



Ensino de língua portuguesa e tecnologias: aproximações à BNCC

Ana Paula Regner*, Andréa Ad Reginatto, Guilherme Barbat Barros e Vanessa Ribas Fialho

Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, 1000, 97105-900, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: regnerpaulaana@outlook.com

RESUMO. Considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como o documento norteador de toda a Educação Básica do Brasil, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a inserção das tecnologias no ensino de Língua Portuguesa, de modo a apresentar algumas ferramentas que podem auxiliar a explorar os conteúdos alinhados à perspectiva da base nacional. Para atingir nosso objetivo, partimos de uma pesquisa de natureza qualitativa e adotamos o seguinte percurso metodológico: i) traçar um breve panorama sobre a BNCC; ii) refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa mediado por recursos digitais; iii) apresentar ferramentas, pedagógicas ou não, como forma de trabalhar conteúdos abordados pela base. Os resultados apontam para o trabalho com memes, posts e sonetos a partir das ferramentas *Instagram*; *podcasts* utilizando o aplicativo *Anchor*; *Fanfics* utilizando as plataformas *Scrib*, *Spirit Fanfics*, *WidBook*, *Skoob*, *Wattpad* e o *Movellas*. Contudo, é importante que os professores, ao trabalharem com tecnologias, compreendam a efemeridade do mundo virtual, pois ferramentas surgem e desaparecem rapidamente ou podem apresentar limitações.

Palavras-chave: ensino; recursos digitais; linguagens.

Enseñanza de lengua portuguesa y tecnologías: aproximaciones a la BNCC

ABSTRACT. Considerando la Base Curricular Común Nacional (BNCC) como el documento regente para toda la Educación Básica en Brasil, este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la inserción de tecnologías en la enseñanza de la Lengua Portuguesa, con el fin de presentar algunas herramientas que pueden ayudar a explorar los contenidos alineado con la perspectiva de la base nacional. Para lograr nuestro objetivo, partimos de una investigación cualitativa y seguimos el siguiente camino metodológico: i) hacer una breve reseña de BNCC; ii) reflexionar sobre la enseñanza de la Lengua Portuguesa mediada por recursos digitales; iii) presentar herramientas, pedagógicas o no, como forma de trabajar los contenidos presentados por la base. Los resultados apuntan al trabajo con memes, publicaciones y sonetos a partir de la herramienta de *Instagram*; *podcasts* usando la aplicación *Anchor*; *Fanfics* usando las plataformas *Scrib*, *Spirit Fanfics*, *WidBook*, *Skoob*, *Wattpad* y *Movellas*. Sin embargo, es importante que los docentes, al trabajar con tecnologías, comprendan lo efímero del mundo virtual, ya que las herramientas aparecen y desaparecen rápidamente o pueden tener limitaciones.

Keywords: enseñanza; recursos digitales; lenguajes.

Received on December 2, 2021.

Accepted on June 8, 2022.

Introdução

Ao tentar recuperar a linha do tempo da institucionalização e disciplinarização do português, fica evidente que o ensino de gramática sempre esteve, mesmo que, por anos, como ‘a prima pobre da retórica’ (Ilari, 2009), presente nas aulas de língua materna. Atribui-se esse fato à concepção primeira de escola no Brasil, em que o objetivo era ensinar, a um número bem reduzido de alunos, todos eles membros da elite, a arte do bem falar e as regras de como as pessoas da dita alta sociedade deveriam expressar-se.

Até se constituir como a conhecemos hoje, a disciplina de Língua Portuguesa passou por uma série de mudanças, tanto em seus objetivos de ensino quanto na sua denominação. Soares (2004, p. 174), ao escrever sobre a escola e o ensino de português, afirma que é possível “[...] encontrar as razões por que essa instituição se tenha feito privilegiando, em cada momento, determinados aspectos do conhecimento sobre a língua”. A autora relembra, ainda, que, em dado momento, devido a influências contextuais, tal disciplina chegou a ser chamada de ‘comunicação e expressão’ e ‘comunicação em Língua Portuguesa’ (Soares, 2004).

