma melhor experiência para o processo de ensino-aprendizagem, que poderá facilitar na construção de conhecimentos por parte dos alunos produtores, fazendo uso das tecnologias digitais em sala de aula.

### **1.2.1 O uso das TDIC na Educação**

O início do século XXI é descrito, sob diversas terminologias, como Era da Informação, Era Digital ou Sociedade do Conhecimento. A forma de interagir e de comunicar vem passando por mudanças constantemente na vida cotidiana. Zacharias (2016) traz como uma dessas mudanças as práticas de leitura com textos híbridos, associados a sons, ícones, imagens, estáticas e em movimento, leiautes multissemióticos, fazendo com que isso altere os gestos dos leitores, o processamento da informação e a construção de significado. Não obstante, tendo como principal suporte para o conhecimento a tela, exigindo conhecimento que vai além do impresso.

Embora estejamos acostumados a falar sobre o impacto da informação, apesar de poucas pessoas conhecerem o que isso significa em termos quantificáveis, Moore e Kearsley (2013) informam que pesquisas tentam calcular quanta informação é produzida, indicando que o volume está na faixa de 1 e 2 *hexabites* de novas informações por ano (1 *hexabite* equivale a 1 bilhão de *gigabites*). De fato, a maior parte das informações que encontramos é provinda do letramento digital, que se limita a transferir as práticas pedagógicas tradicionais para práticas mediadas pelos recursos tecnológicos digitais e, é dessa forma que ocorre o crescimento mais acelerado das informações disponíveis.

Entende-se por letramento digital as práticas discursivas que fazem uso das tecnologias, provocando uma nova realidade linguístico textual, o hipertexto (ROJO, 2009; XAVIER, 2005, 2009; DIONISIO, 2008; ARANHA, 2011). Ser letrado digitalmente pressupõe mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais dispostos na tela do computador (XAVIER, 2005). Não só é possível ter acesso a grandes volumes de informação,

mas também as pessoas podem criar *gigabites* de dados e divulgá-los para o mundo pela Internet. Com o aumento do uso e da apropriação das TDIC em geral, e em particular na Internet, temos a nossa disposição infinitas de textos de distintos gêneros textuais, com discursos de várias culturas e contextos para grandes setores da população. Isso tem provocado importantes mudanças sociais nos últimos anos. Nos ambientes integrados pelas TDIC, a produção do conhecimento se dá pelo processamento da informação por meio de várias linguagens de forma simultânea, os sistemas multimidiáticos.

O impacto das TDIC na educação é, na verdade, um aspecto particular de um fenômeno muito mais amplo, relacionado com o papel dessas tecnologias na sociedade atual. Zacharias (2016 p. 21) diz que “diante da tela, o usuário/leitor precisa compreender a função dos *links*, identificar ícones e signos próprios do gênero”. Logo, o letramento digital irá exigir do usuário/leitor tanto a apropriação das tecnologias como o desenvolvimento de algumas habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos.

Para esse autor, muitas partes interessadas da sociedade dedicam seu tempo para melhorias contínuas no ensino, em especial com o uso das TDIC, e as escolas não podem deixar seus alunos de fora desse conhecimento, elas precisam prepará-los para essa nova forma de leitura, trazendo competências e acrescentando novas formas de pensar o que antes era previsto apenas nos gêneros impressos. Existem dois grandes desafios quando pensamos em desenvolver o letramento digital. O primeiro é a leitura como objeto de ensino, levando-a para escola sem simplificações, considerarmos não só as habilidades cognitivas, inferir, antecipar, comparar, verificar, analisar, mas também levando-se em consideração seus propósitos e sua diversidade como prática social. E o segundo desafio é incluir as tecnologias digitais, mas não de forma superficial, que elas tenham sentido dentro e fora da escola.

As tecnologias, em especial, os computadores, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*, com acesso à *Web*, podem ser utilizadas tanto para gerenciar informação como reunir pessoas. Essas tecnologias apresentam diversas funcionalidades, tais como processamento de texto e gerenciamento de base de dados, meio de comunicação, entre outros. É importante considerar que as TDIC são instrumentos que devem ser utilizados como mediação no processo de ensino-aprendizagem, não podendo ser considerados como determinantes na construção do conhecimento por parte do aluno.

Postman (1985) destaca que a tecnologia é uma mera máquina, à medida que é utilizada para o uso de um código simbólico e se torna meio quando se estabelece em certo espaço social e intelectual criado pela própria máquina. Nesse sentido, a interação estabelecida entre usuários



cria o ambiente de mídia, que é o espaço intelectual e social chamado de ciberespaço (LÉVY, 1999).

As tecnologias podem determinar o comportamento de uma sociedade, pois a tecnologia é a própria sociedade, e a sociedade deve ser representada com seus recursos tecnológicos. As tecnologias digitais incorporam e disseminam discursos políticos e sociais, uma vez que são produzidas e apropriadas socialmente. O acesso à informação e às aptidões necessárias para transformar informação em conhecimento se tornou o principal impulsionador do desenvolvimento social, pessoal e econômico. Assim, Zacharias (2016 p. 28) propõe que “as instituições educativas devem criar espaços para incluir o letramento digital em seu currículo e instaurar experiências para dialogar com a multiplicidade de contextos, perspectivas e possibilidades”. Além disso, Moore e Kearsley (2013) afirmam que uma das consequências da expansão contínua da informação é que o processo de transformação da informação em conhecimento, o aprendizado, precisa ser também contínuo.

Com o surgimento da *Web*, mudou-se a forma como se acessa a informação e como passamos a pesquisar e a nos comunicar com outrem. Os professores também “sofreram essa mudança”, pois com o uso da *Web*, o modo como pesquisam e preparam suas aulas foi afetado. As mudanças provocadas com a chegada da tecnologia digital trazem à tona questionamentos em relação à postura dos profissionais da educação diante do seu compromisso frente aos alunos, que já estão imersos no uso das tecnologias (ROJO, 2013) e da sociedade na qual estão inseridos, onde não basta conhecer, mas se necessita diversificar a forma de trabalho e as propostas pedagógicas utilizadas em sala de aula. As tecnologias podem contribuir e enriquecer os ambientes de aprendizagem, em que os alunos têm a possibilidade de construir o seu conhecimento por meio de interações nesses ambientes. Infelizmente, tem-se observado que poucas escolas tem contemplado o uso das tecnologias digitais em sala de aula como recurso didático e que os professores pouco utilizam o instrumental tecnológico disponível para trabalharem os conteúdos em sala.

No início da década de 90, Berners-Lee e colaboradores (1994, p. 76) afirmam que a *Web* “foi desenvolvida para ser um repositório do conhecimento humano, que permitiria que colaboradores em locais distintos compartilhassem as suas ideias e todos os aspectos de um projeto comum”. A ideia do compartilhamento e do fácil acesso esteve subjacente à sua criação e contribuiu para o sucesso da *Web*, tendo o seu crescimento superado qualquer expectativa. São poucas pessoas que não a utilizam e muitos que contribuem e reconhecem a sua importância, podendo cooperar para o desenvolvimento da inteligência coletiva, como discute

Lévy (1999). A internet pode ser usada como suporte de comunicação humana ou de massa, e essa natureza híbrida a torna um meio difícil de estudar por incorporar aspectos de ambos os modos comunicativos. Na década de 60, Licklider e Taylor (1968) apresentaram ideias conceituais para o desenvolvimento da internet: i) redes de comunicação são mais que enviar e receber informação de um ponto a outro, os/as agentes são participantes ativos/as que têm papel central no processo comunicativo; ii) comunicação é um processo de reforço mútuo, que envolve criatividade; iii) o computador digital é um meio flexível, interativo, que pode ser utilizado para a comunicação humana cooperativa; iv) a comunicação baseada em computadores exige um enquadramento comum da situação.

A *Web 2.0* se refere não apenas a uma combinação de técnicas informáticas, mas também a um determinado período tecnológico, a um conjunto de novas estratégias mercadológicas e a processos de comunicação mediados pelo computador. A *Web 2.0* (termo que faz relação com o tipo de notação em informática que indica a versão de um *software*) é a segunda geração de serviços *online* e se caracteriza por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo (O'REILLY, 2005; CORRÊA, 2012).

Com a *Web 2.0*, grandes mudanças ocorrem. À proporção em que o indivíduo vai se apropriando da linguagem tecnológica, começa não apenas a consumir informações, mas se torna os prosumidores, produtor e consumidor, da informação. A *Web 2.0* tem o potencial para mudar radicalmente a natureza do ensino-aprendizagem e, através da criação de redes de aprendizagem controladas pelos prosumidores podem gerar resultados satisfatórios na formação do indivíduo. Coiro e Dobler (2007, p. 237), em seus estudos, descobriram que a leitura *online* envolve “estratégias cognitivas de leitura entrelaçadas com ações físicas de leitura”. Para os autores,

Quando olhamos mais de perto a natureza das estratégias usadas à mediada que nossos leitores habilidosos constroem significado para os textos da internet, parece que o conjunto de processos de leitura cónitos autorregulatórios que observamos (ex.: predizer, monitorar e avaliar) foi entrelaçado com um conjunto de ações físicas de leitura exclusivas para ambientes de leitura eletrônica (digitar, clicar, rolar, e arrastar). Esse conjunto de ações de leituras físicas introduz novas habilidades técnicas de leitura, necessárias para a navegação em espaços abertos de informação na internet (COIRO; DOBLER, 2007, p. 237 *apud* COSCARELLI, 2016, p. 63-64)

Assim, o ato de ler e navegar na *Web 2.0* necessita de habilidades distintas para os seus usuários. As publicações do professor e dos alunos deixam de estar limitadas à turma e ficam disponíveis para toda a rede. Com a *Web 2.0* é possível favorecer a criação colaborativa, que

vem se tornando cada vez mais a fonte de conteúdo no processo de ensino-aprendizagem. Professores e alunos passaram a produzir os seus próprios documentos e a publicá-los automaticamente na rede, sem a necessidade de grandes conhecimentos de programação e de ambientes sofisticados de informática, criando espaços de construção do conhecimento. Estes espaços emergiram com o advento das TDIC.

Dessa maneira, a escola deixou de ter o papel único de transmissora de conhecimentos. Agora, na construção do conhecimento, extravasamos os muros da escola, da cidade, do país. Esta deve ser uma razão para que a escola altere sua concepção tradicional e comece a estabelecer pontes com outros universos da informação e abrir a outras situações de aprendizagem. Apesar de que a falta de preparo e informação de muitos professores em relação aos recursos tecnológicos contribui para que o uso da tecnologia digital na escola se torne um processo incipiente.

A Internet atual pode ser definida como a *Web* Sintática (BREITMAN, 2005). Nela os computadores fazem apenas a apresentação da informação, porém o processo de interpretação é realizado pelo usuário (por uma pessoa). Claro que o processo de interpretação é muito mais difícil e requer um grande esforço para avaliar, classificar e selecionar a informação de interesse (BREITMAN, 2005). Este autor faz uma analogia com uma biblioteca, onde os livros em vez de serem organizados por assunto estivessem todos misturados. Todas às vezes que quiséssemos recuperar um livro faríamos uma busca com palavras que aparecessem em seu título ou fossem relacionadas ao assunto do livro em si. Ao utilizarmos apenas a palavra-chave tecnologia, teríamos como resposta livros de informática, mas também livros sobre tecnologia educacional, história da tecnologia e até mesmo tecnologia nas empresas. Caberia ao usuário da biblioteca, identificar os livros que atendem aos critérios da busca. Essa situação é o que estamos vivenciando atualmente na *Web 2.0* (Sintática).

Nesse contexto, a *Web 2.0* está passando por um momento de transformação, propiciando o surgimento de uma nova *Web* chamada de *Web 3.0* ou *Web* semântica. Ela é considerada uma extensão da *Web 2.0*, a *Web 3.0* possibilitará que os computadores e humanos trabalhem em cooperação. A *Web* semântica interliga significados de palavras tendo como finalidade conseguir atribuir um significado (sentido) aos conteúdos publicados na internet de modo que seja perceptível tanto pelo homem como pelo computador. Assim, seu objetivo é permitir que as máquinas façam o processamento que atualmente, na *Web* Sintática, tem de ser realizado por seres humanos (BREITMAN, 2005). Nesse novo tipo de *Web*, a informação vai

ter significado bem definido através de linguagens de marcação semântica, conforme a visão desse autor.

Por fim, a escola é um ambiente inicial de oportunidade e participação, ela tem papel essencial no que se refere à inclusão digital, beneficiando toda a sociedade. E também terá relevância pedagógica ao estimular professores no uso dessas tecnologias. Assim, nessa diversidade de gêneros textuais que existem na *Web 2.0* como meio de comunicação, fazemos uso do *podcast*, que é um recurso utilizado para emissão pública de arquivos disponíveis na rede. Nos últimos anos, o *podcast* tem se destacado sobremaneira na tecnologia educacional, permitindo que esta possa criar novas oportunidades no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, centramo-nos no gênero multimodal *podcast*, na sua diversidade e nas suas vantagens para o ensino.

### 1.2.2 O gênero multimodal *Podcast*: conceitos e características

O surgimento dos *podcasts* remonta ao ano de 2004, quando Adam Curry (VJ) e Dave Winer (programador) emitiram um programa de rádio via *Web* (RICHARDSON, 2006). Desde então, os *podcasts* rapidamente ganharam popularidade pela facilidade em criar e em publicar materiais digitais, começando a ser utilizados em diversos meios. Com base no dicionário online Priberam (2017), o *podcast* é um arquivo de áudio ou que envolve tanto a escrita quanto a imagem, disponível na internet periodicamente, lido no computador ou em dispositivo próprio.

O termo *podcast* surgiu como o acrônimo das palavras *public on demand* (POD) e *broadcast* (CAST). Esse termo (*podcast*) pode ser descrito de forma resumida como sendo uma emissão pública segundo uma demanda (RICHARDSON, 2006). Foi anunciado em 2005, pelo Dicionário Americano *New Oxford*, como a palavra do ano (SKIRA, 2006). Moura e Carvalho (2006, p. 88) caracterizam o *podcast* estritamente por seus quesitos técnicos, se tratando de uma “forma de publicação de programas de áudio, vídeo e imagens na internet”. Para Assis, Salves e Guanabara (2010, p. 2) “os *podcasts* são programas de áudio, tendo como principal característica o formato de distribuição que os diferenciam dos programas de rádio tradicionais”. Bottentuit Junior e Coutinho (2007, p. 839) entendem o *podcast*, embora inicialmente utilizem o termo “*podcasting*”, como:

uma página, *site* ou local onde os ficheiros áudio estão disponibilizados para carregamento; *podcasting* é o acto de gravar ou divulgar os ficheiros na *web*; e por fim designa-se por *podcaster* o indivíduo que produz, ou seja, o autor que grava e desenvolve os ficheiros no formato áudio.

De forma a esclarecer a diferença entre *podcasting* e *podcast*, Leite (2015) destaca que *podcasting* é uma forma de publicação de arquivos de mídia digital (áudio, vídeo, foto etc.) pela internet, através de um RSS (*Really Simple Syndication*, que significa uma forma simplificada de apresentar o conteúdo de um *site*), que permite aos utilizadores acompanhar a sua atualização. Com isso, é possível o acompanhamento e/ou *download* automático do conteúdo de um *podcast*. A série de arquivos publicados por *podcasting* é chamada de *podcast*. O autor de um *podcast* é chamado de *podcaster*. Um *podcast* assemelha-se a uma subinscrição de uma revista em áudio e/ou vídeo que podemos receber através da Internet. Seus conteúdos podem ser extremamente diversos. Podemos escutar e/ou ver esse gênero discursivo a partir de programas especiais que leem arquivos de índices, descarregam músicas e/ou vídeos e as transferem automaticamente aos reprodutores.

Meng (2005) define *podcast* como o processo de captura de um evento de áudio, música, fala ou mistura de sons e depois postar o objeto de som digital para um *site* ou *blog* em uma estrutura de dados chamada de RSS 2.0 (ou *feed* – alimentador). A popularização e organização de conteúdo RSS impulsionou a criação de ferramentas que comportassem essa tecnologia (Figura 1).

Figura 1. Imagem de um RSS disponível nos *sites* para subinscrição.

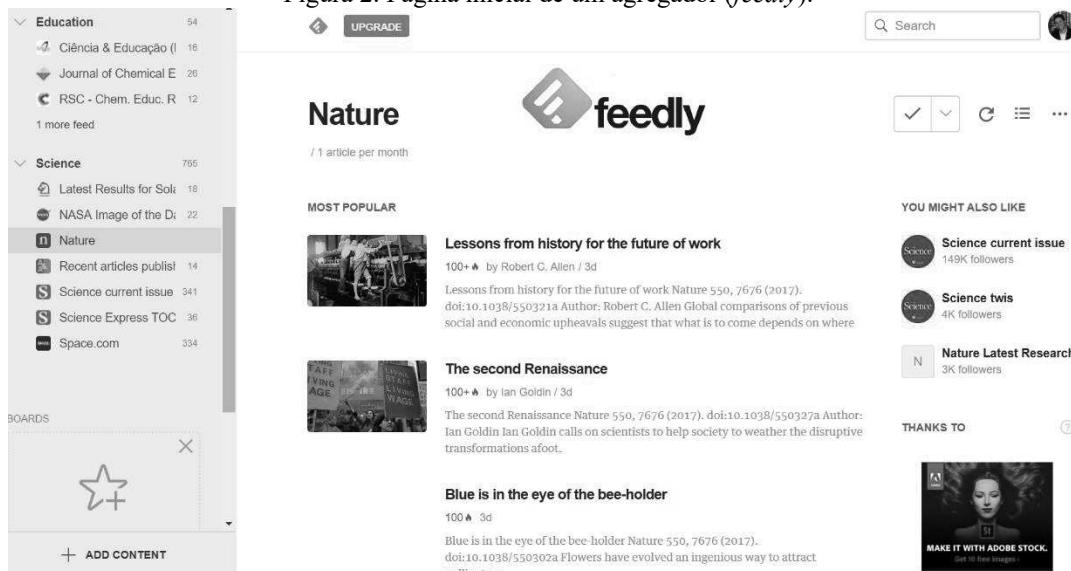


Fonte: [https://a.slack-edge.com/ae7f/img/services/rss\\_512.png](https://a.slack-edge.com/ae7f/img/services/rss_512.png)

Os agregadores (Figura 2), *softwares* que organizam as informações que são vistas pelo usuário, contêm uma tecnologia que permite a recepção do conteúdo – áudio, texto, som – sem a necessidade de acessar o *website* para poder recebê-lo, quando ocorre uma atualização. O usuário recebe um pequeno resumo sobre o material disponibilizado e escolhe o momento que achar apropriado para o *download* do arquivo, sendo necessário apenas se subscrever uma única vez no RSS, os demais *podcasts* da série são baixados automaticamente, até que o usuário desabilite a função de subscrever (FRYDENBERG, 2006). Utilizando leitores de notícias especializados, os usuários podem se inscrever em uma página *Web*, contendo arquivos RSS 2.0 de áudio e/ou vídeo e, automaticamente, fazer o *download* desses arquivos diretamente em um programa de gerenciamento de áudio em seu computador pessoal (Figura 2). Quando um

usuário sincroniza seu dispositivo de áudio portátil com o seu computador pessoal, os *podcasts* são automaticamente transferidos para o dispositivo, para ser ouvido no momento e local mais conveniente para o usuário.

Figura 2. Página inicial de um agregador (*feedly*).



Fonte: própria

Atualmente, três formatos desse gênero *podcast* são descritos: *podcasts* de áudio, *podcasts* aprimorados e *podcasts* de vídeo, de acordo com Leite (2016). Quando o *podcast* contém apenas áudio, ele é chamado de *audiocast* (MCLOUGHLIN; LEE, 2007; WEBB; CAVANAGH, 2008). *Audiocast* é um dos tipos mais utilizados na educação, em que as lições podem ser gravadas, auxiliando aqueles que não puderam participar do momento presencial em sala de aula e contribui para que os estudantes revejam as lições para completar suas anotações. O *podcast* aprimorado é semelhante aos *podcasts* tradicionais (SALMON; EDIRISINGHA, 2008). O *podcast* aprimorado contém informações multimídia, como *slides*, imagens, fotografias, vídeos curtos e capítulos que ajudam os usuários a aumentarem sua percepção sobre o tópico. Quando o *podcast* aprimorado é colocado dentro de um programa ou dispositivo específico, todas as informações adequadas são apresentadas ao mesmo tempo e na mesma janela, o que torna mais fácil para mostrar os materiais. Por fim, o *Podcast* em vídeo, chamado de *vodcast* por Salmon e Edirisingha (2008), *vidcast* por Newbutt, Flynn e Penwill (2008) e *videocast* por Leite, Leão e Andrade (2010) é uma das últimas inovações no mundo do *podcast*, e troca o áudio dos *podcasts* tradicionais para o vídeo. O *videocast* é um termo usado para distribuição *online* de “vídeos sobre uma demanda” (*video on demand*). Este termo é usado para distinguir *podcasts* que, de acordo com Leite (2005), normalmente contém arquivos de áudio e aqueles que se referem à distribuição de vídeos.