Essa mudança de nomenclatura ocorreu no contexto da Ditadura Militar, em que os ditadores, a fim de obterem uma escola totalmente tecnicista, impuseram que o ensino de língua materna deveria ser encarado como “[...] instrumento por excelência de comunicação, no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias” (Brasil, 1971, p. 178). Essa decisão unilateral teve, acredita-se, base nos estudos da teoria da comunicação de Jakobson (2010).

Com a transição para a década de 1980, uma grande luta teve início em busca de uma real democratização do acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade - pelo qual, atualmente, lutamos, dessa vez, para que ele siga existindo. Pesquisadores das universidades começaram, então, a refletir sobre as práticas de ensino emergentes nesse contexto, perpassando desde a alfabetização até as orientações para a escrita de redações dos vestibulandos (Bunzen, 2011).

Os resultados dos estudos realizados nas academias, muitos deles embasados em pesquisas linguísticas recém-chegadas ao Brasil, impulsionaram ações nos municípios e nos estados, com vistas a reconstrução do ensino. Entretanto, em nível nacional, é apenas em 1986, após a redemocratização do país, por meio do Decreto Presidencial n. 91.372, que a disciplina escolar volta a ser denominada ‘português’. O referido decreto, além de rebatizar o campo de ensino, cria a ‘Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna’, incumbida de estabelecer diretrizes para a promoção do aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa (Brasil, 1985).

Todos esses avanços repercutiram significativamente nas aulas de português, que hoje têm a possibilidade de serem orientadas por uma visão que prima explicar características formais da língua através das funções que exercem. Contudo, ainda há grandes reflexos do ensino normativo da língua em nosso atual contexto escolar, pois, infelizmente “[...] a linguística continua enfrentando resistências, porque a mídia - sobretudo os jornais e a televisão - encamparam a velha bandeira da correção, da uniformidade linguística” (Ilari, 2009, p. 21).

Felizmente, por outro lado, percebe-se que essa uniformidade não existe: o processo de ensino e aprendizagem de português pensando em questões mais funcionais da língua é objeto de discussão em diferentes níveis. Nas escolas, onde as práticas pedagógicas realmente se efetivam, é incogitável a existência de uma língua única, tendo em vista os atores sociais que atuam nesse espaço; nas universidades, que assumiram, historicamente, um papel importante em relação às escolas básicas, inúmeras pesquisas tentam comprovar o exposto; e, até mesmo o Estado, ora guiado pela concepção ‘x’ de educação, ora pela ‘y’, por meio de aparelhos competentes, se organiza para criar documentos que possam nortear a educação nacional, compreendendo a língua de modo heterogêneo.

Desde a década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), produzido com “[...] a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade” (Brasil, 1998, p. 9).

Anos mais tarde, considerando a evolução social, cultural, política e educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma atualização para as práticas de ensino no contexto brasileiro. O documento amplia os postulados presentes nos PCN, inclusive dedicando-se a discutir a inserção de recursos digitais nas salas de aula. Assim, a partir do movimento promovido pela idealização e implementação da BNCC, é preciso que haja integração do universo digital aos diferentes componentes curriculares, a fim de que o conhecimento seja compartilhado.

Nesse sentido, em consonância com a BNCC, entendemos que a proposição de atividades mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação é fundamental para a ampliação de práticas multiletradas. Lévy (2010, p. 9) afirma que

[...] não se trata aqui de utilizar qualquer custo as tecnologias, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que está questionando profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educativos tradicionais e, notadamente, os papéis de professor e aluno.

Buscamos em Moran (2000, p. 12) um olhar sobre como mudar as formas de ensinar e aprender em uma sociedade interconectada, o que remete a reflexões sobre o quão desafiador é ensinar e educar com qualidade, uma vez que

[...] no ensino, organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemática). Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos.