No que diz respeito aos objetivos dos *podcasts*, Medeiros (2006) e Carvalho e colaboradores (2009) classificam em quatro perspectivas. Na proposta de Carvalho et al. (2009) os objetivos dos *podcasts* são descritos no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2. Objetivos dos *podcasts*.

1. Expositivo (Informativo): que incide sobre 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): esse tipo de *podcast* incide 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 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 da rádio, excertos de telejornais e “*sketchs*” publicitários, entre outros.

Fonte: Carvalho et al. (2009).

Na perspectiva de Medeiros (2006), os objetivos dos *podcasts* são observados no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3. Objetivos dos *podcasts*.

1. Metáfora: possui características semelhantes a um programa de rádio de uma emissora convencional, com os elementos característicos de um programa como: locutor/apresentador, blocos musicais, vinhetas, notícias, entrevistas, etc.
2. Editado: alternativa para aqueles ouvintes que perderam 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 à posterior pelo ouvinte.
3. Registro: apresenta diversos temas. É possível encontrar *podcasts* com conteúdos que vão dos mais específicos como notícias e comentários de tecnologia, guias de turismo, ou até mesmo desabafos pessoais. É também conhecido como *audioblog*.
4. Educacionais. Através desse modelo de *podcast* é possível 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).

Em relação à classificação geral do *podcast*, Leite (2016) observa seis dimensões:

formato (audiocast, videocast, podcast aprimorado, screencast), tipo (expositivo, feedback, instrução, metáfora, educação, etc.), duração (curta, moderada e longa) autor, estilo (formal e informal) e propósito (Informar, Motivar, Desafio, Explicar, aumentar a conscientização, encorajar a questionar, analisar, resumir, refletir, etc.) (LEITE, 2016, p. 342).

Os *podcasts* podem ser utilizados como um canal móvel de veiculação de aprendizado. Segundo Leite (2015), cinco características estão presentes nos *podcasts*: eficácia, preferência, mobilidade flexível, frequência de uso e objetivo. Para Villate (2005), os alunos estão cada vez

mais motivados para as tecnologias e menos motivados para os métodos tradicionais de ensino, assim, na elaboração dos *podcasts* devemos levar em conta a motivação. Nesse sentido, Keller (2010) apresenta o modelo ARCS de motivação (Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação), que pode ser incorporado no processo de elaboração do *podcast*. Leite (2015; 2016) apresenta três etapas para elaboração do *podcast*:

- ✓ A pré-produção - na qual incluímos o planejamento do tema abordado, os objetivos que são buscados nele, direcionando o *Podcast* para o seu propósito no ensino.
- ✓ A produção - com a realização do trabalho, separando os materiais necessários, câmeras fotográficas digitais ou câmeras de celulares ou câmeras digitais, microfones, um computador com configuração básica e softwares gratuitos que possibilitam a fase da edição.
- ✓ A pós-produção - com sua edição, utilizando arquivos adequados, sua publicação utilizando um agregador, a geração de um arquivo RSS (*Really Simple Syndication*). Este arquivo RSS lista a localização do *podcast*, também inclui informações sobre o *podcast*, quando foi publicado e a descrição dele. O arquivo de áudio-vídeo RSS é postado a um servidor da rede.

Cabe destacar que, para a elaboração e distribuição de um *podcast* educacional, podemos fazer uso de diversos recursos disponíveis para o professor e/ou aluno (Figura 3). Dependendo do tipo de *podcast* que será construído, podemos utilizar diversos recursos: a) para gravação e edição de vídeo; b) para gravação e edição de áudio; c) para gravação e edição de áudio e vídeo; d) que permitem a gravação de áudio *online* e a disponibilização gratuita na *web*; e) que permitem a gravação e disponibilização de vídeo *online* na *web*.



Figura 3. Recursos para elaboração, edição e divulgação de *podcasts*.



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 3 destaca apenas alguns exemplos de recursos disponíveis para a elaboração e divulgação dos *podcast*, que serão explorados no tutorial. Ademais, é importante destacar que a cada dia uma série de aplicativos para tais fins surgem. A escolha do recurso para elaboração, edição e disponibilização de um *podcast* fica a critério do prosumidor (produtor e consumidor da informação), ou seja, ele pode optar por recursos gratuitos, porém eficientes, ou os pagos, com mais serviços.

### 1.2.3 O *podcast* na sala de aula: crenças, modo de fazer, mediação

O *podcast* tem características bastante interessantes, quando utilizado como um recurso didático digital. Além de permitir a introdução de temas contextualizados motivando discussões de conteúdos disciplinares ou interdisciplinares, pode auxiliar no reforço do tema abordado em sala de aula através de outros recursos (GRANÉ; WILLEM, 2009). Como em qualquer tecnologia educacional, 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. Contudo, é importante inferir que a utilização desse material, como de qualquer outro, requer um pouco de conhecimento e domínio do professor e/ou aluno sobre esses recursos. Além disso, não basta o professor ter conhecimento e domínio é pujante que ele saiba como utilizar seus recursos.

Tal como outros recursos da *Web 2.0*, o gênero discursivo *podcast*, apesar de ter a sua gênese nos ambientes radiofônicos, também se revela um excelente recurso pedagógico e uma interessante porta de entrada para as novas tecnologias no âmbito educativo. Donnely e Berge (2006) identificaram três usos acadêmicos do *podcast*, a saber: 1) disseminar o conteúdo do curso; 2) capturar material de sala de aula ao vivo e 3) melhorar os estudos.

Lee, McLoughlin e Chan (2008) destacam que diversas universidades implementaram os *podcasts* em nível institucional. Contudo, enfatizam que tem sido encontrados poucos exemplos publicados de *podcast* no setor de ensino, principalmente no ensino superior para capacitar os alunos e menos ainda em torno do aluno gerador de *podcast*. Embora a literatura atual identifique uma longa lista de possíveis campos onde o *podcast* possa ser aplicado (jornalismo, rádio, artes, filmes etc.), nos concentramos no uso do *podcast* na educação, que tem recebido uma atenção especial ao longo dos últimos anos.

Algumas vantagens são destacadas por Bottentuit Junior e Coutinho (2007) para que o gênero discursivo *podcast* seja implementado na educação, a saber:

- a) Um maior interesse na aprendizagem dos conteúdos devido a essa nova modalidade introduzida em sala de aula;
- b) Um recurso que ajuda nos diferentes ritmos de aprendizagem dos discentes, tendo em vista que eles podem escutar/ver inúmeras vezes e em qualquer ambiente o mesmo episódio, com o intuito de compreenderem o conteúdo abordado;
- c) A aprendizagem em qualquer ambiente (dentro ou fora da escola);
- d) Estimular os alunos a gravar seus próprios episódios, pois assim eles aprendem muito mais;
- e) O falar e ouvir constitui uma atividade de aprendizagem muito mais importante do que simplesmente ler.

Além disso, os autores dizem que “por outro lado, como os trabalhos com o *podcast* são geralmente realizados em grupo e a investigação mostra que a aprendizagem colaborativa tem vantagens sobre a individualizada, temos mais um argumento a favor da utilização desta nova ferramenta em contexto pedagógico” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2007 p. 841).

Nesse contexto, acrescentamos que existem poucos *podcasts* voltados para o ensino da língua portuguesa (conforme uma simples busca no *Google* acadêmico pode comprovar). A nossa pesquisa propõe a elaboração de *podcasts* educacionais produzidos pelos alunos,

tornando-os prosumidores (produtores e consumidores da informação) do conhecimento, trazendo como conteúdo nos *podcasts* a variação linguística.

Não existe um modelo ideal que irá resolver todos os problemas no processo ensino-aprendizagem e nenhum recurso digital irá substituir o professor ou o livro na sala de aula. Desse modo, o *podcast* deve ser visto como mais um apoio a ser utilizado no contexto pedagógico, com atributos específicos e distintos, podendo ser entrelaçado com outros métodos em prol da melhoria da educação.

Partindo do pressuposto de que as tecnologias digitais podem contribuir para a aprendizagem dos alunos, em especial, os *podcasts*, buscamos compreender como esse recurso pode ser facilitador na construção do conhecimento da língua portuguesa e as suas variações, colaborando para o processo de ensino-aprendizagem.

## 2. METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos a metodologia que utilizamos para a realização da nossa pesquisa em sua dimensão bibliográfica como também no que se refere à coleta e à análise dos dados obtidos através das atividades solicitadas (produção de *podcasts* educacionais e gêneros multimodais) pela professora pesquisadora aos alunos do 3º ano do ensino médio de uma instituição privada.

### 2.1 Natureza da pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho levamos em consideração uma pesquisa mista. Segundo Creswell (2010, p. 27), uma pesquisa mista “é uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas de pesquisa quantitativa e qualitativa”. A rigor, pesquisas de métodos mistos são aquelas “em que o investigador coleta e analisa dados ou achados e extrai inferências usando abordagens ou métodos quantitativos e qualitativos em um único estudo” (GIL, 2017, p. 147). Sugere Severino (2016, p. 125), em vez de se falar em metodologia quantitativa e metodologia qualitativa, “o mais adequado fosse falar em abordagem quantitativa e abordagem qualitativa, pois determinada metodologia pode adotar uma abordagem quantitativa ou qualitativa, ou valer-se tanto de uma quanto de outra”.

A abordagem quantitativa pressupõe “um mundo constituído e regido por leis invariáveis, que podem ser verificadas e previstas” (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 296). Na percepção de Richardson (1999, p. 70), a abordagem quantitativa “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas”, desde as mais simples, como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc. Segundo Lüdke e André (2012), um modelo qualitativo descreve, compreende e explica, trabalhando nessa ordem. Os autores reforçam que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; a preocupação com o processo é muito maior que com o produto; o “significado” que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Ainda sobre a pesquisa qualitativa Creswell (2010) atribui a essa pesquisa como um meio de explorar e atender o significado que os sujeitos ou um grupo atribuem a um problema. Na pesquisa qualitativa “os pesquisadores tendem fazer a coleta dos

dados no local em que os participantes vivenciam a questão problema” (CRESWELL, 2010, p. 206).

Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida como um estudo de caso, a fim de melhor elucidar a utilização dos *podcasts* educacionais como um recurso didático no processo de ensino-aprendizagem das variações linguísticas. Segundo Gil (2017, p. 34) o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. O estudo de caso “investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto no mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes” (YIN, 2015, p. 17).

## 2.2 Universo da pesquisa

Este estudo foi realizado numa instituição da rede privada, localizada no Município de Jaboatão dos Guararapes – PE, no período de março a novembro de 2017. Como critério de escolha dessa escola, tomamos como base a realização de capacitações periódicas dos docentes para o uso das tecnologias digitais. Além disso, a professora pesquisadora leciona nessa instituição.

Nessa instituição, contamos com a cooperação da gestora, que tem formação superior em Pedagogia e tem um ótimo relacionamento com a equipe de professores da instituição. A escola trabalha com diversos projetos, durante o ano letivo, que envolvem trabalhos interdisciplinares e fazem uso das tecnologias digitais, com o intuito de fazerem parte do dia a dia dos alunos. Durante o ano letivo, a equipe de professores realiza capacitações para trabalharem coletivamente com os seus alunos a plataforma do sistema de ensino positivo, que tem à disposição atividades, provas, trabalhos interdisciplinares, entre outros recursos. No momento da primeira capacitação do ano letivo, os professores recebem suas senhas individuais, que são diferentes das senhas dos alunos, pois estes não podem ter à disposição os mesmos materiais dos professores. Ademais, os professores são estimulados a utilizarem equipamentos tecnológicos e materiais didáticos diversificados.

A escola possui laboratório de informática, que é utilizado pelos professores em sua prática pedagógica e tem rede *wi-fi* disponível em todos os ambientes, disponibiliza de TVs, DVDs, *data show* em todas as salas, aparelhos de som, lousa interativa, acervo bibliográfico – paradidáticos, livros científicos em diversas áreas. No período da pesquisa, a instituição constava com 435 alunos, dos quais 127 faziam parte do ensino médio e, desses, 52 alunos faziam parte do 3º ano, que foram a nossa principal fonte de pesquisa. A turma era contemplada

por adolescentes com idade entre 16 e 17 anos. Eles eram considerados de classe média e tinham seus pais presentes no ambiente escolar.

Para a realização da pesquisa, tivemos a contribuição da professora pesquisadora (Quadro 4). Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) destaca que o professor pesquisador “não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de formar a melhorar sua prática”. A autora apresenta uma distinção entre o professor e o professor-pesquisador que seria o compromisso que o professor pesquisador tem em refletir sobre sua própria prática, superando as próprias deficiências, em busca de reforçar e desenvolver aspectos positivos. Outro aspecto relacionado ao professor pesquisador é o fato dele estar aberto a novas ideias e estratégias.

Quadro 4. Perfil da professora pesquisadora.

Professora	Idade	Formação inicial	Formação continuada	Experiência docente	Componentes curriculares que ministra
Lygia <sup>4</sup>	32	Licenciada em Letras	Especialista em Linguística Aplicada	10 anos	Português

Fonte: Dados da pesquisa.

A professora pesquisadora fez uso da sequência didática do gênero multimodal *podcast*, produzido pelos alunos do 3º ano do ensino médio, tendo como conteúdo programático as variações da língua. Além disso, foram trabalhadas outras atividades com gêneros multimodais, cujo conteúdo principal era a língua portuguesa e as suas variações (Apêndice 1)

A escolha da escola para *locus* da nossa pesquisa se deve ao fato de que nela leciona a professora pesquisadora, que sempre contribuiu para o processo de desenvolvimento dos seus alunos como cidadãos participativos, principalmente aqueles que se encontram no 3º ano do ensino médio e irão se deparar com uma diversidade de seleções, seja para ingressar numa Universidade ou assumir o mercado de trabalho. Logo, agregar as tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem da variação linguística pode ser considerado um trabalho pedagógico atrativo e prazeroso.

### 2.3 Instrumentos da pesquisa

Os dados coletados são predominantemente descritivos, com “a finalidade de descrever o objeto de estudo, as suas características e os problemas relacionados” (ALMEIDA, 2011, p.

---

<sup>4</sup> Com o objetivo de resguardar a identidade pessoal dos participantes, os nomes utilizados são de renomados escritores literários e foram escolhidos pela pesquisadora.

31), além de delinear as características de determinada situação, permitindo a inferência de relações entre variáveis e a previsão de fenômenos.

Gil (2017) considera que uma das características mais significativas da pesquisa descritiva está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como os questionários e entrevistas. Na nossa pesquisa, os instrumentos utilizados foram três questionários e uma entrevista semiestruturada. O Quadro 5 descreve a finalidade, quem produziu e em qual momento da pesquisa foram aplicados estes instrumentos com os estudantes prosumidores.

Quadro 5. Instrumento de pesquisa.

<b>Instrumento</b>	<b>Finalidade</b>	<b>Quem produziu</b>	<b>Em qual momento da pesquisa</b>
Questionário sobre as variações linguísticas	Verificar o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo.	Pesquisadora	Início do segundo semestre de 2017
Questionário de perfil	Compreender o perfil dos participantes em relação ao uso da internet.	Pesquisadora	Início do segundo semestre de 2017
Questionário sobre os <i>podcasts</i> elaborados	Obter informações sobre a atividade aplicada.	Pesquisadora	Após a elaboração dos <i>podcasts</i>
Entrevista semiestruturada	Esclarecer as dúvidas e obter mais informações sobre a atividade.	Pesquisadora	Após a elaboração dos <i>podcasts</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

O questionário é um instrumento de coleta de dados “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 219) e geralmente obtêm-se respostas rápidas e precisas. Uma das principais vantagens de um questionário é que nem sempre é necessária a presença do pesquisador para que o informante responda as questões. Além disso, Boni e Quaresma (2005, p. 74) destacam que o questionário “consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo obtendo um grande número de dados” e são classificadas em “três categorias: abertas, fechadas e de múltipla escolha” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 222). O questionário garante também uma maior liberdade das respostas em razão do anonimato (quando é o caso), evitando vieses potenciais do entrevistador.

Marconi e Lakatos (2017, p. 230) sugerem que se inicie o questionário com “perguntas gerais, chegando pouco a pouco às específicas”. O primeiro questionário constou de (05) perguntas, levando-se em consideração o uso da língua e a questão social. O segundo questionário tinha dez (10) questões abertas e fechadas com o objetivo de compreender o perfil dos alunos em relação ao acesso à internet e seu uso, além do conhecimento sobre o gênero *podcast*. O terceiro questionário foi aplicado após a produção do gênero *podcast*, contendo onze (11) perguntas objetivas e subjetivas. Este questionário teve o intuito de compreender se a atividade foi executada com êxito e se foi possível contribuir para o aprendizado de cada aluno, de que forma foi essa contribuição, além da descrição da experiência na produção do *podcast*.

Em relação à entrevista semiestruturada, Manzini (1990/1991, p. 154) destaca que ela está “focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Nesse sentido, escolhemos cinco (05) questões para nortear o momento do debate realizado durante a pesquisa. Para Boni e Quaresma (2005, p. 75), as entrevistas semiestruturadas

combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75, grifos do autores).

Por ser uma das principais características da entrevista semiestruturada, a utilização de um roteiro previamente elaborado facilita as discussões sobre um tema que se quer abordar. Appolinário (2011, p. 58) destaca que a entrevista semiestruturada possui componentes que permitem a “discussão livre e informal de determinado tema do interesse do pesquisador”. Conforme Malheiros (2011), as entrevistas podem ser divididas em entrevistas pessoais ou com grupo. No caso das entrevistas com grupo, “é possível encontrar obras que a tratarão como grupo de foco” (MALHEIROS, 2011, p. 197).



### 3. RELATO DA EXPERIÊNCIA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, destacamos os resultados encontrados durante a pesquisa. A primeira parte discute sobre o processo de elaboração da sequência didática que foi aplicada na escola e, posteriormente, possibilitou a produção dos *podcasts* pelos participantes, que trouxeram como conteúdo o uso das variações linguísticas. A segunda apresenta os resultados obtidos na intervenção realizada.

#### 3.1 Sequência Didática: Um olhar para a variação linguística através do gênero multimodal *podcast*

O professor não deve interferir no aprendizado do aluno de maneira aleatória. As sequências didáticas são procedimentos encadeados de passos ou etapas para serem usadas no aprendizado dos alunos. Essas sequências são atividades ligadas entre si, planejadas para introduzir um assunto, organizadas de acordo com os objetivos que o professor almeja alcançar para a aprendizagem dos estudantes. Segundo Leal (2010, p. 105), a sequência didática deve ser:

[...] uma forma de organização sequencial de atividades didáticas em que quatro fases são percorridas: situação de ação, situação de formulação, situação de validação e situação de institucionalização. Na situação de ação, o (a) professor (a) propõe um problema a ser resolvido (em qualquer área do conhecimento) e sugere que os alunos o resolvam utilizando o que eles já sabem. Assim, os alunos tentam resolver os problemas a partir dos conhecimentos prévios de que já dispõem. Na situação de formulação, os alunos são convidados a explicitar a um colega (ou mais de um) a sua resposta, dizendo como chegaram até ela. As pessoas conversam e tentam chegar a uma resposta única ou são conduzidas a perceber que mais de uma resposta é possível diante da situação proposta. Num terceiro momento, os alunos são desafiados a resolver novos problemas utilizando os conhecimentos que construíram em dupla ou em grupo (situação de validação). Por fim, na situação de institucionalização, o (a) professor (a) ajuda os estudantes a sistematizar os conhecimentos que foram construídos, complementando o que for necessário, e comparando as várias respostas encontradas.

Elucidando esses conceitos para a nossa prática, pretendemos elaborar uma sequência didática com a finalidade de ajudar aos alunos a construir situações adequadas para o ensino-aprendizagem das variações linguísticas, fazendo-se uso do gênero multimodal *podcast*. O que implica ao professor mediador: fazê-los refletirem sobre as finalidades e os possíveis telespectadores; ajudá-los a construir sequências linguísticas para expressarem o que se pretende dizer; a utilizarem diferentes estratégias de planejamento, avaliação e revisão dos textos.