A partir dessas reflexões, este trabalho, vinculado ao projeto Letramento Digital e Ensino: ações de leitura e escrita mediadas por tecnologias educacionais em rede (GAP/CAL 054579) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), objetiva refletir sobre a inserção das tecnologias em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, retomando a perspectiva que fora desenhada pela BNCC. Para isso, além desta introdução, o texto se constitui de um breve panorama sobre a BNCC e o uso de recursos digitais nas salas de aula. Na sequência apresentamos a metodologia, seguida de uma análise daquilo que propõe o principal documento educacional nacional do momento. Por fim, delimitamos as considerações acerca do exposto.

Revisão da literatura

BNCC

Ao explorarmos o processo de produção do documento, descobrimos que o movimento para a constituição de uma base iniciou em 2013, a partir de pressupostos de especialistas que acreditavam que uma nova proposta de currículo “[...] poderia promover a equidade educacional e o alinhamento de alguns elementos do sistema brasileiro de ensino, como direitos de aprendizagem, formação de professores, recursos didáticos e avaliações externas” (Heinsfeld & Silva, 2018, p. 675). Depois de quatro anos, em 2017, foi homologado o documento referente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018, a base do Ensino Médio.

A partir de 2018, o Brasil passou então a ter a BNCC como norteadora de toda a Educação Básica do país, sendo caracterizada como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). Nesse sentido, o documento apresenta dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o processo escolar, que correspondem ao conjunto de conhecimentos (saberes): habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) para que se possa cumprir uma tarefa ou função (Brasil, 2017).

Ao fazer a leitura dessas 10 competências gerais, podemos encontrar lexemas relacionados às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas competências 4 e 5, respectivamente:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

A competência 4 considera o uso de diferentes linguagens, entre elas a linguagem digital, foco do nosso trabalho. É importante considerar que, ao trazer essa abordagem, a BNCC considera a era tecnológica como aliada ao processo de aprender, sendo ela abordada como uma forma de ação social, pela qual o discente pode se expressar e agir no mundo. A competência 5 vai ao encontro da mencionada anteriormente, mas avança no sentido de abordar que as TDICs devem ser utilizadas de forma crítica, significativa e reflexiva. Além disso, considera o fato de que não se deve apenas consumir informações das redes, mas que o sujeito tenha autonomia para produzir seus próprios conhecimentos.

Ademais, em cada área do conhecimento e dos componentes curriculares, são apresentadas habilidades específicas para cada ano ou agrupamentos de anos. No caso da Língua Portuguesa, conforme os eixos de Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica, nos diferentes campos: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública (campos dos Anos Finais do Ensino Fundamental). Essas habilidades são vistas como as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares, a fim de que alcancem o pleno objetivo do saber fazer (Brasil, 2017).

Nas competências específicas da área de linguagens para o Ensino Fundamental, a BNCC abrange o uso de tecnologias digitais na sala de aula, como

[...] (EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros (Brasil, 2017, p. 143).

Essa habilidade do campo jornalístico-midiático, referente ao bloco do 6º ao 9º ano, apresenta diferentes recursos tecnológicos que podem ser explorados, a partir do interesse dos alunos. Para isso, o aluno precisa reconhecer o contexto de produção e consumo desses textos. Por outro lado, habilidades como essas requerem um processo de mediação por parte do professor, que pode partir dos gêneros mais familiares, até os mais desconhecidos. Sobre isso, o tópico a seguir contempla reflexões sobre o ensino mediado por ferramentas digitais tendo em vista a importância do desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica.

O ensino de língua portuguesa mediado por ferramentas digitais

Nossas reflexões partem do espaço no qual circulamos: um curso de Licenciatura em Letras Português e Literaturas. Assim, compreendemos as práticas sociais inerentes à linguagem e, por sua vez, os enunciados concretos que são produzidos nas interlocuções do dia a dia, constituídos por valores e sentidos os quais operam na sociedade. Desse modo, tudo o que dizemos e também como dizemos se relaciona diretamente com nossas ações sociais exercidas em esferas específicas (Bakhtin, 2010).

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, as atuações sociais dos sujeitos, alunos e professores, são envolvidas por diferentes saberes que se constituem como uma importante ferramenta de mediação das práticas que ali se configuram. Nessa perspectiva, é preciso pensar em um processo de formação que contemple o uso de diferentes recursos digitais para as práticas de ensino a fim de que seja conferido aos professores em formação o desenvolvimento de Fluência Tecnológico-Pedagógica, o que para Bagetti, Mussoi, and Mallmann (2020, p. 24) “[...] parte do princípio de que as práticas pedagógicas precisam ser pensadas e implementadas levando em consideração conhecimentos conceituais e práticos, teoria e ações”.

Pensar no ensino mediado por tecnologias digitais implica propor um fazer colaborativo, estabelecendo relações entre o conteúdo curricular, no caso da pesquisa em tela, a Língua Portuguesa, e recursos, ferramentas, aplicativos digitais que potencializem o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, estamos alinhando-nos à posição referendada pela BNCC que defende a perspectiva discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os PCNs, para os quais a linguagem é “[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 2017, p. 65).

E é justamente pensando nas transições culturais, históricas e sociais que emerge a necessidade de discutirmos o ensino mediado por tecnologias. Sobre isso, Rojo (2017) sinaliza que “[...] o digital precisa entrar na escola. Comparar uma notícia que saiu na maior rede de televisão com várias versões desse mesmo fato publicadas na Internet, por exemplo, pode ser muito interessante [...]”, especialmente no campo de ensino da Língua Portuguesa. A partir daí muitos outros recursos podem entrar em cena: *Instagram*, *Facebook*, *WhatsApp*, *podcast*, *Fanfics*, *Gif*, *Vlogs*, *Youtube* etc. No próximo tópico, apresentamos o percurso metodológico que orientou nossa pesquisa.

Metodologia

A fim de problematizarmos e discutirmos questões relacionadas à formação docente, mais especificamente, sobre o que envolve o ensino de Língua Portuguesa e a utilização de tecnologias em rede, partimos do olhar da abordagem qualitativa na qual “[...] os investigadores [...] coletam dados e interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Desse modo, ao tratar o material de análise considerando tal abordagem, é preciso aceitar que

O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam. Esta abordagem é útil em programas de formação de professores porque oferece aos futuros professores a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tornarem-se mais autoconscientes acerca de seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes [...] (Bogdan & Biklen, 1994, p. 287).

Desse modo, entendemos que a prática da pesquisa qualitativa permite uma reflexão ampla, uma análise interpretativa e criativa, construída em conformidade com os seus objetivos e com suas necessidades, sendo possível criar espaços de investigação. Sobre isso, Denzin e Lincoln (2010, p. 37) entendem que “[...] não existe uma única verdade interpretativa. O que existe são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar”. Reiteramos a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito pesquisador e, também participante da pesquisa, ou seja, existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e as marcas de subjetividade.

Sendo assim, ainda de acordo com os autores citados, “[...] o campo da pesquisa qualitativa é definido por uma série de tensões, contradições e hesitações” (Denzin & Lincoln, 2010, p. 38), o que permite aos envolvidos no estudo um espaço de trocas e interações constantes. Diante disso, apresentamos algumas proposições que podem ser relevantes no desenvolvimento de habilidades e competências para o ensino de Língua Portuguesa.

Nossa pesquisa se deu desde uma perspectiva qualitativa, a partir do levantamento de ferramentas digitais, pedagógicas ou não, que possibilitam práticas de ensino e de aprendizagem em torno de conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. A análise das ferramentas está atrelada às potencialidades de cada uma delas em relação às habilidades elencadas pela BNCC. Trata-se de um olhar particular que pode mobilizar novas ações e produzir debates profícuos.

Possibilidades do meio digital para a BNCC

Como se percebe, até o momento não tocamos no fato de termos escolas digitais ou analógicas, pois estamos partindo de um documento nacional balizador que prescreve o uso de tecnologias digitais. Assim, fica pressuposto que temos (ou precisamos ter) políticas públicas que invistam no acesso à internet nas escolas, nas comunidades das escolas.