Considerando que nossos alunos têm o perfil de sujeitos que nascem imersos nas tecnologias digitais, o que demanda uma postura de ensino que não vá de encontro com a realidade, a sequência didática aqui apresentada pretende possibilitar aos participantes uma maior proximidade com o seu cotidiano, quando nos referimos às variações da língua e à produção do gênero multimodal *podcast*.

### **3.1.1 Desenvolvimento das atividades da sequência didática**

#### **➤ Apresentação da situação de comunicação**

Em uma aula (50 minutos), foi exposta, aos alunos, a sequência que foi feita no período desta atividade, para que tivessem uma visão ampla de todo o trabalho, da primeira à última etapa. Discutimos sobre a variação da língua, a questão geográfica, cultural, faixa etária e a adequação devido ao interlocutor. Em seguida, apresentamos o gênero multimodal *podcast* e citamos exemplos. Por fim, sugerimos que ao término de toda a atividade, os participantes se dividissem em grupos, para produzirem os *podcasts* e os disponibilizassem na plataforma.

#### **➤ Produção inicial**

No caso estudo que envolve conhecimento sobre as variações linguísticas, tínhamos definidos quais as variações que pretendíamos trabalhar com a turma do 3º ano do Ensino Médio (variedade geográfica, variedade diacrônica, variedades sociais, variedades situacionais). Nesta sequência didática que trabalha com a produção do *podcast* foram exploradas as variedades geográficas, que se refere à língua falada de forma diferente, dependendo da localização (rural, urbana, estado, entre outros).

#### **Objetivos:**

- Refletir sobre as variações da língua;
- Compreender a heterogeneidade da língua;
- Distinguir as variedades geográficas;
- Introduzir as tecnologias em sala de aula;
- Estimular o espírito do aluno prosumidor.

## **Aula 01:** Prática de leitura (duração de 100 minutos)

Esta aula teve o intuito de ampliar o vocabulário dos estudantes em relação às variações da língua, principalmente, a geográfica.

Antes de iniciar as leituras, foram sondados os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da variação em estudo. Perguntas como: onde nasceram? A qual região pertencem? Conhecem marcas linguísticas de suas regiões? Após essa etapa, com o uso do *data show* e uma caixa de som foi explorada a música Asa Branca, de Luiz Gonzaga (Quadro 6), como

### **Atividade 1.**

Quadro 6. Música Asa Branca.

<b>Asa Branca</b> Luiz Gonzaga Compositor: Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira	
Quando oiei a terra ardendo Qual fogueira de São João Eu perguntei a Deus do céu, ai Por que tamanha judiação Eu perguntei a Deus do céu, ai Por que tamanha judiação	Depois eu disse, adeus Rosinha Guarda contigo meu coração  Hoje longe, muitas léguas Numa triste solidão Espero a chuva cair de novo Pra mim vortá pro meu sertão
Que braseiro, que fornaia Nem um pé de prantação Por farta d'água perdi meu gado Morreu de sede meu alazão	Espero a chuva cair de novo Pra mim vortá pro meu sertão
Por farta d'água perdi meu gado Morreu de sede meu alazão	Quando o verde dos teus óios Se espaiar na prantação Eu te asseguro não chore não, viu Que eu vortarei, viu Meu coração
Inté mesmo a asa branca Bateu asas do sertão Depois eu disse, adeus Rosinha Guarda contigo meu coração	Eu te asseguro não chore não, viu Que eu vortarei, viu Meu coração
Disponível em: <a href="https://www.vagalume.com.br/luiz-gonzaga/asa-branca.html">https://www.vagalume.com.br/luiz-gonzaga/asa-branca.html</a> . Acessado em 17 out. 2017.	

Em seguida, perguntamos aos alunos se eles perceberam as variações linguísticas dentro do texto? Pedimos para que informassem as variações encontradas e questionamos se é comum encontrar esses tipos de variações no local onde eles moram.

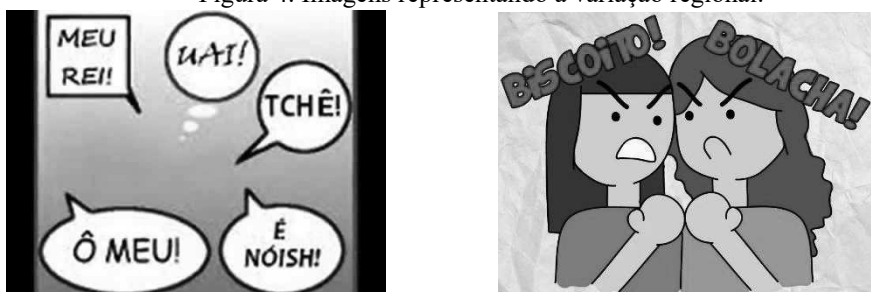
**Atividade 2:** Apresentamos o poema de Oswald de Andrade para refletirmos sobre a linguagem/comunicação regional. Quadro 7.

Quadro 7. Poema Vício da fala de Oswald de Andrade.

**Vício da fala<sup>5</sup>**  
Para dizerem milho dizem mio  
Para melhor dizem mió  
Para pior pió  
Para telha dizem teia  
Para telhado dizem teiado  
E vão fazendo telhados.

**Atividade 3:** Foram projetadas no data show imagens com variações geográficas (Figura 4).

Figura 4. Imagens representando a variação regional.



Fonte: Extraído de <https://goo.gl/rPi4EH> e <https://goo.gl/BEqE4M>.

Após projetarmos as imagens da Figura 4, perguntamos oralmente se os alunos conhecem as variações linguísticas apresentadas, se trazem marcas linguísticas e quais são essas marcas. Em seguida, mediamos um debate sobre o preconceito linguístico.

**Aula 02:** Apresentação do gênero multimodal *podcast* (duração de 50 minutos)

Durante esta aula, apresentamos dois exemplos de *podcast* para os alunos, trazendo o mesmo tema que foi explorado nas aulas, as variações da língua. Discutimos as várias características presentes, com o intuito de mostrar o que esperamos das suas produções. Com base em Leite (2015), solicitamos um *podcast* do tipo expositivo (informativo); com formato de *videocast*; disponibilizado com o tempo curto (1 min. até 5 min.) ou moderado (6min. a 15min.).

Após apresentarmos as características do gênero textual *podcast* e tirarmos as dúvidas que surgiram, solicitamos o roteiro que faz parte da pré-produção do *podcast*, que trouxe no

<sup>5</sup> ANDRADE, O. Poesias reunidas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NTY00Tgx>. Acessado em: 12 jan. 2018.

seu conteúdo as variações geográficas. A produção do roteiro e as gravações dos *podcasts* foram de responsabilidade dos alunos, os grupos foram divididos entre 5 e 8 integrantes.

### **Aula 03:** Avaliação dos resultados (Duração de 50 minutos)

Em uma prática pedagógica, é importante que o professor não apenas elabore e planeje situações de ensino, mas que também possa aferir os seus resultados de forma a verificar a aprendizagem dos estudantes. Sobre essa questão, Antunes (2003) afirma que

Não teria sentido avaliar o que não foi objeto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino. Assim, um alimenta o outro – tudo, é claro, em função de se conseguir realizar o objeto maior que é o desenvolver competências nos campos que elegemos (ANTUNES, 2003, p. 155).

Essa sequência didática teve o intuito de emergir o universo dos alunos quando nos referimos às variações da língua e ao gênero multimodal *podcast*. A escola tem que ocupar os espaços nos quais nossos alunos estão inseridos, atualmente, que são os ambientes virtuais.

## **3.2 Relato da experiência**

O trabalho se desenvolveu em quatro etapas. A primeira etapa se constituiu na elaboração da sequência didática, que teve como principal objetivo a aprendizagem das variações linguísticas. Além disso, teve como intuito inserir as tecnologias em sala de aula e as suas contribuições para o ensino-aprendizagem dos alunos. A segunda etapa foi direcionada para a aplicação da sequência didática numa turma do 3º ano do ensino médio na qual, ao final da sua aplicação, os alunos-participantes elaboraram *podcasts* sobre as variações geográficas.

Na escola, durante o primeiro semestre, a professora pesquisadora de língua portuguesa na sua prática pedagógica, contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos no que se refere às variações da língua, explorando-a em diversos contextos: sociais, culturais, regionais, econômicos. Nas aulas posteriores, solicitou três atividades aos alunos que envolveram gêneros multimodais (Apêndice 1), para analisar o processo de conhecimento dos alunos.

No segundo semestre, próximo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foi aplicada a sequência didática, com o intuito de aprofundar o tema das variações geográficas e introduzir o gênero multimodal *podcast*, fazendo uso das tecnologias digitais em sala de aula.

A turma foi dividida em 9 equipes. Contudo, apenas duas atingiram todos os critérios solicitados pela professora pesquisadora. Seguem os procedimentos para a elaboração dessa atividade:

- 1) O primeiro momento constou de dois questionários, um sobre as variações da língua e o outro sobre o perfil do aluno;
- 2) No segundo momento, foi introduzida a sequência didática, que explorou as variações geográficas da língua e os aspectos teóricos relacionados aos *podcasts*. Essa etapa teve o intuito de promover a capacitação dos alunos para a elaboração dos *podcasts* educacionais.
- 3) O terceiro momento consistiu na elaboração dos *podcasts* educacionais pelos alunos;
- 4) O quarto destacou a análise dos *podcasts* produzidos e a posterior categorização, seguindo os critérios definidos por Carvalho et. al (2009) e Leite (2015);
- 5) O quinto momento consistiu na aplicação e resolução dos questionários referentes ao momento pós produção dos *podcasts*. As respostas dos questionários, quando subjetivas, foram apresentadas conforme escritas pelos alunos, preservando os “erros” de redação de texto;
- 6) O sexto foi a realização de um debate, utilizando a estratégia da entrevista semiestruturada, sobre as percepções dos estudantes nos *podcasts*, objetivando discutirem as potencialidades das produções. Esse momento (debate) foi gravado em vídeo, com uma média de quarenta minutos de duração e foi mediado pela professora pesquisadora, que se baseou na “escuta sensível”, proposta por Barbier (2002), que

[...] evoca a habilidade do observador em perceber e respeitar a fala do outro. Para ser sensível em escutar não deve compreender somente a audição, mas convocar os demais sentidos para perceber os gestos, os silêncios, as pausas, as emoções (STECANELA, 2010, p. 146).

Durante a análise dos dados, a professora pesquisadora atribuiu nomes fictícios aos alunos participantes, utilizando esses nomes como uma forma de resguardar a identidade pessoal dos envolvidos.

Na terceira etapa deste trabalho foi realizada a análise dos *podcasts* elaborados pelos alunos. O objetivo desta etapa foi analisar os conteúdos das variações linguísticas abordados por eles.

Na última etapa foram disponibilizados os *podcasts* na plataforma *Podomatic* que se encontram no *link* <http://variacaolinguistica.podomatic.com>. Em todos os momentos, foram feitas diversas observações que fazem parte das análises, que serão apresentadas mais adiante.

### 3.3 Resultados

É importante destacar que para a elaboração de *podcasts* educacionais, abordando fatores extralinguísticos na comunicação verbal, se faz necessária uma pesquisa sobre as várias formas de construir e pensar tais fatores, neste caso, as variações linguísticas inerentes ao indivíduo e aos seus multiletramentos.

Realizamos, inicialmente, um levantamento sobre o uso da língua e as suas variações, que podem subsidiar o processo de ensino, além de uma investigação histórica do uso de *podcasts* como instrumento de ensino-aprendizagem e sua aplicação em sala de aula. Em seguida, os alunos iniciaram o processo de elaboração dos *podcasts* baseados nas variações geográficas. Esta elaboração foi orientada a partir de conceitos teóricos e operacionais da pesquisa por meio da classificação de Carvalho et. al (2009) para os tipos de *podcasts* (Expositivo, Feedback, Instruções etc.) e de categorização (nome do *podcast*, tipo, formato, duração, finalidade etc.). Após essa etapa, foram propostas estratégias que facilitassem o uso dos *podcasts* de Português a serem disponibilizados, para serem um recurso bastante útil para o processo de ensino-aprendizagem. No manual didático, desenvolvido a partir desta pesquisa e disponibilizado no final desta dissertação, encontra-se um tutorial para a produção de um *podcast*, sendo sugerido através do gênero textual entrevista de emprego.

É mister destacar que a análise dos dados foi realizada a fim de encontrar as várias contribuições no contexto acadêmico e escolar sobre o uso dos *podcasts* em sala de aula. O procedimento para criação de *podcasts* educacionais foi baseado na observação e análises de propostas apresentadas por Antunes (2003; 2005; 2007; 2009), Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2002), quando nos referimos às variações da língua.

#### 3.3.1 Análise dos questionários

Descrevemos a análise dos *podcasts* elaborados pelos participantes (utilizando a classificação de *podcasts*) e dos questionários aplicados, com algumas considerações sobre a atividade com o uso da variação linguística e o processo de elaboração dos *podcasts*.

Conforme Pisa (2012), o *podcast* se configura em um recurso tecnológico que pode contribuir para a transformação da aprendizagem. Além disso, as potencialidades que o *podcast* permite em contexto de sala de aula são inúmeras (MOURA; CARVALHO, 2006). Nesse contexto, foram produzidos nove *podcasts*, contudo, apenas dois foram selecionados por obterem todos os procedimentos solicitados quando se refere à variação da língua. Os dois

*podcasts* contemplados estarão disponíveis na plataforma *podomatic*, para que outros alunos ou/e professores possam fazer uso no processo de ensino-aprendizagem. Os *podcasts* contemplados apresentam as características que foram atribuídas segundo a classificação de Leite (2015) e estão elencadas no Quadro 8.

Quadro 8. Classificação dos *podcasts*.

Nome do podcast	Participantes	Tipo	Formato	Duração	Autor	Estilo	Finalidade
Variação Linguística	P1 a P6	Expositivo	Videocast	4m15s (curto)	Alunos e entrevistado	Formal	Informar
A língua e a sua variação no contexto social e regional	P19 a P24	Expositivo	Videocast	14min. (moderado)	Alunos e entrevistados (professores)	Formal	Informar

Fonte: Dados da pesquisa.

Os *podcasts* elaborados pelas duas equipes são do tipo *videocast* (tipo de *podcasts* que se referem à distribuição de vídeos), tendo como intuito informar aos seus possíveis telespectadores sobre a variação da língua.

Em relação aos questionários, apresentamos a análise das respostas dos 52 participantes que fizeram parte das seis etapas para a elaboração do *podcast*. O primeiro questionário (Apêndice 2) diz respeito ao uso da variação da língua que versa sobre 5 perguntas. A primeira pergunta (Quadro 9) diz respeito sobre *o que é variação linguística*. Obtivemos diversas respostas e a maioria se direcionava para a questão regional e social, vejamos algumas:

Quadro 9. Perguntas do questionário 01.

Participante	O que é variação linguística?
Antônio	“variação linguística é o “sotaque” que cada pessoa tem pela região que mora ou a classe social dela”.
Gregório	“seria diferentes tipos de fala e escrita e seus diferentes vocábulos, dialetos etc.”
Bento	a variação linguística é como as pessoas usam e se comportam com a língua”.
Alvarenga	“é a variação da língua, por exemplo, uma palavra aqui no nordeste tem um significado, na outra parte do Brasil é outro”.
Basílio	“é a variedade de fala de cada estado”.

Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos que os alunos associam a variação como algo que acontece devido à localização, deixando de mencionar outros elementos extralinguísticos, como a questão social, cultural e faixa etária. Através das suas respostas, associamos que a questão regional seja mais perceptível por eles.



A segunda pergunta *solicita dois exemplos de gêneros textuais escritos que fazem uso da língua formal*. Essa pergunta foi elaborada levando-se em consideração o gênero textual redação, que é solicitado aos participantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Alguns gêneros textuais citados foram: notícia, redação, artigo científico e currículo.

A terceira pergunta solicitou dos alunos *dois gêneros informais que fazem uso da oralidade*. O gênero textual música foi bastante contemplado nas respostas. A pergunta 04 pediu *duas gírias utilizadas pelo seu grupo social e os seus respectivos significados*. No Quadro 10, destacamos algumas gírias relatadas pelos seus participantes e seus significados.

Quadro 10. Gírias citadas pelos participantes e os seus significados.

<b>Participantes</b>	<b>Gíria</b>	<b>Significado</b>
Cláudio	Levar uma vaca	Quando a onda quebra no surfista
Tomás	Suave	Algo tranquilo, sereno
Gonçalves	Mano	Parceiro (amigo)
Álvares	Que escama	Que estilo ou rapaz estiloso
Casimiro	Dá a ideia	Conte-me mais ou prossiga com o relato

Fonte: Dados da pesquisa

Na quinta pergunta, recorremos ao uso das redes sociais: *Na sua opinião, as redes sociais contribuem para sua forma de escrever? Sinta-se à vontade para fazer algum relato*. Assim, 75% dos participantes responderam que sim, enfatizando o lado negativo, como encurtamentos de palavras e o uso de gírias.

Através desse questionário e outros procedimentos como, por exemplo, atividades realizadas em sala de aula, percebemos que a maioria dos alunos não sente dificuldade quando se refere à variação da língua. Assim, ao introduzirmos, em sala de aula, atividades de gêneros textuais distintos implica conscientizar os alunos um maior contato com a interação social. Dessa forma, ultrapassa-se os muros escolares.

O segundo questionário (Apêndice 3) descreve o perfil daquele aluno que nasceu imerso no mundo digital.

A primeira pergunta era um questionamento *em relação aos recursos que eles utilizavam ao acessar a internet* e obtivemos as seguintes respostas: 38,5% acessam pelo computador, 100% utilizam o celular e 9,6% o *Tablet*. Na maioria das questões, os participantes abordaram mais de uma resposta para cada pergunta e através desse questionamento percebemos que todos os alunos possuíam aparelho telefônico. Hoje, na maioria dos estabelecimentos que frequentamos é disponibilizada a rede *wi-fi*.

A segunda questão dizia: *Onde você mais acessa a Internet?* Das respostas obtidas, observamos que a maioria dos participantes acessa a internet de casa, da escola e na *lan house*. Apenas 3,8% dos estudantes acessam a internet no trabalho. A escola disponibiliza aos seus alunos a senha da rede *wi-fi*, para ser usada quando eles não se encontram em horário de aula. E quando esses deram como resposta na “*lan house etc.*”, especificaram que frequentavam bastante o *shopping* próximo à escola e a rede *wi-fi* fica disponível para os clientes.

A terceira questão valida alguns resultados anteriores; assim, o resultado foi coerente com as nossas conclusões: *Você possui algum reprodutor e gravador portátil (Câmera, Celular, Tablet, filmadora)?* 100% dos participantes disseram que sim.

A quarta questão teve o intuito de saber *com que frequência os participantes acessam a internet*. Como todos possuíam internet em casa e na escola; logo, as respostas que obtivemos foram que todos acessavam mais de três vezes por semana. Resultado bastante comum para essa geração de “conectados”.

Para sabermos o que eles faziam ao acessar a internet, a quinta questão indaga: *o que você mais faz na Internet?* A Tabela 1 apresenta os dados obtidos.

Tabela 1. Sobre o que os estudantes mais fazem na internet.

<b>Opção</b>	<b>%</b>
Busco materiais para fazer trabalhos escolares;	76,9
Mantenho comunicação com pessoas (chats, e-mail, messenger, fóruns etc.);	100
Leio materiais informativos - jornais, revistas etc.;	96,2
Faço compras;	5,8
Utilizo para trabalhar;	3,8
Utilizo como lazer;	100

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível notar que essa turma do 3º ano do ensino médio é bastante comprometida com os seus estudos; a maioria informou que faz uso da rede para tirar possíveis dúvidas sobre conteúdos de determinadas disciplinas.

Para termos um complemento dessa informação, a pergunta 6 questiona: *Qual recurso da Internet você mais utiliza?* As respostas estão na Tabela 2.

Tabela 2. Recurso da internet que os estudantes mais utilizam.

<b>Recurso mais utilizado</b>	<b>%</b>
Whatsapp	100
Redes Sociais (Facebook, Google plus, MySpace...)	38,5

Blogs	28,8
Webpáginas (sites de notícias, de vendas etc.)	76,9
Wikis (Wikipédia, Igpédia etc.)	100
E-mail	25
Twitter	9,6

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses alunos ainda destacaram que fizeram um grupo no *whatsapp* para poderem trocar conhecimento e também passarem informações para o aluno que não pôde estar presente na aula.