Nesse sentido, não vamos aqui discutir sobre o acesso a esse direito humano, mas partimos do princípio de que ele está sendo respeitado e, a partir disso, delimitamos algumas ferramentas, sejam elas pedagógicas ou não, que dialogam com a BNCC e auxiliam a explorar os conteúdos Língua Portuguesa.

Memes, posts e sonetos no Instagram

Nascimento et al. (2019) sugerem que a ferramenta *Instagram*, uma rede social para o compartilhamento de fotos e vídeos, possa ser usada para “Postar fotos e vídeos temáticos com possibilidade de comentários. Criar portfólios de alunos. Criar banco de imagens. Criar histórias” (Nascimento et al., 2019, online). Diante disso, como pensar as práticas sociais de Língua Portuguesa usando essa rede social?

Fazendo uma conversa com o ‘Glossário de gêneros e suportes textuais: Base Nacional Comum Curricular’ (BNCC) (Pinton, Steinhorst, & Barreto, 2020), produzido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem – Nepelin, da UFSM. Nele, vemos as seguintes possibilidades para o ensino da Língua Portuguesa com o *Instagram*¹:

- trabalho com *memes*, dentro do campo de atuação jornalístico-midiático;
- trabalho com *posts*, dentro do campo de atuação artístico-literário e jornalístico-midiático;
- trabalho com *sonetos*, dentro do campo de atuação artístico-literário.

Percebemos que há uma variedade de gêneros que podem ser trabalhados com essa ferramenta e, junto a essa variedade de gêneros, temos também as possibilidades multimodais da linguagem. Por exemplo, o *meme* é um produto do meio digital e pode ser encontrado em diferentes espaços virtuais como o *Instagram*. Esse gênero é extremamente dinâmico, multimodal e conciso e “[...] concentra um discurso repleto de referências” e de recursos multimodais (Pinton et al., 2020, p. 24). De acordo com o glossário, o *meme* “[...] possui um teor satírico, irônico, humorístico e/ou crítico tanto em relação a uma figura pública quanto a uma personagem, uma ideia, um fato, um acontecimento” (Pinton et al., 2020, p. 24). Nesse sentido, as atividades de Língua Portuguesa podem estar relacionadas tanto à leitura e compreensão de determinados *memes*, ampliando a leitura para uma perspectiva crítica. Além disso, seria possível também a produção de *memes* a partir do contexto sociocultural dos alunos, resultando em uma prática linguística multimodal.

Os *posts* ou as *postagens* também são fruto do meio virtual e é a forma como muitos de nós participamos das redes sociais, seja reagindo, escrevendo, comentando com textos, *gifs*, *emoticons* etc. Normalmente, são textos curtos, extremamente multimodais, que exploram todas as potencialidades do meio digital (Pinton et al., 2020). Neste caso, também percebemos a possibilidade de propormos atividades de Língua Portuguesa de leitura e compreensão deste gênero, bem como a produção de uma *postagem* relacionada à leitura de determinado texto, seja ele oral ou escrito, também produto das mídias digitais.

Já o soneto, “[...] poema de forma fixa, composto por 14 versos, distribuídos em dois quartetos e dois tercetos [...]” tem o objetivo de “[...] transmitir e causar emoções por meio de uma linguagem artística, na qual predominam figuras, como metáforas, hipérbole, paradoxo, comparações, entre outras” (Pinton et al., 2020, p. 34). Este gênero está relacionado ao “[...] gênero literário lírico, no qual predominam a musicalidade,

¹ “O Instagram é uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como Facebook, Twitter, Tumblr e Flickr (Wikipedia, online). Neste texto, vamos usá-lo como uma ferramenta que pode mediar práticas linguísticas multimodais”.

a inversão da ordem sintática e a subjetividade” (Pinton et al., 2020, p. 34). Apesar de ser um gênero que circula mais em livros, sejam eles impressos ou digitais, as autoras também o relacionam ao *Instagram*. E quais as possibilidades de atividades com o soneto no meio digital? Pensamos, igualmente às atividades anteriores, na possibilidade tanto de leitura quanto de produção de sonetos, mas percebendo e explorando as alterações do gênero no suporte livro e na internet. Há espaço para a multimodalidade em um texto tradicional como o soneto? É possível propor uma releitura desses sonetos mais tradicionais em *postagens* no *Instagram*, seja com uma sequência de fotos, seja com vídeos.

Encerrando, por ora, a ferramenta *Instagram*, destacamos que a possibilidade de usarmos multimodalidade é enorme, uma vez que os recursos de vídeo e imagens podem ser adicionados às *postagens* pela própria ferramenta ou até usando outras adicionais para as edições. Reiteramos nosso olhar sobre o *Instagram* como suporte, meio de interação e interlocução, lugar em que distintas vozes circulam, potencializando propostas de ensino da leitura e da escrita.

Podcasts

Refazendo nosso contato com o glossário, as autoras definem o *podcast* como programas de áudio que apresentam “[...] ideias, notícias, resenhas de forma dinâmica” (Pinton et al., 2020, p. 27), com uma ampla gama de formatos. As autoras ainda comentam que “[...] o podcast pode estar vinculado a jornais, revistas ou até canais do Youtube” (Pinton et al., 2020, p. 27), mas também podem ser independentes. Com essa versatilidade, dependendo do formato escolhido para ouvir e/ou produzir, os *podcasts* podem estar relacionados aos seguintes campos de atuação: jornalístico-midiático, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário.

A versatilidade é tanta que fica difícil estabelecermos um ponto de partida para o trabalho com os podcasts. Pensando em explorar agora outra ferramenta, sugerimos o *Anchor*, que permite gravar ou fazer *upload* de arquivos, bem como editar arquivos de áudio de qualquer dispositivo. É gratuito, não possui limites de armazenamento e distribui os arquivos para plataformas de *streaming* de áudios.

Nascimento et al. (2019), exploram e apresentam outras ferramentas para a gravação de *podcasts*. Se pensarmos na ação do professor em sala de aula, podemos usar a ferramenta para incrementar *feedback* oral para os alunos de forma coletiva ou individual, dar instruções para alguma atividade, preparar uma apresentação oral sobre determinado conteúdo. A diferença entre um arquivo simples de áudio e um podcast além da plataforma em que se disponibilizam os episódios, reside em um processo de edição, com transições sonoras e vinhetas de abertura e fechamento.

Por outro lado, se pensarmos nas atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos, o leque também é vasto e importante de se refletir, pois os *podcasts* permitem a prática tanto da produção quanto da compreensão oral, muitas vezes trabalhadas de forma tímida nas aulas de Língua Portuguesa. Ainda podemos pedir que eles busquem notícias e outros tipos de informações, comparando-as com notícias de outros suportes, como os jornais impressos; compartilhar informações de algum projeto que esteja sendo desenvolvido na escola, podendo tomar forma de um programa de atualidades da escola. Nessa última atividade, é possível desenvolver vocabulário de forma contextualizada, abrir espaço para anúncios da escola ou da comunidade, fazer apresentações pessoais, propor entrevistas etc.

O uso dos *podcasts*, por exemplo, pode ser explorado na perspectiva dos gêneros ou dos suportes de gêneros. Destacamos, aqui, exatamente essa linha tênue da definição de gêneros, bem como a evolução das tecnologias e a efemeridade do mundo virtual (Nascimento et al., 2019). Ainda se discute o e-mail como suporte a diversos gêneros ou um gênero do meio eletrônico. Esse debate em torno das tecnologias e os gêneros e suportes advindo delas, pode compor a sala de aula de Língua Portuguesa, ampliando a visão do aluno para as práticas de linguagem no meio virtual, empoderando-o para o uso da linguagem de forma crítica e autônoma, independente da ferramenta.