A pergunta sete solicita a *opinião dos alunos sobre encontrar as informações desejadas por eles na rede, se seria algo difícil ou prático*. 50% dos alunos sentem dificuldades ao procurar vídeos aulas explicando determinadas questões que almejam ter conhecimento.

A questão oito, de caráter subjetivo, perguntava aos participantes *quais são as vantagens ou desvantagens que existem na utilização de recursos da Internet durante as aulas das disciplinas*.

Como se percebe, a maioria das respostas direcionava para o mesmo contexto, alguns exemplos são descritos no Quadro 11. Através das respostas desses participantes, foi possível notar os benefícios que a rede (a internet) pode trazer quando nos referimos ao processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 11. Vantagens ou desvantagens na utilização de recursos da internet.

Participantes	Vantagens ou desvantagens
Castro	“Eu vejo uma grande vantagem assistir a uma vídeo aula sobre um determinado conteúdo que não compreendi direito, mas pergunto ao professor se a fonte é confiável”.
Joaquim	“Eu vejo uma grande vantagem assistir a uma vídeo aula sobre um determinado conteúdo que não compreendi direito, mas pergunto ao professor se a fonte é confiável”.
José	“Muitos professores já disponibilizam para gente links que podemos acessar para complementar o nosso conhecimento”.

Fonte: dados da pesquisa.

A pergunta nove introduz o uso do *podcast* por esses participantes, trazendo o seguinte questionamento: *Você sabe o que é Podcast?* Para nossa surpresa, 76,9% afirmaram que conhecia; 17,3% informaram que nunca utilizaram o *podcast* como um recurso de estudo. Eles fazem uso do *podcast* para assistirem a críticas sobre os filmes e as suas séries favoritas. Através desse questionário, que teve o intuito de conhecer o perfil do aluno conectado, averiguamos que os alunos dessa instituição estão sempre fazendo uso de algum recurso na rede.

O questionário 3 (Apêndice 4), utilizado pela professora pesquisadora, após introduzir a literatura sobre *podcast* em sala de aula e solicitar a sua produção (sequência didática), teve o intuito de averiguar a aprendizagem e dificuldades nas produções dos participantes.

A primeira pergunta foi sobre *qual o podcast produzido pelos alunos*. Os dois *podcasts* que contemplam todas as etapas estão descritos no Quadro 8.

No segundo questionamento, ao serem solicitados para descrever seu *podcast* em uma frase, algumas respostas são descritas no Quadro 12.

Quadro 12. Descrição em uma frase sobre o *podcast*.

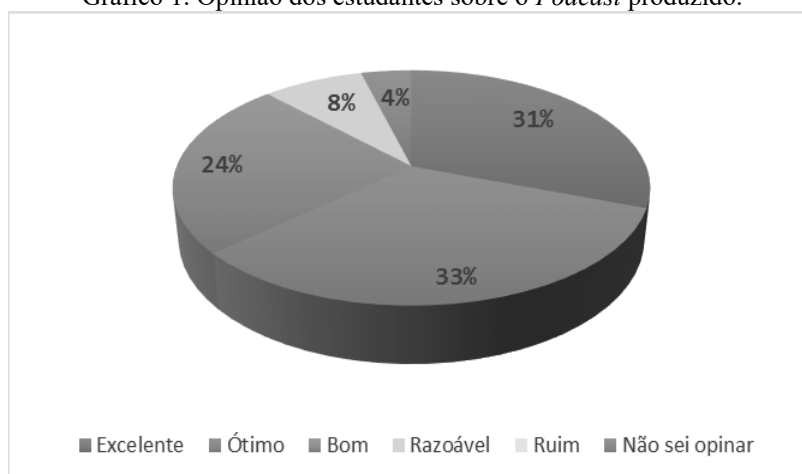
Participantes	Descrição
Castro	“Superou minhas expectativas”.
Bernardo	“De um grupo bagunçado saiu um excelente trabalho”.
Bento	“Uma compreensão rápida sobre o assunto”.
Machado	“O equilíbrio entre comédia e seriedade que facilita o ensino”.

Fonte: dados da pesquisa.

Através das respostas analisadas, podemos perceber o quanto o *podcast*, mediado pelo professor em sua prática pedagógica, contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Verificamos, também, o entusiasmo do grupo na atividade solicitada; além, de uma característica de trabalho colaborativo (SOLLER et al., 1998), ou seja, a proposta possibilitou que os alunos discutissem de forma colaborativa na produção do *podcast*.

A respeito do *podcast* produzido (pergunta 3), observamos uma postura favorável para o uso desse recurso no processo de ensino-aprendizagem, conforme explicita o Gráfico 1.

Gráfico 1. Opinião dos estudantes sobre o *Podcast* produzido.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados descritos no Gráfico 1 apresentam uma grande semelhança entre os grupos investigados. A professora regente pôde verificar em suas aulas posteriores como o *podcast* contribuiu para aprendizagem na disciplina de língua portuguesa. Os alunos, ao serem

produtores do conhecimento, se sentem com propriedade para retornar o assunto em sala de aula.

Sobre “*Qual era o objetivo inicial do seu podcast?*” (pergunta 4), a maioria das respostas apresentou estes verbos: relatar, informar, repassar, passar, explicar, mostrar, descrever. Nesse sentido, observamos que o objetivo das equipes era expor o conteúdo programático que foi dado em sala de aula de forma criativa e que os outros participantes pudessem obter aprendizagem da variação da língua, através do seu *podcast*. Essa postura dos alunos é refletida nas discussões no ensino das ciências, sobre a mudança de paradigmas nas salas de aula (CACHAPUZ et al., 2005).

Para complementar a pergunta 4, elaboramos a pergunta 5 que indagava *se os objetivos foram alcançados*. Todos os alunos responderam que sim e, como era uma questão subjetiva, alguns ainda apresentaram justificativas (Quadro 13).

Quadro 13. Sobre os objetivos do *podcast*.

<b>Participantes</b>	<b>Resposta</b>
Castro	“Sim, de uma maneira alternativa mas que facilitou o entendimento”.
Aluísio	“Com toda certeza. Juntamos humor ao sério”.
Cecília	“Sim. Pois além de aprendermos com o nosso trabalho, repassamos a informação correta”

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à etapa de pós-produção dos *podcasts*, observamos que todos os grupos fizeram uso de editores de vídeo, áudio e imagem para produzirem seus *podcasts* (pergunta 6). Esses alunos apresentaram habilidades no manuseio de diversos recursos. Seis grupos utilizaram apenas um recurso para realizarem a pós-produção, três grupos utilizaram o *Windows Movie Maker*, dois o *Adobe Premier* e um grupo o *Camtasia*. Cabe destacar que um grupo fez uso de três editores para produzir seu *podcast* (para vídeo o *Sony Vegas*, para áudio o *Audacity* e para imagem o *Adobe Photoshop*), o que se contrapõe ao argumento de alguns professores que os alunos não têm habilidades ou conhecimento necessário para manusearem alguns recursos tecnológicos digitais.

Sobre “*Quais foram as dificuldades encontradas na elaboração do roteiro para o podcast?*” (pergunta 7), a maioria dos participantes (88,5%) indicou o gênero textual que poderia ser utilizado na produção do *podcast* para poder explicar a variação da língua. Ressaltamos que a elaboração do roteiro (pré-produção do *podcast*) é uma das etapas mais importantes, pois nela não existem fórmulas prontas, é preciso ter em mente toda a estrutura do que se quer apresentar.

Para dar ênfase à pergunta anterior, a pergunta 8 aponta para “*Quais as dificuldades encontradas para a elaboração do podcast? Justifique*”. Obtivemos respostas diversificadas, algumas são relatadas no Quadro 14.

Quadro 14. Justificativas sobre os *podcasts* elaborados.

<b>Participantes</b>	<b>Justificativas</b>
Rachel	“Da edição por não ter base em computação”.
Gonçalves	“Dificuldades na parte da explicação”.
Clarice	“As filmagens de cada cena”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Essas respostas destacam o potencial do RDD na aprendizagem do aluno, pois ao serem acometidos por situações diversas (o que normalmente os desmotivariam), esses alunos buscaram superar as dificuldades para produzirem seus *podcasts*, e implicitamente se apropriaram dos conceitos necessários para a atividade. Não poderíamos deixar de comentar a pergunta 9 que “provoca” uma autoanálise: “*Na sua opinião, o que poderia ser melhorado no podcast?*”. Registramos no Quadro 15 algumas destas respostas:

Quadro 15. Opiniões para melhorar o *podcast*.

<b>Participantes</b>	<b>Opinião para melhorar o <i>podcast</i></b>
Manuel	“Poderia ter uma explicação mais detalhada com mais relações entre a língua e suas variações”.
Mário	“O tempo”.
Castro	“A qualidade do áudio, a diminuição dos ruídos e ter um aumento do tempo do <i>podcast</i> ”.
Basilio	“O tempo de duração”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às respostas, muitos participantes se referiram ao tempo. Em relação a isto, alguns *podcasts* produzidos são do tipo curto (até cinco minutos de duração) e outros moderados (mais de cinco minutos). Na elaboração do *podcast*, o tempo é uma variável bastante subjetiva, ou seja, há uma linha tênue entre o *podcast* ser longo e cansativo ou curto e faltar informação.

Podemos observar na Tabela 3 *as análises dos participantes quanto ao podcast produzido pelos grupos* (pergunta 10).

Tabela 3. Análise dos estudantes em relação aos *podcasts* produzidos.

	<b>Péssimo</b>	<b>Ruim</b>	<b>Bom</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Excelente</b>
Quanto à clareza sonora dos áudios	-	2	18	27	5
Quanto a nitidez	-	-	22	16	14
Compreensão do áudio	-	2	24	18	8
Velocidade das Falas	-	-	19	20	13
Descrição do conteúdo	-	1	17	15	19
Tempo do <i>podcast</i>	-	1	19	18	14

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses dados revelam que, para os participantes, o *podcast* produzido pode ser considerado satisfatório, alcançando os objetivos propostos inicialmente na atividade. Em relação à compreensão do áudio, para melhorar a qualidade dos *podcasts* produzidos, foi solicitado que legendas fossem inseridas neles, e dos nove grupos, sete inseriram as legendas.

Por fim, a pergunta 11 teve como objetivo saber a opinião geral dos alunos em relação ao trabalho solicitado. Vejamos algumas respostas no Quadro 16 seguinte.

Quadro 16. Visão geral dos alunos sobre o *podcast*.

<b>Participantes</b>	<b>Respostas</b>
Euclides	“Eu acho que foi muito bem vindo, pois ajudou muito na compreensão de todo o assunto dado.”
Augusto	“É um método muito bom para o nosso aprendizado, mais dinâmico.”
Graça	“Houve várias dificuldades, mas nós conseguimos superar para fazer um trabalho melhor.”
Lima	“Foi ótimo, deu para aprender mais e saber de mais coisas. É simples e objetivo.”

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas apontam uma postura favorável dos alunos para a utilização de *podcast* como estratégia didática no processo de ensino-aprendizagem da variação linguística. De fato, esse questionário empírico nos permitiu conhecer melhor a opinião dos alunos quanto à elaboração dos *podcasts* educacionais e nos suscitou diversas reflexões, que estão apresentadas no próximo tópico.

### 3.3.2 Análise da entrevista semiestruturada

Após a realização das análises dos *podcasts* elaborados e das respostas dos questionários, os alunos participaram de um debate, fazendo uso de uma entrevista semiestruturada (Apêndice 5), em relação aos *podcasts* produzidos pela turma (sexto momento). Ressaltamos alguns dos resultados que, ao nosso modo de ver, são mais interessantes para esta pesquisa.

Nesse sentido, destacamos as discussões dos dois *podcasts* que obtiveram todos os critérios solicitados. Durante as “falas” dos alunos, a professora pesquisadora responsável pela disciplina realizou intervenções sobre as discussões, levando em consideração os argumentos apresentados.

O primeiro *podcast* abordou a temática “variação linguística”. Os participantes que o elaboraram afirmaram que a ideia era “de contextualizar o conteúdo de forma explícita e dinâmica, por meio da encenação” (Cecília), trazendo para os seus (possíveis) telespectadores

a aproximação com o conteúdo por meio de uma interação social. Primo (2007) considera que a interação social é caracterizada não apenas pela troca de informações (o conteúdo) pelos envolvidos que se encontram em um dado contexto (geográfico, social, político), mas também pela possibilidade de haver um relacionamento entre eles. Dentro da sua produção, os alunos fizeram uso de entrevistas com pessoas de outras regiões, fazendo uso da variação linguística, sendo objetivos e coerentes. Definiram o que seria variação linguística e fizeram uso de algumas gírias. O aluno Carlos afirmou que a produção desse *podcast* foi “muito boa, nenhum professor fez isso com a gente, aprendemos e deu prazer em fazer”. Tal afirmação endossa as considerações de Leite (2015), sobre o uso das tecnologias no ensino, quando diz que essa experiência deve ser prazerosa, pois quando o aluno faz algo o que gosta, com satisfação, melhor é a construção de seu conhecimento, bem como de Silva et. al (2016, p. 12) ao considerassem que “atividades que fogem da rotina de sala de aula são consideradas importantes no processo de ensino e aprendizagem”.

Sobre o *podcast* com o tema “A língua e a sua variação no contexto social e regional” (Figura 5), os alunos destacaram que por se tratar de um tema que envolve a língua e sofre diversas alterações no contexto social, buscaram fazer entrevistas com professores de disciplinas diversificadas (Biologia, Química, História, Língua Portuguesa), trazendo a visão desses educadores sobre a concepção da língua.

Figura 5. Imagem do *podcast* produzido.



É preciso destacar que o tema do *podcast* produzido por esses alunos possibilitou uma ampliação de seus conhecimentos referentes à língua e sua utilização. Dando continuidade à nossa discussão (debate), o participante Assis destacou que “tive muita vergonha em fazer o *podcast*, então ajudei no roteiro apenas” e foi interrompido por um colega de outro grupo “o fato de gravar não é problema, porque só somos nós na hora. Eu acho que o complicado é gravar



algo errado” (Graciliano). Nesse contexto, os argumentos de Graciliano são confirmados com discussões que encontramos na literatura que enfatizam a importância e o cuidado que o prosumidor (produtor e consumidor) deve ter ao elaborar seu *podcast*. Uma das “falas” dos participantes corrobora as considerações de Primo (2007, p. 228) sobre interação mútua, em que “os integrantes reúnem-se em torno de contínuas problematizações”. Clarice afirmou que o *podcast* “serviu como uma atividade de interação entre a gente. Ajudou muito a compreender o assunto e explicar ele de formas diferentes [...]” e “[...] pensamos em diversos problemas que pudéssemos falar de maneira simples e acredito que conseguimos” Sem tergiversar, Euclides infere que “ninguém gosta de ficar na rotina, todo mundo gosta de interação, algo mais diferente”, o que consideramos importante no contexto escolar, no qual o professor deve sempre estar renovando suas práticas de ensino.

Em vista disso, cabe ressaltar que utilizar os *podcasts* como pressuposto para iniciar discussões em sala de aula ou como material complementar, tendo o professor como mediador, passa a ser um recurso didático favorável no processo de ensino-aprendizagem. Para um dos participantes, “ver os *podcasts* depois de todo o processo que tivemos foi uma experiência muito boa e satisfatória” (Rachel); “agora vou pesquisar *podcasts* na internet para aprender de forma diferente, pois o nosso vai estar disponível para os alunos aprenderem diferente” (Augusto).

A partir dos comentários mencionados, podemos concluir que a aprendizagem utilizando o *podcast* de maneira ativa é mais eficaz que uma aprendizagem passiva. Por ser interativo, o *podcast* pôde contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da variação linguística na escrita (roteiro) e na oralidade.

Esses depoimentos evidenciam o potencial do uso dos *podcasts* como um recurso de aprendizagem. Discutir o quanto os *podcasts* contribuíram em relação ao conhecimento na formação do cidadão e o quanto o conhecimento adquirido na escola passou a fazer parte no dia a dia, isso foi de extrema importância. Através da proposta desenvolvida foi possível perceber a contribuição das tecnologias digitais na formação dos alunos, e a participação ativa destes quando se tornaram produtores de seu próprio conhecimento.

Os *podcasts* contemplados estão disponíveis na plataforma *Podomatic*, por meio do link <http://variacaolinguistica.podomatic.com> (Figura 6), o que possibilita aos professores de língua portuguesa fazerem uso desses *podcasts* na sua prática docente. A estratégia que um professor utiliza pode ser diferente de outro professor, porém, sugerimos algumas possibilidades: na introdução da aula sobre variação linguística; durante a aula (em que o professor pode explorar

detalhadamente cada parte e contexto dos *podcasts*); como um material pós aula (tanto para aqueles alunos que apresentaram dificuldades na compreensão do conteúdo, bem como aprimorar seu conhecimento no conteúdo).

Figura 6. Página inicial do *podomatic* Variação Linguística.



Fonte: dados da pesquisa.

Para incentivar o uso de tecnologias digitais na sala de aula, disponibilizamos no Apêndice 6, um *Manual Didático*, que traz um tutorial para a produção do *podcast*, fazendo-se uso do gênero textual entrevista de emprego. Esse tutorial não se configura na única forma de editar *podcasts*, mas auxilia aquele professor que não tenha habilidade com recursos de edição audiovisual. Salientamos que existem outros *softwares* para serem utilizados na edição de um *podcast*, possibilitando ao professor escolher de forma livre o melhor auxílio para a produção de um recurso didático digital.

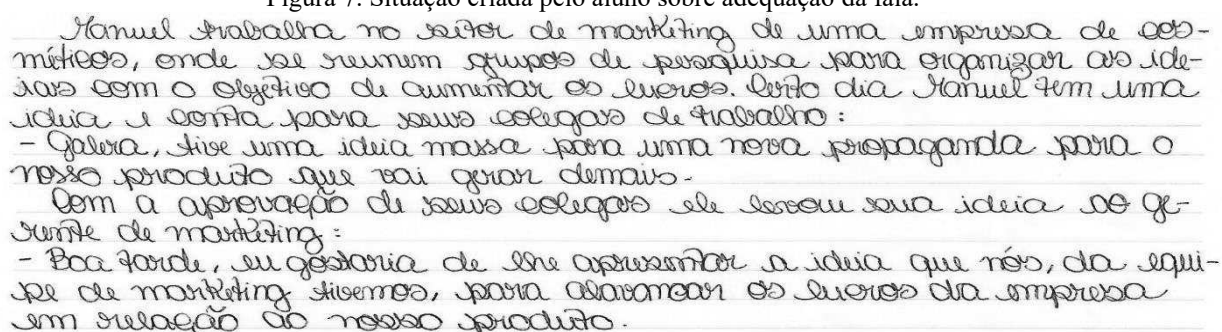
A relevância da elaboração de *podcasts* educacionais por alunos está no fato de utilizarem as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Os professores precisam estar conscientes que os *podcasts* surgem como uma forma de inserir as tecnologias na educação, portanto, precisa ser inserida na prática docente, para que os alunos percebam que o *podcast* pode ser tão importante quanto um livro. O estímulo à produção de *podcasts* pelos alunos pode ser considerado como uma forma de conseguir o envolvimento destes durante a construção de sua aprendizagem. A contribuição das tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula mostra que o *podcast* e a educação devem andar juntos na construção de um ensino condizente com a realidade tecnológica.

### 3.3.3 Análise de atividades multimodais aplicadas

A professora pesquisadora, no início do ano letivo, aplicou três atividades que faziam uso de gêneros multimodais (Apêndice 1). Essas atividades abordaram a variação da língua no contexto socioeconômico dos estudantes, adequando-se à comunicação verbal de acordo com o seu interlocutor, a exemplo da primeira questão que trazia como proposta o debate do quadrinho em, que o personagem João, ao modificar de interlocutor, alterou a sua expressão verbal e não verbal. No momento dessa atividade, os alunos foram convidados a produzirem situações parecidas com a do personagem. A segunda questão, abordava o jornal Aqui PE (circulação apenas em Pernambuco), que faz uso de uma linguagem simples nas manchetes. Os participantes foram convidados a produzirem outros tipos de discursos, mas abordando o mesmo contexto do original. A última atividade trabalhada foi a produção de um minidicionário, trazendo cognatos do grupo social dos participantes (gírias). Essas atividades foram solicitadas em momentos distintos e eficazes, após a introdução da literatura sobre a variação da língua na sala de aula.