Fanfics

Outra possibilidade é o trabalho com *Fanfics*, um gênero do campo de atuação artístico-literário, que tem sua circulação restrita ao meio digital. Podemos encontrar exemplares em blogs, redes sociais e outras páginas. Seu maior público são os adolescentes e jovens. Os autores de textos desse gênero se baseiam “[...] em obras literárias, quadrinhos, animes, livros, séries, bandas, games, personalidades etc. [...]” (Pinton et al., p. 20) adicionam informações às obras originais ou até mesmo e dão continuidade a elas. Para as autoras, “[...] por ser um texto narrativo, apresenta personagens, tempo, espaço e narrador. Há também uma sinopse inicial e vários capítulos, que podem ser escritos com grande variação de tempo, como meses ou anos” (Pinton et al., 2020, p. 20-21).

Existem aplicativos para dispositivos móveis que podem ajudar a criar e a compartilhar *Fanfics*, ou apenas servir como uma plataforma de acesso a livros. Para começar, se queremos propor a leitura de textos variados, incluindo *Fanfics*, uma alternativa é optar pela plataforma *Scribd*, que permite o compartilhamento de documentos digitais e possui um grande acervo, como uma biblioteca virtual. Na leitura, o usuário pode favoritar páginas e salvar documentos em uma pasta chamada *library* para a leitura posterior. A ferramenta também pode ser usada para a publicação das *Fanfics* dos alunos, por exemplo.

Especificamente sobre a leitura de *Fanfics*, temos o *Spirit Fanfics*², uma plataforma de autopublicação de livros, sejam eles no formato de *Fanfics* ou de histórias originais, que podem ser acessadas por categorias ou tags. Os textos possuem sinopse e classificação etária. O aplicativo possui uma biblioteca para que possamos adicionar *Fanfics*. Também é possível verificar o histórico de leitura do perfil e compartilhá-lo, se assim desejar. Além disso, a ferramenta se torna colaborativa quando permite comentários ao autor. Nessa mesma linha, temos outros dois aplicativos: *WidBook* e *Skoob*.

Se o objetivo é focado na produção de *Fanfics*, temos aplicativos como o *Wattpad* e o *Movellas*. O *Wattpad* permite a escrita, com possibilidades de customização do perfil e da capa dos textos. O aplicativo nos permite criar listas de leitura, visualizar os textos que abrimos, seguir outros usuários, além de indicar leituras. No *Movellas*, há uma aba destinada às *Fanfics* chamada *fandoms*. Também é possível ler, escrever e compartilhar textos; favoritar, receber notificações, seguir outros autores.

Para além da importância de despertarmos o prazer pela leitura, o trabalho com as *Fanfics* nos permite estimular a produção escrita, fruto da leitura de *best-sellers* contemporâneos ou de clássicos da literatura de Língua Portuguesa. Assim, após ler algum exemplar de gêneros literários, como contos, contos de fada, crônicas, fábulas, podemos sugerir que os alunos deem sequência à história ou criem outra a partir dela. Também é possível propor um planejamento em que os alunos mesquem histórias e personagens, permitindo que eles também criem outros personagens. Dependendo da leitura feita pelos alunos, podemos direcionar a produção da *Fanfic* para uma perspectiva crítica, analisando contextos sociais diferentes, abordando temas como o preconceito linguístico ou a variação linguística.

Uma ideia interessante a partir do processo de produção textual das *Fanfics* é justamente pensar na ação social da escrita, tal como propõe Bazerman (2006, p. 23), ao afirmar que

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Além disso, a aprendizagem colaborativa é potencializada quando os alunos se colocam como sujeitos ativos no processo de edição, revisão e finalização do texto antes da publicação digital. Os alunos ainda podem optar por usar codinomes, aguçando a criatividade e respeitando o anonimato. A publicação pode estar em formato de *e-book* da turma, ou até mesmo em blogs pessoais.

Considerações finais

A BNCC, documento que norteia a Educação Básica brasileira, indica o uso das TDIC em todas as disciplinas do ensino básico e, nesse sentido, ao longo da formação de novos professores de Língua Portuguesa, percebemos a diferença entre sermos usuários de tecnologias e de sabermos como usar essas tecnologias para planejar uma aula ou produzir ou analisar materiais didáticos que se alinhe às propostas da BNCC. A tecnologia, nesse documento, precisa ser entendida como uma estratégia de ensino e deve ser proposta de forma contextualizada, sempre considerando o conteúdo linguístico, ao mesmo tempo em que auxilia no desenvolvimento de duas das dez competências gerais da BNCC, a 4 e a 5 que pontuam sobre a importância do trabalho a partir de diferentes linguagens e, também, em torno das tecnologias digitais.