Em relação à primeira atividade, através das respostas elaboradas pelos participantes, podemos perceber que eles compreenderam o ato da adequação da fala de acordo com o seu interlocutor. E ao debatermos sobre a situação do personagem (João), muitos alunos deixaram explícitos que ocorrências desse tipo são comuns em nosso cotidiano. As Figuras 07, 08 e 09 mostram algumas das respostas analisadas.

Figura 7. Situação criada pelo aluno sobre adequação da fala.



Manuel trabalha no setor de marketing de uma empresa de cosméticos, onde ele reúne grupos de pesquisa para organizar as ideias com o objetivo de aumentar os lucros. Certo dia Manuel tem uma ideia e conta para seus colegas de trabalho:

- Galera, tive uma ideia massa para uma nova propaganda para o nosso produto que vai girar demais.

Com a aprovação de seus colegas ele levou sua ideia ao gerente de marketing:

- Boa tarde, eu gostaria de lhe apresentar a ideia que nós, da equipe de marketing tivemos, para aumentar os lucros da empresa em relação ao nosso produto.

Fonte: dados da pesquisa.

Através dessa resposta obtida por um dos participantes, verificamos que o personagem que trabalha na área de *marketing* adequou a sua fala ao se dirigir ao gerente da empresa. Assim, o estudante ao elaborar essa situação obteve sucesso na proposta solicitada.

A Figura 8 destaca o quadrinho proposto pelos participantes.

Figura 8. Quadrinho proposto para adequação da fala.

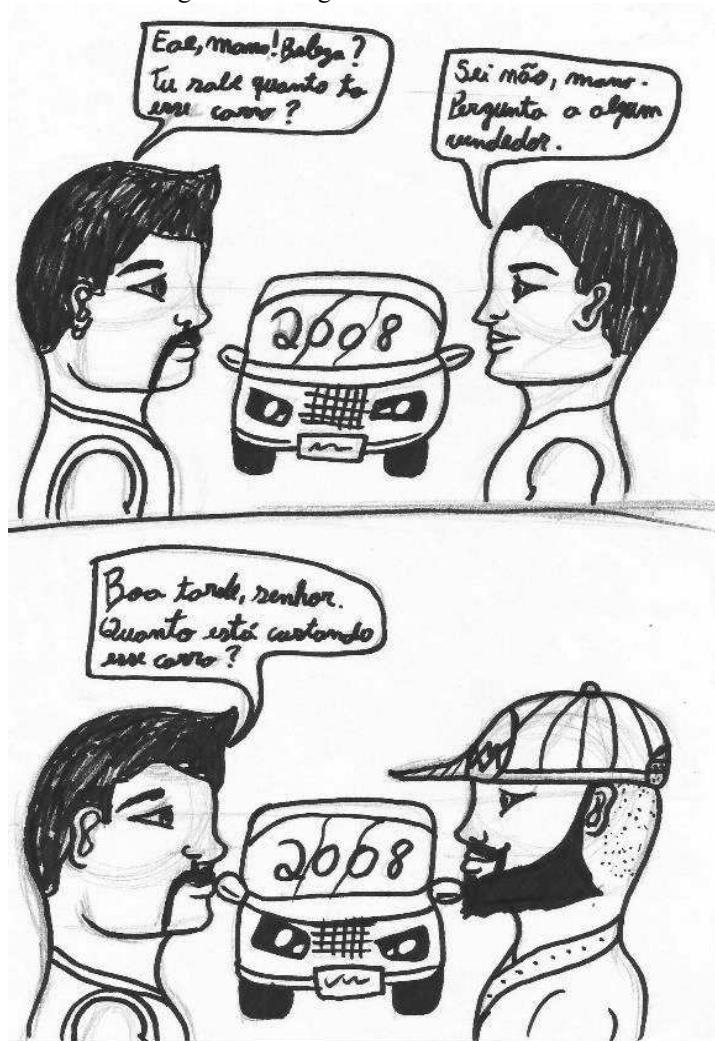


Fonte: dados da pesquisa.

Nessa resposta, podemos observar a adequação da filha ao se dirigir a sua mãe e depois a amigas na escola. Esse quadrinho corrobora, a nosso ver, corrobora as afirmações de Antunes (2007, p.106), quando destaca que “não existe língua sem variação. O desafio é ter a competência suficiente para variar, conforme as condições de realização da atividade verbal”. Assim, os alunos por meio do quadrinho conseguiram adequar a sua linguagem/comunicação verbal, proposta na atividade.

Na Figura 9, os alunos propuseram um diálogo entre dois homens que se encontram numa concessionária, quando um indaga ao outro sobre o valor de um veículo. Mas, ao perceber que precisa se dirigir a outro interlocutor, no caso, o funcionário responsável pela venda dos veículos da loja, de imediato, ocorre mudança na “fala”, no nível de informalidade da linguagem. Vejamos:

Figura 9. Diálogo numa concessionária.



Fonte: dados da pesquisa.

A partir da Figura 9, podemos comprovar que os alunos entendem que o uso da língua determina o modo que devemos nos expressar linguisticamente. Dependendo da ocasião, a língua sofre variações, a linguagem se adequa, incorporando “novos vocábulos, que altera seus significados, que cria associações diferentes, que adota padrões sintáticos novos, sobretudo quando essa língua é exposta a variadas situações de uso, a outras interferências culturais”, conforme explica Antunes (2009, p. 25).

Na segunda atividade, as respostas abordadas pelos alunos foram bastante parecidas. Eles ao se depararem com a manchete do *jornal Aqui PE*, terminaram fazendo comparações com jornais de grande propagação em Pernambuco. Contudo, em nenhum momento, surgiu algum tipo de preconceito linguístico por parte dos alunos. A Figura 10 destaca algumas destas respostas.

Figura 10. Análise dos estudantes sobre as manchetes no jornal.



Grande número de assaltos a transporte coletivo no Recife.



Assalto a ônibus é constante no Recife.



Noivo alterca-se e sai despido da igreja.



Noivo se exalta e sai sem roupa da igreja.



Garota de programa fica irritada e tenta matar cliente.



Profissional do sexo se exalta com cliente e tenta matá-lo.



Traição em rede social termina em tragédia.



Traição no facebook acaba em morte.

Fonte: dados da pesquisa.

Como dito anteriormente, as respostas dos 52 participantes ficaram muito próximas. Quando a manchete do jornal *aQui PE* fez uso do termo “prostituta”, os alunos utilizaram “garota de programa” ou “profissional do sexo”; para a palavra “nu” da manchete dois, fizeram uso de “sem roupa”, “despido”. Quando nos referimos ao termo “gaia” da última manchete, 99% dos alunos usaram a palavra traição. Essa atividade teve um grande debate em sala de aula, os alunos refletiram sobre o comportamento verbal em determinadas situações.

Na última atividade, foi solicitado que os alunos elaborassem um minidicionário de gírias (Quadro 17), que eles utilizam no seu dia a dia.

Quadro 17. Minidicionário de gírias.

<b>Letra</b>	<b>Palavra</b>	<b>Significado</b>	<b>Aplicação</b>
<b>A</b>	Abestalhado	toló ou imbecil	<i>Tu és muito abestalhado</i>
	Avacalhar	brincar de maneira pesada	<i>Aquele menino avacalhou ontem na festa.</i>
<b>B</b>	Braba	quando alguém fala algo chocante	<i>Poxa, mano, que braba.</i>
	Babado	Fofoca	<i>Tenho um babado pra te contar</i>
	Baranga	mulher fora de forma ou feia	<i>Olha que baranga</i>
	Bater o rango	comer.	<i>Tá na hora de bater o rango</i>
<b>C</b>	Caraca	expressa uma reação de surpresa	<i>Aconteceu isso mesmo? Caraca.</i>
	Cê é louco (a):	usado quando alguém fala algo inacreditável, surpreendente	<i>Cê é louco de ter feito isso cara.”</i>
	Crush	pessoa pela qual você nutre algum sentimento (atração, paixão...)	<i>Meu crush me ligou ontem.”</i>
<b>D</b>	Dar as caras	aparecer em algum lugar.	<i>Vamos dar as caras no shopping amanhã?</i>
	Dar um piti	ter um ataque histérico	<i>Meu chefe deu um piti ontem</i>
<b>E</b>	Encher o bucho	comer muito	<i>Ela encheu o bucho na lanchonete ontem</i>
	Encher o saco	pertubar, irritar	<i>Ela vive enchendo o saco.”</i>
	Escama	quando uma pessoa está estilosa, bonita.	<i>“Aquele menina é muito escama.”</i>
	Escravoceta	faz tudo pra alguém com quem se quer ficar.	<i>Olha ele carregando a mochila dela. Que escravoceta.”</i>
<b>F</b>	Fazer a egípcia	sair de fininho.	<i>Fiz a egípcia para ir embora.”</i>
	Fazer a linha	fingir-se de sonso, manter a pose.	<i>Eu o vi na festa ontem, mas fiz a linha.”</i>
	Fazer média	agradar com algum interesse	<i>Ela só quis fazer média com o pai</i>
	Filar boia	fazer refeição às custas dos outros.	<i>Hoje vou filar a boia na casa da minha tia.”</i>
	Fura olho	ficar com alguém que seu amigo tem interesse.	<i>Ela furou meu olho.”</i>
	Falar água	falar besteira, coisa sem nexó	<i>Ela fala muita água.”</i>
	Ficar peixe	ficar tranquilo, não se preocupar	<i>Pode ficar peixe em relação a isso. Está tudo sob controle..”</i>
<b>G</b>	Gaiato	travesse, brincalhão.	<i>Meu primo é muito gaiato.”</i>
	Gigolô	homem que é sustentado pela mulher.	<i>Minha vizinha casou-se com um gigolô.”</i>
<b>H</b>	Hater	pessoa que posta, na internet, comentários de ódio ou crítica sem muito critério	<i>Nesta postagem houve muitos haters.”</i>

	Hein	usado quando você não entende algo numa conversa ou para confirmação	<i>Você sabe está bonito, hein?" – Mãe, estou indo no mercado – Hein?</i>
<b>I</b>	Iai	usado para cumprimentar as pessoas (é escrito dessa forma na internet)	<i>Iai, cara?"</i>
	Ixi	reação para algo que deu errado	<i>Ixi, cara, estamos ferrados</i>
<b>J</b>	Já era	usado para dizer que algo acabou, que não tem mais volta	<i>Já era, boy, passa o celular</i>
	Jegue	usado para dizer que alguém é ignorante	<i>Você é um jegue."</i>
<b>K</b>	Kappa	linguagem de jogo utilizado no fim das frases indicando ironia, zoeira	<i>Os jogadores chineses e os coreanos são os piores em LoL, KAPPA."</i>
	K.O.	indica nocaute, perda ou desculpa esfarrapada.	<i>O jogador perdeu por K.O."</i>
<b>L</b>	Lapa	usado para indicar algo de grande porte.	<i>Que lapa de carro."</i>
	Lombrado	sob efeito de drogas, viajando.	<i>Nossa, a maconha te deixou lombrado."</i>
<b>M</b>	Mano	forma de se referir a alguém do seu convívio.	<i>Ei, mano!"</i>
	Mão leve	pessoa que furta	<i>Esse cara é mão leve."</i>
	Morena	menina pela qual você nutriu sentimentos.	<i>Que saudades da morena."</i>
	Moscando	quando alguém vacila ou está de boa.	<i>Tô moscando. Passou o prazo de inscrição do Enem e eu não me inscrevi. Mosquei."</i>
<b>N</b>	Na moral	reação de surpresa, expressa seriedade	<i>Na moral, você é muito linda."</i>
	Nada a ver	usado quando algo não faz sentido.	<i>Nada a ver essa história, mano."</i>
	Não bota fé	usado quando alguém não acredita em algo.	<i>Bote fé em mim, cara."</i>
<b>O</b>	Overpower.(O.P)	está acima do padrão normal de poder.	<i>Meu personagem é O.P."</i>
	Otário	bobo, tolo.	<i>Que menino otário."</i>
	Oxe	pode ser usado para as reações de espanto/susto, repreensão, surpresa, tédio.	<i>"Oxe, o que é?" "Deixa o menino, oxe." "Oxe, o que é isso?"</i>
<b>P</b>	Pagar de doida	fingir que não está entendendo.	<i>Eu falei pra ele e ele pagou de doido."</i>
	Pala	mentira.	<i>Isso que tu estás falando é uma pala da moléstia, visse."</i>
	Patrão	usado para dizer que alguém é/está bonito.	<i>Tás patrão, hein."</i>
	Peixe	usado para referir-se a um amigo.	<i>Diga, meu peixe."</i>
	Pode crer	usado para dizer que se pode acreditar no que foi dito.	<i>Mas é sério, pode crer."</i>
	P.T.	usa-se quando alguém passar mal.	<i>ele deu P.T. na festa ontem."</i>
<b>Q</b>	Qual foi?	expressão de intimidação ou indignação.	<i>Qual foi, cara?"</i>



	Quebrada	indica lugar	<i>Vem aqui na minha quebrada.</i>
	Queijo	indica frescura	<i>Que menino queijudo.</i>
<b>R</b>	Racha	usado para referir-se a uma pessoa.	<i>Fala, racha.</i>
	Rocha	expressa confirmação ou afirma que algo é bom (podendo também questionar).	<i>Esse teu celular é rocha?</i>
	Rango	comida.	<i>Vou fazer o rango.</i>
	Ranço	aversão a alguém.	<i>Tenho ranço dela.</i>
	Raspa canela	amigo que pega mulher de amigo	<i>Ela é raspa canela.</i>
	Rage	usado quando alguém desconta a raiva nas coisas/pessoas.	<i>Ele deu rage nela.</i>
	<b>S</b>	Sapão	homem bonito.
Só que não		usado para negar algo que aconteceu com sarcasmo.	<i>Eu vou emagrecer. Só que não.</i>
Stalkear		espionar alguém por meio da internet.	<i>Passsei o dia stalkeando-te.</i>
<b>T</b>	Talarico	amigo que pega a namorada do amigo.	<i>Aquela talarica pegou meu namorado.</i>
	Tá ligado?	confirmação, entendimento.	<i>Ele me traiu, tá ligado?</i>
	Top	expressa a ideia de algo muito bom, legal, interessante.	<i>Mano, esse livro é top.</i>
<b>U</b>	Uma ova	expressa a ideia de impossibilidade (semelhante a “coisa nenhuma”, “nada disso”).	<i>Uma ova que eu vou fazer isso.</i>
<b>V</b>	Voti	expressa espanto	<i>Voti, não diz isso não</i>
<b>W</b>	Wool	expressa a ideia de surpresa, de exaltação, empolgação.	<i>Wool... A luta do João foi muito boal</i>
<b>X</b>	Xablau	usado nas redes sociais num momento de zoação, quando alguém invoca o caos nos comentários.	<i>Ele falou e XABLAU...</i>
	Xereta	nome dado a pessoas que ficam procurando saber da vida das pessoas ou mexendo em tudo	<i>Aquela menina é muito xereta.</i>
	X9	nome dado a alguém que vaza um segredo.	<i>Ele contou nosso segredo. Ele é muito X9.</i>
<b>Y</b>	Yep	significa “sim”.	<i>Yep, eu faço isso.</i>
	Yolo (You only live once)	usado para dizer que só se vive uma vez.	<i>Faz, cara. Yolo!</i>
<b>Z</b>	Zero à esquerda	usado para dizer que alguém é inútil, que não tem/terá sucesso.	<i>Você é um zero à esquerda.</i>
	Zika	usado para dizer que algo é muito bom.	<i>Vê como essa música é zika.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa atividade deixou à disposição o significado de diversas palavras que a professora pesquisadora já tinha percebido em alguns momentos no ambiente escolar, palavras usadas pelos seus alunos, contudo, não sabia o seu significado. Foi destacada, para a turma, então, a importância deste minidicionário no que se refere à grande variedade de termos/palavras/expressões que os jovens utilizam no seu dia a dia, o que provoca, por sua vez, possibilidades de uso distintos da língua portuguesa. A língua, com o passar do tempo, passa por modificações e as gírias utilizadas pelos adolescentes não poderiam ser diferentes. Por exemplo, no minidicionário produzido pelos alunos, o termo “que sapão” traz como significado “que rapaz bonito”, mas na época que a professora pesquisadora frequentava o ensino médio usava-se “que pão” para se exaltar a beleza masculina.

Assim, é possível constatar que, quando apresentamos aos alunos atividades que fazem uso de gêneros textuais diversos, tornamos as aulas mais atrativas e dinâmicas. Esse processo contribui para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa em sala de aula, motivando os alunos a participarem e serem produtores de seus próprios conhecimentos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais, atualmente, têm sido bastante acionadas nos ambientes de aprendizagem. Como a sua inserção nas práticas pedagógicas está sendo cada vez mais rápida, evidencia-se a necessidade de mudança no processo de ensino-aprendizagem, quando, outrora, baseava-se quase que exclusivamente nos materiais físicos (cartilhas, livros, cadernos e lousa), e que, agora, contam com o suporte digital.

De uma forma geral, o uso das tecnologias digitais na escola passou a ser uma prática cada vez mais comum, entretanto, essa utilização nem sempre vem acompanhada de discussões teóricas e metodológicas significativas. De fato, para utilizarmos os recursos digitais na sala de aula é preciso ter, se não o domínio, pelo menos um mínimo conhecimento desse tipo de tecnologia.

Ademais, essas mudanças trazem à tona questionamentos em relação à postura dos profissionais da Educação diante do seu compromisso frente à aprendizagem dos alunos, que já estão imersos nessa era digital. Contudo, não basta só reconhecer essa realidade, mas diversificar o seu trabalho e investir em propostas pedagógicas mais abrangentes.

É nessa perspectiva que o professor, em especial, o de língua portuguesa, deve incluir na sua prática não apenas o ensino da gramática, mas também a reflexão sobre o uso dos mais variados registros da língua (seja formal ou informal), em conformidade com as diferentes situações comunicativas (interacionais) cujo aluno vivencia socialmente.

Nesse sentido, esta pesquisa pautou-se na seguinte questão norteadora: Como as tecnologias digitais, em especial o gênero multimodal *podcast*, podem ser facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e as suas variações? A partir dessa questão, buscou-se fazer uso dessas tecnologias, em sala de aula, para tratar da variação linguística. Visando atender a esse objetivo, desenvolveu-se uma experiência pedagógica com uma turma de 3º ano do Ensino Médio, de uma escola da rede privada. A partir de uma sequência didática, os alunos produziram *podcasts*, sob a orientação do professor de língua portuguesa, para propiciar o conhecimento sobre o tema “variação linguística”, por exemplo, demonstrando-lhes a importância de se considerar os diferentes registros da língua e que não existem erros e acertos, no que se refere ao uso da língua, como bem defende a Sociolinguística, aporte teórico que fundamentou a nossa pesquisa.

Ao término da pesquisa, constatamos que a criação dos *podcasts* educacionais ampliou os conhecimentos sobre o nosso idioma, desenvolvendo novas habilidades e competências aos

alunos participantes. Ao utilizarmos os *podcasts* para mediar um maior entendimento sobre as variações da língua, esse conteúdo trabalhado tornou-se mais atrativo, uma vez que foi aproveitada a familiaridade dos alunos com um gênero textual advindo das tecnologias digitais. A apreensão dos Recursos Didáticos Digitais, por parte do aluno, vai além da incorporação de novas técnicas, do desenvolvimento de habilidades; supera a reprodução, a transmissão de informações, pois permite a potencialização e a participação efetiva na construção de seu próprio conhecimento e nas suas práticas com a oralidade, a leitura e a escrita.

Além disso, as atividades complementares apresentadas ao longo do nosso estudo demonstraram o potencial que os gêneros multimodais podem proporcionar às aulas de língua portuguesa, ao favorecer aos alunos, a vivência com diferentes registros da língua (formal e informal). Através do contato com vários registros da língua, o falante (nesse caso, o aluno) se torna mais competente para usá-la.

Considerando que esta dissertação foi desenvolvida num Mestrado Profissional, é válido ressaltar a importância da confecção do Módulo de Ensino (o produto da pesquisa), que foi direcionado para professores da educação básica. Com esse módulo, o professor poderá criar *podcasts*, seguindo os passos de um tutorial, além de encontrar a sugestão de uma atividade com o gênero textual “entrevista de emprego”, na qual se enaltece o princípio de que a língua deve ser ensinada/analisaada em situações reais de uso. Para estudos posteriores, pretendemos investigar os usos de linguagem realizados por produtores do gênero multimodal *podcast*, com o intuito de analisar o discurso argumentativo atribuído por esses produtores no processo de ensino-aprendizagem. Em termos gerais, essa é a nossa proposta de pesquisa futura.

Em suma, os resultados alcançados na presente pesquisa indicam o valor dos *podcasts* educacionais. É notável o impacto que o *podcast*, gênero textual (multimodal) abordado, pode causar no contexto escolar contemporâneo, mais especificamente, no que pode favorecer ao ensino da língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. S. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva.** São Paulo: Atlas, 2011.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- ARANHA, S. D. G. Letramento Digital e Formação Docente: a incorporação de tecnologias em práticas de leitura e de escrita. In: XAVIER, M. M. (Org.). **Nos caminhos da linguística aplicada ao ensino de português: reflexões necessárias.** Campina Grande: Realize, 2011, v. único, p. 694-704.
- \_\_\_\_\_. Novas Tecnologias no Ensino da Língua Portuguesa: a propaganda da web como ferramenta pedagógica. In: HERNANDES, M. C. de L. et al. (Org.). **A Língua Portuguesa no Mundo.** São Paulo: FFLCH-USP, 2008.
- \_\_\_\_\_. O gênero em foco: da categorização nos estudos clássicos da linguagem à aplicação no ensino contemporâneo de língua materna. In: SILVA, A. P. D.; ALMEIDA, M. L. L.; ARANHA, S. D. G.; CAMPINA, T. N. F. (Org.). **Ensino de Língua: do impresso ao virtual.** Campina Grande: EDUEP, 2006, v. 1, p. 49-59.
- \_\_\_\_\_. **Os enunciados interrogativos no hiperbanner: uma abordagem semântico-discursiva.** 2007. Tese (Doutorado em linguística e língua portuguesa) - Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.
- ASSIS, P.; SALVES, D.; GUANABARA, G. **O podcast no Brasil e no mundo: democracia, comunicação e tecnologia** In: Simpósio Nacional ABCiber, 4, 2010, Rio de Janeiro. O podcast no Brasil e no mundo: democracia, comunicação e tecnologia. Rio de Janeiro, 2010.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editora, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz.** 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 279-326.

- BAPTISTA, M. A. S. **Norma culta e ensino: uma dimensão linguística possível**. 2013. 266 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 38<sup>a</sup> ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BERNERS-LEE, T.; CAILLIAU, R.; LUOTONEN, A.; NIELSEN, H.; SECRET, A. The World-Wide Web. **Communications of the ACM**, v. 37, n. 8, p. 76-82, 1994.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: sociolinguística na Sala de Aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Uso da Ferramenta Podcast e da Metodologia Webquest na Educação a Distância. **Revista EducaOnline**, v. 7, n. 3, p. 16-32, 2013.
- \_\_\_\_\_.; COUTINHO, C P. *Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte*. In: **IX Congresso internacional galego português de psicopedagogia**, Coruña. Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. 2007. p. 837-846. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7094>>. Acesso em: 15 out. 2017.
- BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, J. C. (org.) **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1 e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 12, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: MEC. 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.
- BREITMAN, K. K. **Web semântica: a internet do futuro**. Rio de Janeiro: LTC, 2005.
- CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A. D.; PRAIA, J.; VILCHES, A. **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C.; MACIEL, R. A Taxonomy of Podcasts and its Application to Higher Education. **ALT-C**, p. 132-140, 2009.

CEZARIO; M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p.141-155.

COCHRABE, T. **Podcast: Do it yourself guide**. Indianapolis: Wiley Publishing, 2006.

COIRO, J.; DOBLER, E. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. **Reading research quarterly**, v. 42, n. 2, p. 214-257, 2007.

CORRÊA, E. C. D. Os artigos científicos em tempos de web 2.0: uma reflexão teórica. **Revista ACB**, v. 17, n. 1, p. 42-58, 2012.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. 2016: Parábola Editorial, 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, C. **A questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985

\_\_\_\_\_.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DICIONÁRIO Priberam. **Podcast**. Disponível em: <[www.priberam.pt/dlpo/Podcast](http://www.priberam.pt/dlpo/Podcast)> Acesso: 05 dez. 2017.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M. et al. (organizadores). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 3.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

DONNELLY, K. M.; BERGE, Z. L. Podcasting: Co-opting MP3 players for education and training purposes. **Online Journal of Distance Learning Administration**, v. 9, n. 3. 2006.

FRYDENBERG, M. Principles and pedagogy: the two P's of Podcast in the Information Technology Classroom. In: **Proceedings of ISECON 2006**, v. 23. Disponível em: <<http://proc.isecon.org/2006/3354/ISECON.2006.Frydenberg.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GRANÉ, M.; WILLEM, C. (Org). **Web 2.0: nuevas formas de aprender y participar**. Barcelona: Laertes, 2009.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KELLER, J. M. Development and use of the ARCS model of instructional design. **Journal of instructional development**, 10(3), 2-10, 1987.

\_\_\_\_\_. **Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS model approach**. New York: Springer, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEAL, T. F. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 93-112, 2010.

\_\_\_\_\_.; BRANDÃO; A. C. P.; ALBUQUERQUE, R. K. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.147-173, 2012.

LEÃO, M. B. C. (org.). **Tecnologias na educação: uma abordagem crítica para uma atuação prática**. Recife: UFRPE, 2011.

LEE, M. J. W.; MCLOUGHLIN, C.; CHAN, A. Talk the talk: Learner-generated podcasts as catalysts for knowledge creation. **British Journal of Educational Technology**, v. 39, n.3, p. 501–521. 2008.

LEITE, B. S. Podcasts in the Chemistry Teaching. **Orbital: The Electronic Journal of Chemistry**, v. 8, n. 6, p. 341-351, 2016.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias no ensino de química: teoria e prática na formação docente**. Curitiba: Appris, 2015.

\_\_\_\_\_.; LEÃO, M. B. C.; ANDRADE, S. A. Videocast: uma abordagem sobre pilhas eletrolíticas no ensino de química. **Revista tecnologias na Educação**, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **Inteligência coletiva**. Edições Loyola, 2007.

LICKLIDER, J. C. R.; TAYLOR, R. W. The computer as a communication device. **Science and technology**, v. 76, n. 2, p. 1-3, 1968.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.



MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.17-31.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTELOTTA, M. E. **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2009.

MCLOUGHLIN, C.; LEE, M. Listen and learn: A systematic review of the evidence that podcasting supports learning in higher education. In: MONTGOMERIE, C.; SEALE, J. (Eds.), **Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology**. Vancouver: AACE, 1669–1677, 2007.

MEDEIROS, M. S. Podcasting: Um Antípoda Radiofônico. In: XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 29., 2006, Brasília. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2006. P. 1-11.

MENG, P. **Podcasting and Vodcasting: A white paper**. 2005. Disponível em: <[http://www.wssa.net/WSSA/SocietyInfo/ProfessionalDev/Podcasting/Missouri\\_Podcasting\\_White\\_Paper.pdf](http://www.wssa.net/WSSA/SocietyInfo/ProfessionalDev/Podcasting/Missouri_Podcasting_White_Paper.pdf)>. Acesso em 19 jun. 2017.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOORE, M. G. KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOURA, A.; CARVALHO, A. A. A. Podcast: potencialidades na educação. **Revista Prisma.com**, n. 3, 2006.

NEWBUTT, N.; FLYNN, R.; PENWILL, G. Creating a suitable and successful solution for the integration of Podcasting and Vidcasting in a Higher Education E-Learning Environment. In: Bonk, C. J., Lee, M. M., Reynolds, T. (eds). **Proceedings of E-Learn**. Vancouver: AACE, 3028-3033, 2008.

O'REILLY, T. **What is web 2.0**. Design patterns and business models for the next generation of software, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/BHBrhC>> Acesso em: 01 set. 2017.

- PESSOA, E. A. S. **O tratamento da variação linguística no ensino de língua materna**. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- PISA, L. F. O uso do podcast no ensino a distância do Centro Universitário Claretiano. **Revista Educação a Distância**, v. 2, n. 1, p. 71-87, 2012.
- POSTMAN, N. **Amusing ourselves to death**. New York: Penguin Books, 1985.
- PRIMO, A. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- RICHARDSON, W. **Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms**. California: Corwin Press, 2006.
- ROJO, R. **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- \_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.
- \_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SALMON, G.; EDIRISINGHA, P. **Podcasting for Learning in Universities**. Berkshire: McGraw-Hill, 2008.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- SILVA, M. S. C. D.; LEITE, Q. S. S.; LEITE, B. S. O vídeo como ferramenta para o aprendizado de química: um estudo de caso no sertão pernambucano. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 17, p. 1-15, 2016.
- SILVA, N. L. **A abordagem da variação lingüística na 3<sup>a</sup> fase da educação de jovens e adultos e suas implicações para o ensino**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.
- SKIRA, D. J. The 2005 word of the year: Podcast. **Nursing Education Perspectives**, v. 27. n. 1, p. 54–55, 2006.
- SOBRINHA, C. S. S.; MESQUITA FILHO, O. P. A variação linguística no ensino de língua materna: o que o professor deve fazer na sala de aula? **Anagrama**, v. 4, n. 4, p. 1-10, 2011.

- SOLLER, A.; GOODMAN, B.; LINTON, F.; GAIMARI, R. Promoting effective peer interaction in an intelligent collaborative learning system. In: GOETTL B. P.; HALFF H. M.; REDFIELD C. L.; SHUTE V. J. (eds) Intelligent Tutoring Systems. ITS 1998. **Lecture Notes in Computer Science**, v. 1452. Springer, Berlin, Heidelberg, p. 186-195, 1998.
- STECANELA, N. **Jovens e Cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida**. Caxias do Sul: Educus, 2010.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1998.
- VALENTE, J. A. **Letramento Digital**. 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/JmuYuo>>. Acesso em: 12 out. 2017.
- VILLATE, J. E. **E-learning na Universidade do Porto Caso de Estudo: Física dos Sistemas Dinâmicos**. II Workshop E-learning da Universidade do Porto, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/oidEZ7>> Acesso em 07 maio 2017.
- WALCH, R.; LAFFERTY, M. **Tricks of the Podcastings Masters**. Indianapolis: Pearson Education, 2006.
- WEBB, E.; CAVANAGH, G. How Mobile is your Podcast? In: LUCA, J.; WEIPPL, E. **Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications**. Vancouver: AACE, 3954-3958, 2008.
- XAVIER, A. C. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- \_\_\_\_\_. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 133-148.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

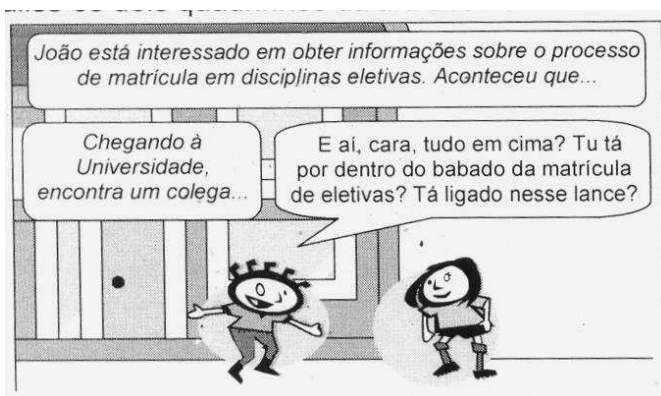
## **APÊNDICES**

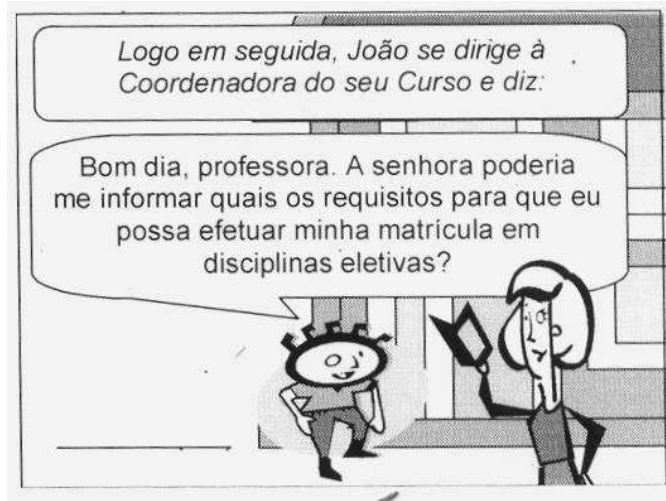
## Apêndice 1 – Atividades aplicadas na sala de aula

### ATIVIDADE 01

A comunicação é um fator fundamental na vida dos nossos alunos, principalmente, por eles estarem no último ano letivo e irão assumir novas responsabilidades. Com isso, nesta proposta, nos deparamos com o gênero quadrinho em que o personagem (João) vivencia duas situações, relatando o mesmo assunto no ato da comunicação, porém, adequando a sua fala de acordo com o seu interlocutor.

Assim, no primeiro momento desta atividade, o professor irá trabalhar com as linguagens verbal e não verbal do personagem João e os motivos que o levaram a modificar o ato da fala. Em seguida, irá propor aos alunos a produção de duas situações semelhantes ao explorado no quadrinho (em dupla e escrito). Depois, a dupla irá trocar com as outras duplas as situações propostas por elas. Por fim, cada dupla irá fazer pelo menos uma explanação (oral) das situações abordadas.





**ATIVIDADE 02**

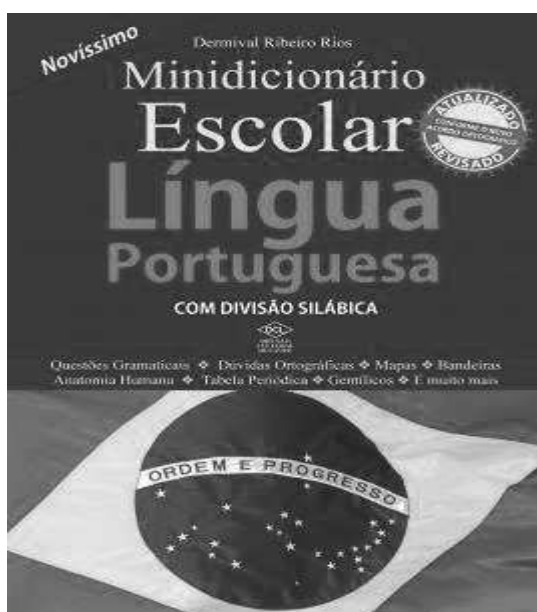
Nesta atividade você, professor, irá fazer uso da manchete do jornal *AquiPE*. Jornal fundado em 11 de agosto de 2008, que começou a circular pelas ruas da região Metropolitana do Recife, vendido a um preço bastante acessível (R\$ 0,50 centavos), tendo como público alvo, as classes C e D. Com formato dinâmico, ágil e acessível, utiliza-se de linguagem simples e notícias interessantes sobre o cotidiano. Seguem alguns exemplares:





Após a visualização das manchetes, os alunos serão convidados a pensar o porquê desse jornal fazer uso da língua informal. No segundo momento, sem constranger os sujeitos que fazem uso dessa variação, deve ser solicitada aos alunos a reescrita dessas manchetes. Em seguida, o professor deve indicar (através de sorteio) alguns alunos para que exponham, oralmente, as suas respostas e, por fim, promover um debate, destacando as características desse jornal e o seu nível de (in)formalidade com a língua(gem).

### ATIVIDADE 03



Extraído de:

[www.google.com.br/search?q=minidicionário&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwifprSJ-8DYAhUlfpAKHWqwCq8Q\\_AUICygC&biw=1242&bih=535#imgrc=m4bPYFdiFVEX1M](http://www.google.com.br/search?q=minidicionário&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwifprSJ-8DYAhUlfpAKHWqwCq8Q_AUICygC&biw=1242&bih=535#imgrc=m4bPYFdiFVEX1M):

Esta atividade traz como sugestão a produção de um minidicionário. Para esse trabalho com a turma, devem ser utilizadas todas as letras do alfabeto, contendo um exemplo de gíria para cada letra correspondente.

A intenção dessa atividade é registrar algumas gírias que são utilizadas no dia a dia. A sala se dividirá em dupla e, cada dupla receberá uma letra; em seguida, a dupla é responsável de pensar numa gíria com a letra que lhe foi atribuída. Em seguida, a dupla deverá conceituar essa gíria e produzir, com ela, uma frase. Por fim, uma dupla ficará responsável de juntar todas as gírias em ordem alfabética (A a Z), e, fazendo uso de um computador, deverá produzir uma capa e expor ao grande grupo.

Professor, após o dicionário ser impresso, faça um debate sobre as gírias mencionadas pela turma!



## Apêndice 2 – Questionário sobre língua portuguesa e as suas variações



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Oi!!!

Você está diante de um questionário que aborda a língua portuguesa e as suas variações. Logo, gostaríamos de saber um pouco sobre o seu conhecimento no uso da língua.

**Fique à vontade nas suas respostas.**



01) Para você, o que é variação linguística?

---

---

---

02) Você poderia informar dois gêneros escritos que são produzidos com a **língua formal**?

---

03) Essa pergunta é diferente **informal**?



Você poderia citar dois gêneros orais que utilizam a **língua**

---

04) Cite duas gírias e os seus significados que são faladas no seu grupo social.

---

---

05) Na sua opinião, as redes sociais contribuem para sua forma de escrever? Sinta-se à vontade para fazer algum relato.

---

---

---

Agradecemos a sua contribuição, “Terceirão”



## Apêndice 3 – Questionário sobre o perfil do aluno



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Olá, “Terceirão”!

Sabemos que vocês nasceram imersos nas tecnologias digitais; logo, queremos saber até que ponto essas tecnologias fazem parte do seu dia a dia.

### Questionário de perfil dos alunos

**Pergunta 1:** *Para acessar a Internet você utiliza:*

Computador  Celular  Tablet

**Pergunta 2:** *Onde você mais acessa a Internet?*

em casa;  na escola;  no trabalho;  na lan house (cyber café, etc.)

**Pergunta 3:** *Você possui algum reprodutor e gravador portátil (Câmera, Celular, Tablet, filmadora)?*

SIM  Não

**Pergunta 4:** *Quantas vezes por semana você acessa a Internet?*

menos de uma vez  de uma a três vezes  mais de três vezes  não uso

**Pergunta 5:** *O que você mais faz na Internet?*

- busco materiais para fazer trabalhos escolares;
- mantenho comunicação com pessoas (chats, e-mail, messenger, fóruns etc.);
- leio materiais informativos - jornais, revistas etc.;
- faço compras;
- utilizo para trabalhar;
- utilizo como lazer;
- \_\_\_\_\_.

**Pergunta 6:** *Qual recurso da Internet você mais utiliza?*

- Whatsapp;
- Redes Sociais (Facebook, Google plus, MySpace...);
- Blogs;  Webpáginas (sites de notícias, de vendas, etc...);
- Wikis (Wikipédia, Igpédia, etc...);  E-mail;  Twitter;  \_\_\_\_\_.

**Pergunta 7:** *Na sua opinião, encontrar informações na Internet é algo:*

difícil  prático

**Pergunta 8:** *Na sua opinião:*

*Que vantagens ou desvantagens existem na utilização de recursos da Internet durante as aulas das disciplinas que você estuda?*

---

---

**Pergunta 9:** *Você sabe o que é Podcast?*

SIM  NÃO. Se sim, você já usou para estudar?  Muito;  Pouco;  Nunca usei;  \_\_\_\_\_.

**Pergunta 10:** *Você já utilizou algum tipo de Podcast? Qual? \_\_\_\_\_.*

## Apêndice 4 – Questionário de análise dos *podcasts*



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Oi, “Terceirão”!

Gostaríamos de saber como foi a sua experiência em se tornar um presumidor (produtor e consumidor) das tecnologias digitais.