Dessa forma, traçamos, como objetivo geral deste artigo, refletir sobre o uso das tecnologias no ensino de Língua Portuguesa, apresentando algumas ferramentas para o uso alinhado aos conteúdos dessa área, previstos na Base Nacional.

Os resultados apontam para o trabalho com diferentes gêneros, como memes, posts e sonetos, utilizando a ferramenta *Instagram*, que possibilita explorar a multimodalidade com os recursos de vídeo e imagens

² Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/?locale=pt>. Acesso em abril de 2022.

adicionados às postagens, se alinhando ao ensino da Língua Portuguesa e da BNCC, não só no uso das tecnologias, mas à produção multissemiótica de textos.

Finalizamos esta pesquisa destacando que, por delimitação de espaço físico e de discussão de resultados, questões pontuais e/ou estruturais de língua não foram contempladas, mas temos a intenção de aprofundar esses aspectos em pesquisas futuras.

Referências

- Bagetti, S., Mussoi, E. M., & Mallmann, E. M. (2020). *Fluência tecnológico-pedagógica na produção de recursos educacionais abertos (REA)* [recurso eletrônico] (Organização Elena Maria Mallmann, Mara Denize Mazzardo). Santa Maria, RS: UFSM, GEPETER.
- Bakhtin, M. (2010). *Estética da criação verbal* (5. ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bazerman, C. (2006). *Gênero, agência e escrita*. São Paulo, SP: Cortez.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Conde, PT: Porto.
- Brasil. (1976). *Parecer nº 853 de 10 de Novembro de 1971. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus. A doutrina de currículo na Lei 5.692*. Brasília, DF: MEC/DEM.
- Brasil. (1985). *Decreto nº 91.372, de 26 de Junho de 1985. Institui Comissão Nacional visando ao estabelecimento de diretrizes que promovam o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem da língua materna*. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>
- Bunzen, C. (2011). A fabricação da disciplina escolar Português. *Diálogo Educacional*, 11(34), 885-911. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v11i34.4513>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2010). *O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens* (3. ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Heinsfeld, B. D. S. S., & Silva, M. P. R. N. (2018). As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. *Currículo sem Fronteiras*, 18(2), 668-690.
- Ilari, R. (2009). *Linguística e ensino da Língua Portuguesa como língua materna*. São Paulo, SP: Museu da Língua Portuguesa.
- Jakobson, R. (2010). *Linguística e comunicação* (22. ed., Izidoro Blikstein e José Paulo Paes, Trad.). São Paulo, SP: Cultrix.
- Lévy, P. (2010). *Cibercultura* (3. ed.). São Paulo, SP: Editora 34.
- Moran, J. M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus Editora.
- Nascimento, A. C., Azevedo, B. P. S., Silva, D. C. A., Braga, J. C. F., Silva, L. O., Aragão, R. C., ... Paiva, V. L. M. O. (2019). *Mão na massa [recurso eletrônico]: ferramentas digitais para aprender e ensinar I*. São Paulo, SP: Parábola.
- Pinton, F. M., Steinhorst, C., & Barreto, T. (2020). *Glossário de gêneros e suportes textuais. Base Nacional Comum Curricular*. Santa Maria, RS: UFSM.
- Rojó, R. (2017, 1 janeiro). Roxane Rojo: "há muitos países recuando no tempo com seus currículos. aqui, estamos evoluindo" [Entrevista concedida à Nova Escola]. *Nova Escola*. Recuperado de <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-aqui-estamos-evoluindo>
- Soares, M. (2004). Português na escola: história de uma disciplina curricular. In M. Bagno (Org.), *Linguística da norma* (2. ed., p. 155-177). São Paulo, SP: Edições Loyola.