### **Questionário de análise dos *podcasts***

1. Qual foi o *podcast* elaborado?
2. Em uma frase, como você descreveria seu *podcast*?
3. O que você achou do *podcast* produzido? (apenas uma opção)  
( ) Excelente; ( ) Ótimo; ( ) Bom; ( ) Razoável; ( ) Ruim; ( ) Não sei opinar.
4. Qual foi o objetivo inicial de seu *Podcast*?
5. Os objetivos do *Podcast* foram alcançados?
6. Que recursos você utilizou na edição do *podcast*? (Assinale os que foram utilizados)  
( ) Editor de vídeo. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Editor de áudio. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Editor de imagem. Qual? \_\_\_\_\_
7. Quais dificuldades encontradas na elaboração do roteiro para o *podcast*?
8. Quais as dificuldades encontradas para a elaboração do *podcast*? Justifique.
9. Na sua opinião, o que poderia ser melhorado no *podcast*?
10. Sobre o *podcast* produzido, avalie:
  - a) Quanto à clareza sonora dos áudios: ( ) péssimo, ( ) ruim, ( ) bom, ( ) ótimo, ( ) excelente
  - b) Quanto a nitidez do *podcast*: ( ) péssimo, ( ) ruim, ( ) bom, ( ) ótimo, ( ) excelente
  - c) Compreensão do áudio: ( ) péssimo, ( ) ruim, ( ) bom, ( ) ótimo, ( ) excelente
  - d) Velocidade das Falas: ( ) péssimo, ( ) ruim, ( ) bom, ( ) ótimo, ( ) excelente
  - e) Descrição do conteúdo: ( ) péssimo, ( ) ruim, ( ) bom, ( ) ótimo, ( ) excelente
  - f) Tempo dos *podcasts*: ( ) péssimo, ( ) ruim, ( ) bom, ( ) ótimo, ( ) excelente
11. Qual sua opinião geral do *podcast*?

## Apêndice 5 – Entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Como você analisa o *podcast* elaborado no processo de aprendizagem da língua portuguesa?
- 2) Você acha que este recurso seria interessante para ser utilizado nas aulas de língua portuguesa?
- 3) Como você classificaria sua experiência na elaboração do *podcast*?
- 4) Os professores deveriam passar mais atividades diferenciadas? Justifique a sua resposta.
- 5) Você voltaria a fazer uma atividade como esta? Por quê?





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
- MESTRADO PROFISSIONAL -**

***Podcasts* no processo de ensino e aprendizagem da  
língua portuguesa: o trabalho com a variação  
linguística na era digital**

**QUESIA DOS SANTOS SOUZA LEITE  
(AUTORA)**

**Dr<sup>a</sup> SIMONE DÁLIA DE GUSMÃO ARANHA  
(ORIENTADORA)**

**CAMPINA GRANDE – PARAÍBA  
2018**

## SUMÁRIO

Apresentação.....	4
Tutorial <i>Podcast</i> .....	5
Sobre a Variação Linguística.....	15
Proposta de atividade com <i>podcast</i> : o gênero textual entrevista de emprego.....	16
Referências (e sugestões) bibliográficas .....	21

## APRESENTAÇÃO

Caro professor

Este módulo didático foi feito com o intuito de ajudá-lo numa melhor construção da aprendizagem e compreensão do conteúdo ministrado. Ele faz referência às atividades relacionadas ao ensino de língua portuguesa e suas variações.

Para auxiliá-lo no desenvolvimento de atividades sobre esse assunto, criamos um *link* (<http://variacaolinguistica.podomatic.com>), que, através dele, encontram-se à sua disposição, três *podcasts* produzidos por alunos do ensino médio. Basta acessar a plataforma e conferir o trabalho feito, de uma forma bem prática e atual.

Elaboramos, também, um tutorial para instruí-lo na criação de um *podcast*, contemplando, em seguida, uma sugestão de atividade com o gênero textual “entrevista de emprego”, levando-se em consideração que esse gênero será utilizado pelos alunos ao término do ensino médio, em busca do mercado de trabalho.

Esperamos que este material pedagógico, que envolve gêneros textuais e tecnologias digitais, possa contribuir para a reflexão do ensino de Língua Portuguesa no nosso tempo: a era digital.

Abraços!

Prof.<sup>a</sup>. Quesia dos Santos Souza Leite



## TUTORIAL *PODCAST*

A contemporaneidade impõe aos alunos o contato com gêneros textuais multimodais, que disponibilizam em sua composição não apenas a linguagem verbal escrita, mas vários elementos semióticos. Esses gêneros solicitam uma mudança na prática pedagógica do professor, por potencializarem a capacidade de compreensão e atribuição de significados aos alunos.

Este tutorial tem o intuito de apresentar a você, professor, como produzir o seu próprio *podcast*, que é um arquivo de áudio ou vídeo, disponível na internet. Esse recurso – o *PODCAST* - pode ser utilizado com os seus alunos dentro e fora da sala de aula.

Seguindo as etapas de elaboração de um *podcast* proposto em Leite (2015)<sup>6</sup>, este tutorial apresenta um breve guia para que você possa também criar um *podcast* e utilizar na sua prática pedagógica. As etapas são: pré-produção, produção e pós-produção.

### 1º Passo (Pré-produção)

É recomendado que seja elaborado primeiramente o roteiro do *podcast*. Um modelo utilizado é o descrito a seguir.

<b>Imagens</b>	<b>Som/diálogos</b>
Local que deve informar quais imagens serão vistas durante o <i>podcast</i> .	Nesta coluna, devem ser inseridos as falas e sons que serão escutados durante a cena indicada.
Para cada imagem nova, é preciso inserir uma nova coluna com as informações	Para cada novo diálogo/som, é preciso uma nova coluna.
Não esquecer de inserir os créditos do <i>podcast</i> . Por exemplo: <b>Créditos</b> Apresentação: Edição: Música: Participantes: Agradecimentos:	

<sup>6</sup> LEITE, B. S. *Tecnologias no ensino de química: teoria e prática na formação docente*. Curitiba: Appris, 2015.

## 2º Passo (Pré-produção)

Após a elaboração do roteiro deve-se escolher quais recursos serão utilizados.



## 3º Passo (Produção)

Ocorre a gravação do *podcast* programado nas etapas 1 e 2 (Pré-produção).

## 4º Passo (Pós-produção)

Edição das cenas gravadas. Para isso, utilizamos o Software: *VSDC Free Video Editor*.

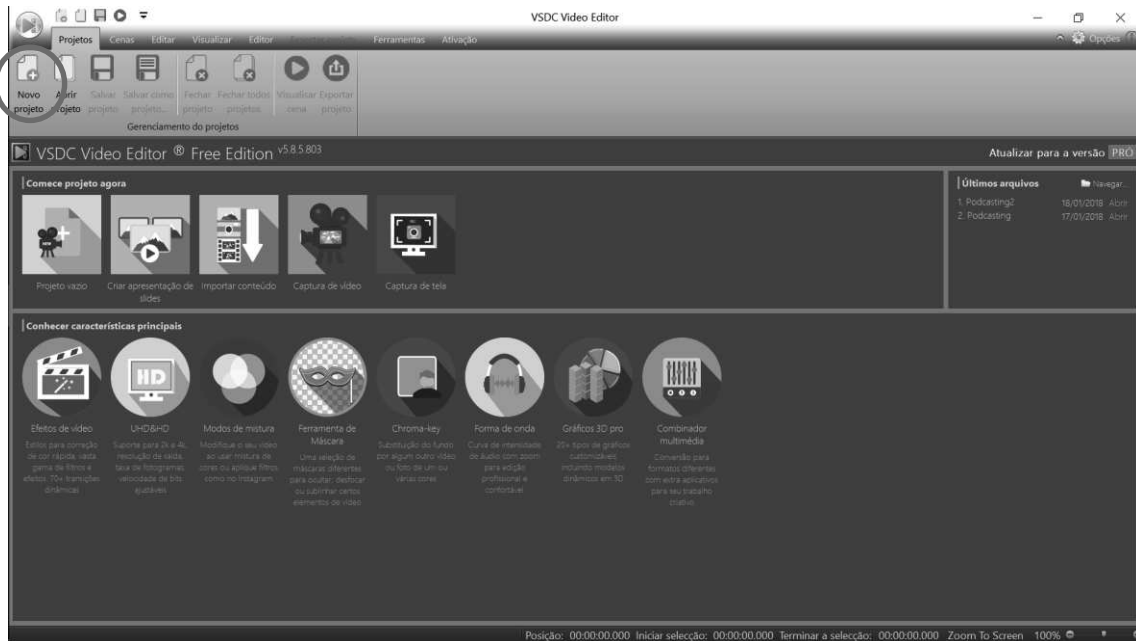
Observação: A cada passo dado, salve o seu projeto.

## 5º Passo (Pós-produção)

Salvar todas as imagens, vídeos e áudios que serão utilizados em uma pasta específica no computador. Sugere-se na pasta “Meus Documentos”.

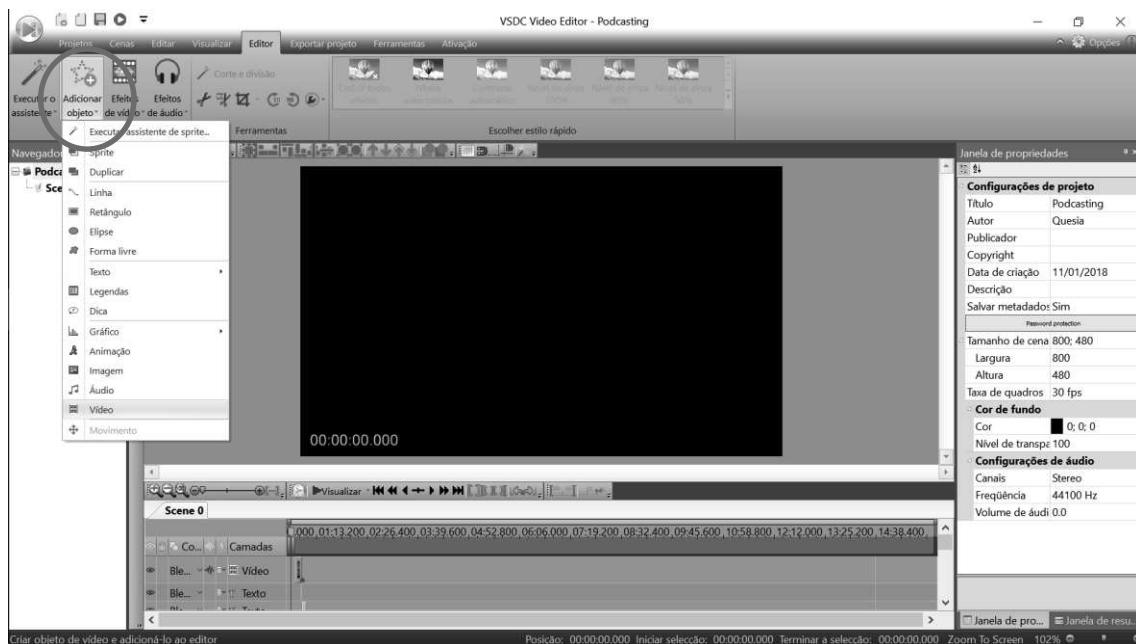
## 6º Passo (Pós-produção)

Abra o programa *VSDC Free Video Editor*. Clique em “Novo Projeto”.



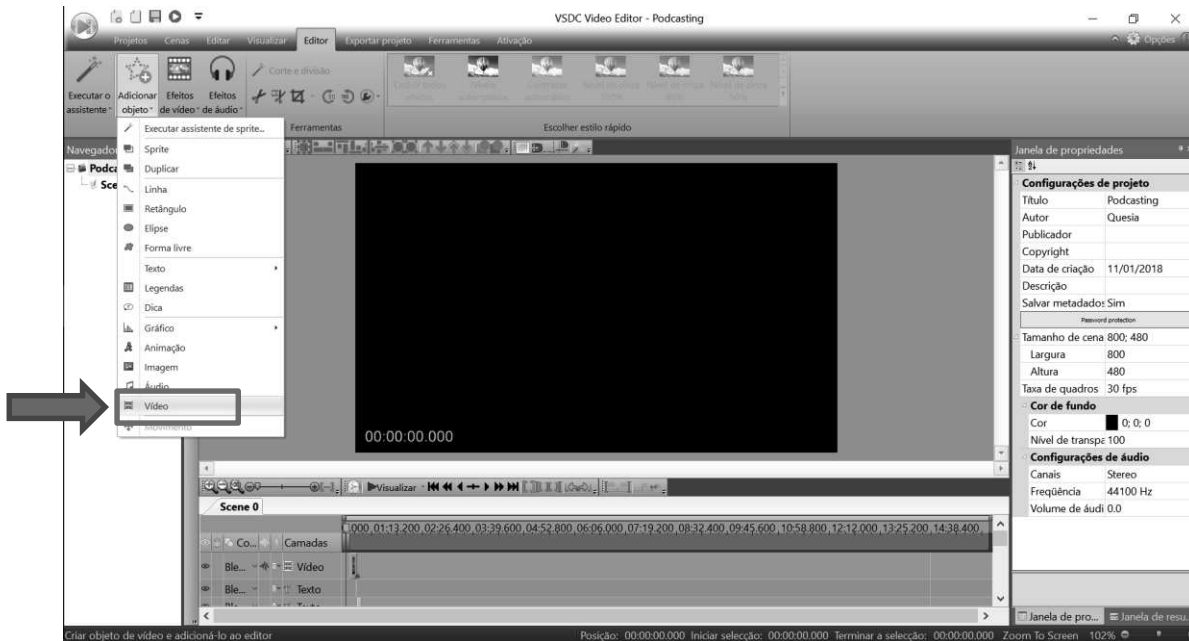
## 7º Passo (Pós-produção)

Em seguida, clique em “adicionar objeto”, abra a pasta que você salvou o(s) vídeo(s) e clique em “abrir”. Repita o processo quando for inserir o áudio e/ou a imagem.



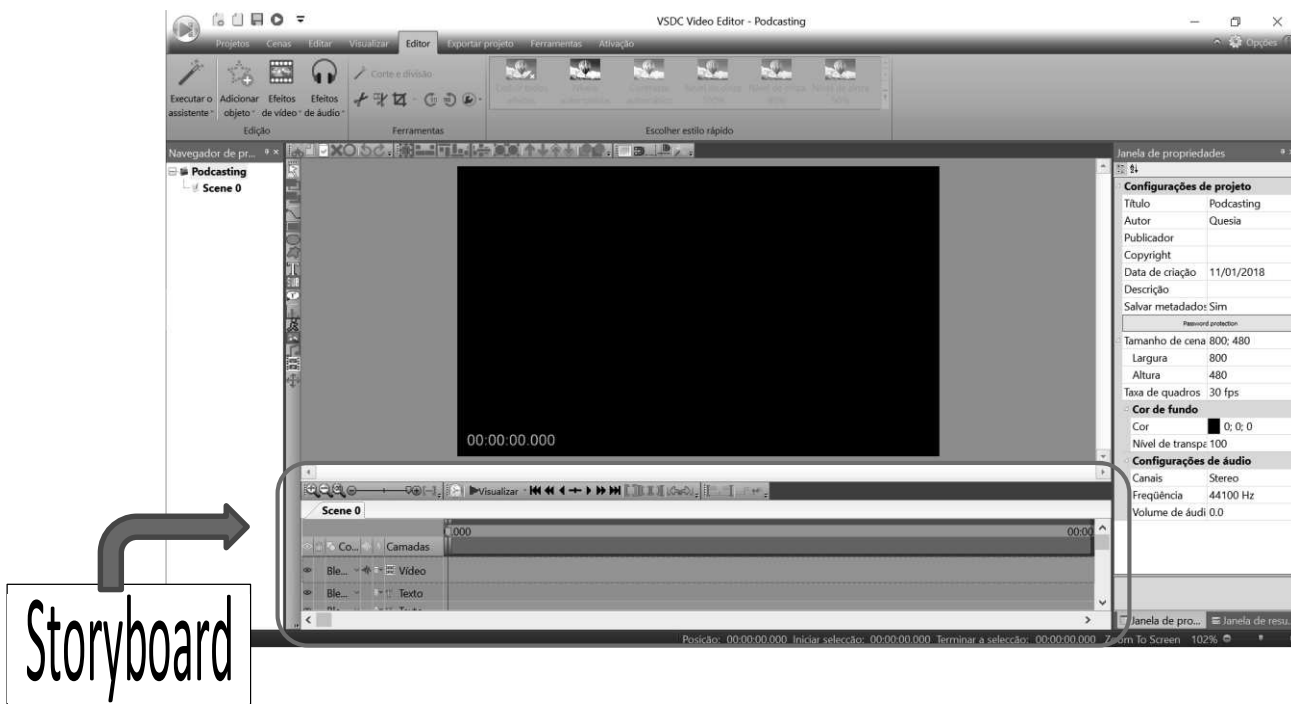
## 8º Passo (Pós-produção)

Agora, clique em “vídeo” e abra a pasta que você salvou o(s) vídeo(s). Selecione o vídeo que irá utilizar e clique em “abrir”. Repita o processo quando for inserir o áudio e/ou a imagem.



## 9º Passo (Pós-produção)

Na parte inferior do VSDC Free Video Editor estará a *storyboard* do editor, na qual poderá ser editado os áudios/vídeos/imagens e verificado o tempo, os arquivos que estão editados, entre outras funções relacionadas ao *podcast*.



## 10º Passo (Pós-produção)

Clique em “Adicionar Objeto” e selecione “texto” para inserir legendas e títulos para o *podcast*.



## 11º Passo (Pós-produção)

Caso queira inserir efeitos, conforme a necessidade do seu *podcast*, clique em “Efeitos de vídeo”. Este também pode ser realizado para efeitos de áudio.



## 12º Passo (Pós-produção)

Caso queira inserir efeitos auditivos, conforme a necessidade do seu *podcast*, clique em “Efeitos de áudio”.



## 13º Passo (Pós-produção)

Para inserir gráficos, formas geométricas, linhas etc., clique em “Adicionar objeto” e selecione qual item será utilizado.



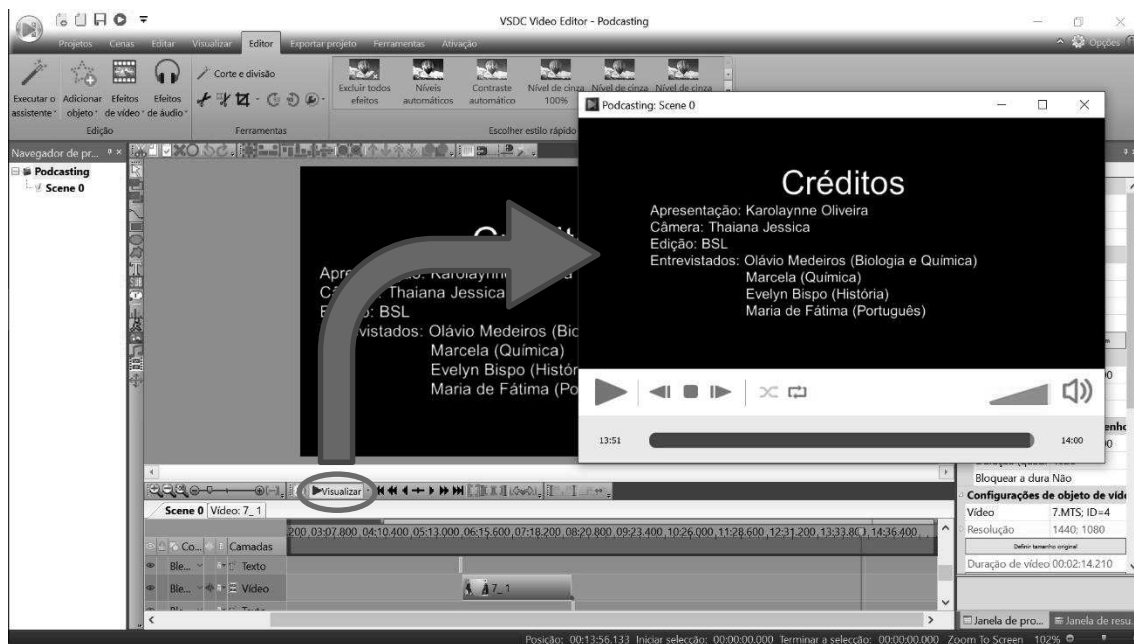
## 14º Passo (Pós-produção)

Se for preciso, clique em “corte e divisão” para dividir um vídeo ou diminuir seu tamanho.



## 15º Passo (Pós-produção)

Para verificar o vídeo, antes de finalizá-lo, clique em “visualizar”.



## 16º Passo (Pós-produção)

Para finalizar o *podcast*, clique em “Exportar projeto”.



## 17º Passo (Pós-produção)

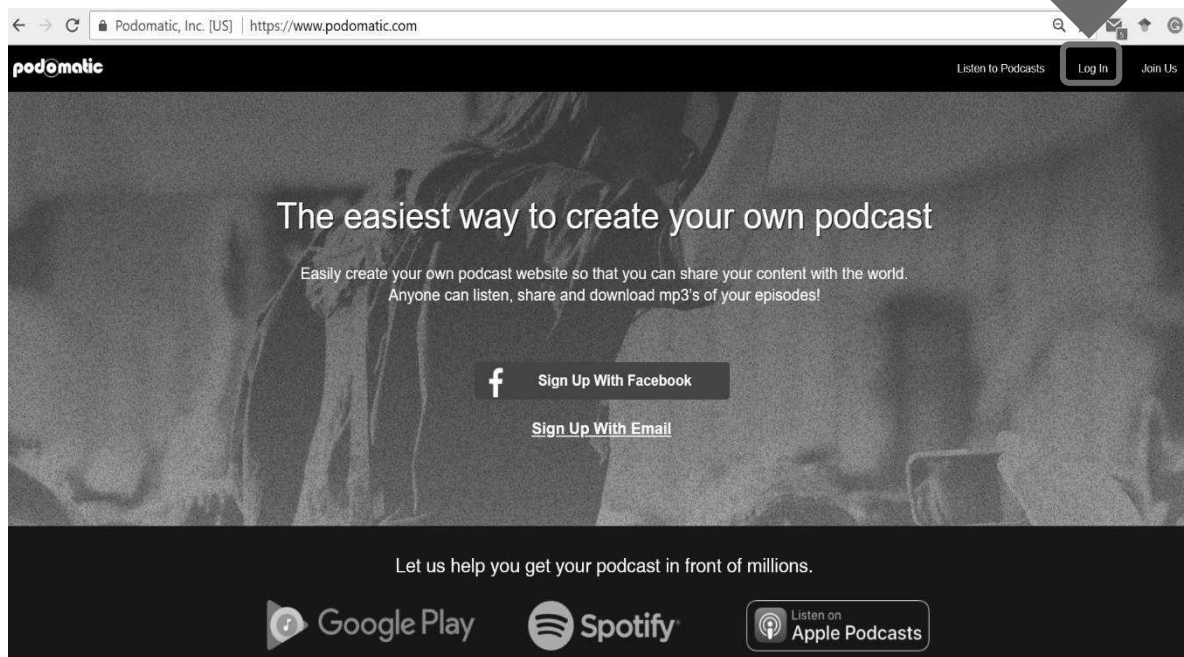
Escolha uma das opções para o formato final do *podcast*.





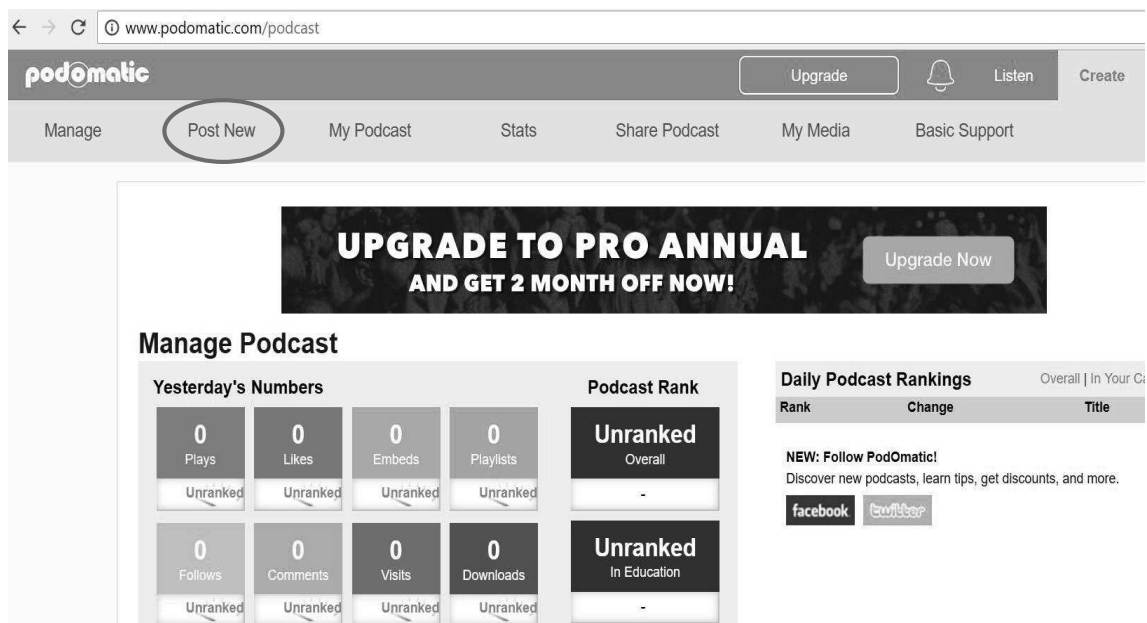
## 18º Passo (Pós-produção)

Acesse a plataforma *podomatic* (<http://www.podomatic.com>) e faça o *login*.



## 19º Passo (Pós-produção)

Clique em “*Post New*” para submeter o *podcast* elaborado.



## 20º Passo (Pós-produção)

Clique em (1) e selecione o arquivo para seu episódio (*Select media for your episode*). Ao clicar nesse item, selecione o *podcast* elaborado e envie-o na plataforma. Depois, realize as demais etapas: (2) Inserir o título e descrição do *podcast* (*Enter a title and description*); (3) Adicionar imagens (*Add na image*); (4) Nível de qualidade (*Choose a quality level*); (5) Publicar (*Publish!*).

Etapas para publicação do *podcast* na plataforma *podomatic*

1 Select media for your episode

2 Enter a title and description

3 Add an image

4 Choose a quality level

5 Publish!

Progress: 0% complete

Pronto, professor! Com essas instruções, você já pode criar o seu *podcast*.  
Aproveite essas dicas e mãos à obra...!



## SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Todo falante de uma determinada língua para se tornar eficaz no ato da comunicação precisa saber com quem fala (quem é o seu interlocutor), pois qualquer atividade de interação é uma prática socialmente normatizada e regulada por regras, requerendo verdadeiros rituais de quando iniciar e terminar o ato do discurso (da situação comunicativa).

Sendo assim, as regras linguísticas têm que ser funcionais como os seus falantes, e devem assumir variações no uso da linguagem. Quando se refere à variação da língua Antunes relata que:



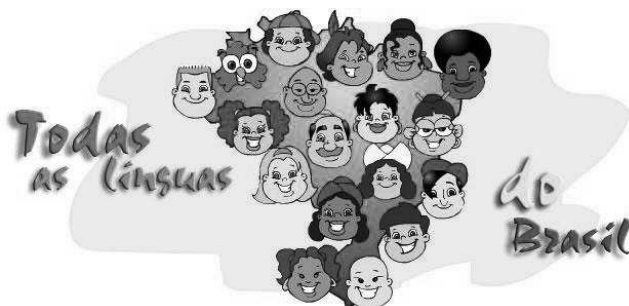
pensar numa língua uniforme, falada em todo canto e em toda hora do mesmo jeito, é um mito que tem trazido consequências desastrosas para a autoestima das pessoas (principalmente daqueles de meios rurais ou de classes sociais menos favorecidas) e que tem confundido, há séculos, os professores de língua (2009, p.22)

De acordo com Cezario e Votre (2009, p. 142), o termo variante é “utilizado para identificar uma forma que é usada ao lado de outra na língua sem que se verifique a mudança no significado básico”. Podemos ilustrar essa questão através da concordância com pronomes de referência de segunda pessoa do singular: “você é” e “tu és”, a primeira utilizada de forma privilegiada pelos falantes da língua portuguesa, apesar da segunda forma ser considerada prestigiada socialmente, ou seja, a variante padrão, encontrada na gramática normativa.

Vale destacar que, linguisticamente, não há “acertos” ou “erros” e que formas linguísticas variáveis são condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos (os sociais). As pessoas falam movidas por intenções comunicativas e o ambiente escolar é o local mais adequado para ampliar essas habilidades, para que os alunos saibam qual a maneira mais eficiente para se expressar em determinada ocasião. A esse respeito, Antunes (2009, p.35) explica que, “as línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram”.

Diante disso, como a variação da língua faz parte do nosso cotidiano, dependendo da situação comunicativa, utiliza-se a língua de maneira formal ou informal, sugerimos, neste módulo de ensino, uma proposta pedagógica que faz uso do gênero textual “entrevista de

emprego”, direcionada para alunos que se encontram no 3º ano do ensino médio. Temos esses alunos como destaque, pois estão no último ano letivo, adquirir mais conhecimentos sobre esse gênero textual é fundamental, tendo em vista que vai precisar exercitá-lo ao se deparar com o primeiro emprego.



### **Proposta de atividade com *podcast*: o gênero textual “entrevista de emprego”**

Esse é um dos momentos decisivos para aquele que está em busca de conquistar o primeiro emprego: o aluno do 3º ano do ensino médio. É importante relatar para seus alunos que a “entrevista” não se dá início quando se está frente a frente do entrevistador, e sim quando o seu currículo é enviado com suas informações pessoais.



Sugerimos que o professor trabalhe a variação linguística no gênero “entrevista de emprego”. Isso porque entendemos que quando a entrevista está bem estruturada é possível analisar características e habilidades pessoais, avaliar diferentes perfis profissionais e definir qual candidato é o mais adequado para assumir o cargo na empresa. Da mesma forma, na “entrevista de emprego” é possível observar a linguagem informal, assim o professor poderá discutir sobre a formalidade desse gênero textual (tanto fazendo uso da linguagem verbal como da linguagem não verbal).

Através disso, a primeira situação a ser exposta aos alunos será a importância na produção do seu currículo com suas informações pessoais (nome, idade, endereço, telefone, e-mail), suas experiências acadêmicas e profissionais, fazendo-se uso de uma linguagem simples, objetiva e formal. Após esse momento, devemos ensinar aos alunos como se comportar em uma entrevista de emprego, levando-se em consideração que esse

gênero é multimodal; então, os modos de se vestir e de se comportar também serão muito importantes.

### 1º Passo


Utilizar a imagem para a reflexão do gênero entrevista de emprego.



Quadro operários de Tarsila do Amaral

### 2º Passo



Apresentar, aos alunos, 10 dicas sobre o gênero “entrevista de emprego”, que foram elaboradas por Lucia Costa, especialista em gestão de carreira. 

Extraído de: <http://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2016/06/entrevista-de-emprego-veja-10-dicas-para-se-destacar-e-conseguir-vaga.html>. Acessado em: 02 jan. 2018.

#### 10 dicas para se destacar na entrevista

##### 1) Estudar o recrutador e não tentar conduzir a entrevista

Com o nome do entrevistador, o profissional pode tentar saber qual é o seu perfil, descobrir algo que pode ajudar a "quebrar o gelo". É importante lembrar que a entrevista não é uma simples conversa, é uma espécie de “prova” e o entrevistador não é um amigo. “O candidato deve agir naturalmente, mas estar ciente de que está diante de uma pessoa especializada em analisar pessoas, com técnicas para deixá-lo à vontade para conseguir extrair as informações que procura”, lembra Lucia.

##### 2) Pesquisa sobre a empresa

O candidato que tiver conhecimento sobre a empresa contratante deverá pesquisar um maior número de informações possíveis sobre ela. Conversar com pessoas que conheçam ou trabalhem no setor e, procurar entender quais são os desafios atuais. Informações como origem da empresa, história, tamanho, cultura e valores sempre ajudam sempre ao candidato ao emprego.

##### 3) Seja pontual e cuide de sua apresentação pessoal

Chegar com muita antecedência demonstra ansiedade, mas chegar atrasado é o pior dos cenários. O candidato deve chegar 10 a 15 minutos antes do horário marcado para evitar imprevistos. Com relação à apresentação pessoal, a primeira impressão é a que fica. "É mais seguro optar por roupas mais formais dentro do seu próprio estilo e se certificar de que ele está adequado ao ambiente de trabalho de sua área de atuação", diz Lucia.

#### **4) Saber falar de si e de seus resultados**

O profissional deve estar preparado para falar a seu respeito, de seu potencial e de sua carreira, de forma estruturada, fazendo com que o entrevistador perceba o quão importante ele pode ser para empresa. Conquistas e realizações em empresas anteriores é um importante foco nas entrevistas. Contar fatos da vida pessoal é válido se tiver conexão com habilidades potenciais para a vaga e, principalmente se o candidato ainda não tiver experiência e história para contar.

#### **5) Pontos fortes e em desenvolvimento**

É importante que o candidato esteja preparado para valorizar suas qualidades e argumentar como lida com seus defeitos sem que eles se transformem em prejuízos na entrevista. Quando questionado sobre seus pontos fortes, o candidato deve expor características pessoais e profissionais positivas e comprovar isso com base em fatos ocorridos no trabalho e feedbacks de colegas e chefes. "Ele não deve ter medo de falar sobre pontos a desenvolver ou coisas que faria diferente, muitas vezes o entrevistador quer ver como a pessoa lida com seus próprios erros e, nada melhor do que saber reconhecer e mostrar que aprendeu com eles. Afinal ninguém é perfeito", ressalta a especialista.

#### **6) Por que você deve ser escolhido?**

"Falando bem de você com coerência em todas as passagens e sem gerar controvérsia sobre algum ponto – passando pelas experiências, formação, idiomas, aperfeiçoamento técnico e profissional e competências comportamentais - ajude o entrevistador a entender o que a empresa ganha com a sua contratação", diz Lucia.

#### **7) Use casos e exemplos reais**

Segundo Lucia, o candidato deve citar situações reais para exemplificar suas competências técnicas e comportamentais, fugindo de um discurso ensaiado. "Relatar situações reais e resultados concretos, bem quantificados ou qualificados, dará maior credibilidade na hora de avaliar o perfil. Quanto melhor você souber sobre suas datas, seus resultados, números e dados relativos a sua carreira e sua história, mais credibilidade você transmite ao entrevistador".

#### **8) Seja claro, objetivo e verdadeiro**

O profissional deve ter clareza sobre seus objetivos de carreira e saber falar dos motivos de saída de empresas em que atuou. "Não se atenha a situações delicadas que possa ter passado, relate-as brevemente e mantenha foco na sua trajetória profissional, que deve estar muito bem colocada no seu currículo que pode servir para você, como um guia para as respostas na entrevista", diz Lucia.

#### **9) Escolha bem suas referências pessoais**

Empregadores normalmente solicitam referências e os candidatos devem pedir autorização prévia das pessoas que serão consultadas. "Não indique antigos desafetos profissionais como referência, como, por exemplo, um ex-chefe com o qual tenha se desentendido. Na medida do possível tente evitar a indicação de parentes como fonte de referência. Isso parece que você não é bem visto pelos demais, além de ser um indicativo de falta de socialização e insegurança pessoal", fala a especialista.

#### **10) Esteja aberto a negociação**

O candidato não deve "exigir" um valor como remuneração, ele pode falar sobre o seu último pacote e demonstrar flexibilidade com relação ao assunto, caso goste do projeto e sinta confiança na empresa. "Ao ser abordado sobre pretensão salarial numa entrevista, tenha em mente o que o mercado pratica. Esteja alinhado com a remuneração que está sendo oferecida para a sua função e seu nível e, mostre flexibilidade para negociar de acordo com os benefícios e desafios", diz Lucia.

### 3º Passo

Após as dicas sugeridas pelo *site* mencionado, o professor deve estimular os alunos a pensarem em outros tipos de características de como proceder em uma entrevista. A partir da música “Trabalhador”, de Seu Jorge (transcrita no quadro abaixo), os alunos devem criar perguntas para uma entrevista de emprego e refletirem sobre o primeiro emprego. Em seguida, eles deverão dividir-se em dois grupos, e um desses grupos fará o papel do entrevistador e o outro do entrevistado (criar uma simulação escrita).

<b>Trabalhador</b>	
Compositor: Seu Jorge	
Está na luta, no corre-corre, no dia-a-dia	E sem dinheiro vai dar um jeito
Marmita é fria mas se precisa ir trabalhar	Vai pro serviço
Essa rotina em toda firma começa às sete	É compromisso, vai ter problema se ele faltar
da manhã	Salário é pouco, não dá pra nada
Patrão reclama e manda embora quem	Desempregado também não dá
atrasar	E desse jeito a vida segue sem melhorar
	Trabalhador
Trabalhador	Trabalhador brasileiro
Trabalhador brasileiro	Garçom, garçonete, jurista, pedreiro
Dentista, frentista, polícia, bombeiro	Trabalhador brasileiro
Trabalhador brasileiro	Trabalha igual burro e não ganha dinheiro
Tem gari por aí que é formado engenheiro	Trabalhador brasileiro
Trabalhador brasileiro	Trabalhador
Trabalhador	
Disponível em: <a href="https://www.lettras.mus.br/seu-jorge/1089734">https://www.lettras.mus.br/seu-jorge/1089734</a> . Acessado em 17 abr. 2018.	

### 4º Passo

Após essa etapa, o professor solicitará que os grupos elaborem um roteiro para a produção do *podcast*, conforme a proposta de entrevista desenvolvida pela turma (pré-produção). O primeiro grupo irá realizar uma simulação em que o entrevistador e o entrevistado irão fazer uso da linguagem verbal e não verbal de acordo com a entrevista padronizada. O segundo grupo, ao produzir o seu *podcast*, trará no seu roteiro a informalidade do gênero multimodal “entrevista de emprego”, por exemplo, como fazer uso de gírias, sentar inadequadamente, utilizar vícios de linguagem. E quando nos referirmos à linguagem não verbal, esse grupo poderá trazer um comportamento inadequado, por exemplo, a roupa que utiliza para uma entrevista, como demonstra a imagem abaixo:





## REFERÊNCIAS (E SUGESTÕES) BIBLIOGRÁFICAS

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

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

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: Sociolingüística na Sala de Aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CEZARIO; M. M.; VOTRE, S. Sociolingüística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p.141-155.

LEITE, B. S. **Tecnologias no ensino de química: teoria e prática na formação docente**. Curitiba: Appris, 2015.

LEITE, Q. S. S. **Podcasts no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital**. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Programa de Pós-graduação em Formação de Professores – Mestrado Profissional, Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, p. 123, 2018.

## **ANEXOS**

## Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

**OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, \_\_\_\_\_, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do (a) \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ anos na Pesquisa: **“Podcasts no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital”**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **Podcasts no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital** terá como objetivo geral a elaboração de *podcast* educacionais como um recurso pedagógica no processo de aprendizagem.

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para uso dos *podcasts* elaborados durante a pesquisa para fins educacionais e haverá risco mínimo ao voluntário, os riscos previstos conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS, Item V.

- I. Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- II. Ao voluntário só caberá a autorização para uso dos *podcasts* elaborados durante a pesquisa para fins educacionais e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.
- III. O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- IV. Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- V. Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (081) **98730-1105** com **Quesia dos Santos Souza Leite** ou ter suas dúvidas esclarecidas e liberdade de conversar com os pesquisadores a qualquer momento do estudo. Se houver dúvidas em relação aos aspectos éticos ou denúncias o Sr (a) poderá consultar o CEP/UEPB no endereço: Rua das Baraúnas, 351- Complexo Administrativo da Reitoria, 2º andar, sala 229, Bairro do Bodocongó - Campina Grande-PB nos seguintes dias: Segunda, terça, Quinta e Sexta-feira das 07h00 às 13h00.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

## **Anexo B - Termo de Assentimento (TA)**

***(OBS: Utilizado nos casos de Criança menor de 12 anos e/ou adolescentes de 12 a 18 anos completos)***

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**Podcasts no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital**”. Neste estudo pretendemos: a investigar a apropriação e as dificuldades em relação à produção do podcast.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é considerar a importância dos recursos das tecnologias digitais em sala de aula. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): O primeiro consta da pesquisa bibliográfica sobre *podcasts* educacionais. O segundo momento da atividade será a apresentação dos aspectos teóricos relacionados aos *podcasts* para os professores e alunos. O terceiro consiste na elaboração dos *podcasts* educacionais pelos alunos das escolas envolvidas. O quarto destaca a análise dos *podcasts* produzidos e a posterior categorização seguindo os critérios definidos por Carvalho et al. (2009) e Leite (2015). Por fim, o quinto momento consiste na aplicação e resolução dos questionários e da entrevista semiestruturada.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição

Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

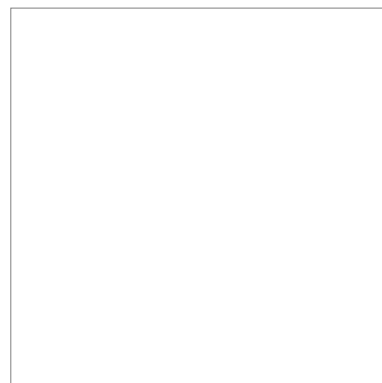
Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com o acadêmico Quesia dos Santos Souza Leite telefone: (81) 98730-1105 ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone (83) 3315-3373. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do(a) menor ou impressão dactiloscópica.**

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa

(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).



Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome legível: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

.....

**Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável**