



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Érica Machado Mattos

**Conectando Palavras, Transformando o Mundo: O *podcast* como
Ferramenta educacional para a Autoexpressão**

São Gonçalo

2022

Érica Machado Mattos

Conectando Palavras, Transformando o Mundo: O *podcast* como Ferramenta educacional para a Autoexpressão



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

São Gonçalo

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

M444 Mattos, Érica Machado.
Conectando Palavras, Transformando o Mundo: O *podcast* como
Ferramenta educacional para a Autoexpressão / Érica Machado Mattos. –
2022.
122f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Letramento – Teses. 2. Comunicação oral – Teses. 3. Podcast – Teses. I.
Oliveira, Marcia Lisbôa Costa de. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 372.41

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Érica Machado Mattos

Conectando Palavras, Transformando o Mundo: O *podcast* como Ferramenta educacional para a Autoexpressão

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 24 de Novembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Thais Fernandes Sampaio
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a. Dra. Maria Betânia Almeida Pereira
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2022

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Theo, minha maior alegria, que, ainda no ventre, me inspirou e me deu forças para prosseguir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, por me manter saudável física e emocionalmente e por me guiar e me sustentar. Em Deus encontrei apoio para enfrentar os desafios surgidos nos momentos de angústia.

Ao meu filho, Theo, pelo simples fato de existir na minha vida.

Ao meu marido, Marcelo, por todo o suporte, paciência, companheirismo e pelas palavras de incentivo. Obrigada por acreditar no meu sonho de ser mestre e torcer por mim.

À minha mãe, Lucinéa, pelo alicerce, pela educação e pelo carinho oferecido a mim. Você me ensinou a ter coragem, perseverar e nunca desistir. Obrigada por todo amor e dedicação.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira, a qual acreditou no meu tema de pesquisa e me auxiliou para que eu pudesse me tornar uma pesquisadora. Obrigada pelo estímulo na realização desse estudo científico e por todo o cuidado durante a orientação.

Às doutoras presentes na banca de qualificação, Professora Dra. Thais Fernandes Sampaio e Prof.^a Dra. Isabel Cristina Rodrigues, as quais trouxeram importantes contribuições à elaboração dessa dissertação.

Aos meus professores do curso PROFLETRAS pelo compartilhamento do conhecimento e aos meus colegas de turma, em especial, Raphael Cássio de Oliveira Pereira e Clíssia Rodrigues Santos Farias por todo apoio, parceria e amizade.

Agradeço também aos meus amigos e alunos que de forma direta ou indireta me incentivaram e torceram para que eu pudesse obter o título de mestre.

Se somos feitos do tempo, então não há nada de errado que, de cada dia, brote uma história. Porque os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me disse que somos feitos de histórias.

Eduardo Galeano

RESUMO

MATTOS, Érica Machado. *Conectando Palavras, Transformando o Mundo: O podcast como Ferramenta educacional para a Autoexpressão*. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

Neste trabalho, pretende-se enfatizar a importância do trabalho com gêneros orais, especialmente através da mídia *podcast*, (LUIZ, 2010, 2014; PRIMO, 2005) no ensino de língua portuguesa, tendo em vista o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos que favoreçam sua inserção como produtores de conteúdos nas culturas digitais (SANTAELLA, 2014). Os *podcasts* demonstraram ser uma ótima ferramenta para pensar a educação, podendo ser explorado para além dos espaços escolares, haja vista que difunde os mais variados assuntos em uma diversidade de programas. Assim, à luz das contribuições teóricas de Mikhail Bakhtin, Luiz Antônio Marcuschi, Schneuwly e Dolz, entre outros, intenta-se refletir sobre as novas formas de construção de sentido possibilitadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (MORAN, 1999) e os multiletramentos (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020), pensando-se a relevância de sua inserção nos processos de ensino-aprendizagem. A proposta teórico-metodológica apresentada, materializada em um caderno pedagógico para estudantes do segundo segmento do ensino fundamental, propõe a reflexão acerca de temáticas abordadas em *podcasts* de real circulação social, bem como a análise de sua composição e estilo. As atividades formuladas no caderno pedagógico “*Podcasts: conectando palavras, transformando o mundo – atividades pedagógicas para ouvir e criar*” buscam favorecer a autoexpressão na modalidade oral, propiciando formas de apropriação discursiva nas diferentes situações de uso da língua. Sendo assim, como parte dos resultados gerados por esta pesquisa, espera-se contribuir para desenvolvimentos da oralidade, articulada aos multiletramentos, proporcionando uma experiência de produção de *podcasts*, através de gêneros digitais orais de grande circulação no contexto cultural contemporâneo

Palavras-chave: Multiletramentos. Gêneros orais. Cultura digital. *Podcasts*.

ABSTRACT

MATTOS, Érica Machado. *Connecting Words, Transforming the World: The Podcast as an Educational Tool for Self-Expression*. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

In this work, the intention is to emphasize the importance of working with oral genres, especially through podcast media, (LUIZ, 2010, 2014; PRIMO, 2005) in Portuguese language teaching, in view of developing skills and knowledge that favor its insertion as content producers in digital cultures (SANTAELLA, 2014). Podcasts have proved to be a great tool for thinking about education, and can be explored beyond school spaces, given they broadcast the most varied subjects in a variety of programs. Thus, in the light of the theoretical contributions of Mikhail Bakhtin, Luiz Antônio Marcuschi, Schneuwly and Dolz, among others, we intend to reflect on new ways of meaning making which were made possible by the Digital Technologies of Information and Communication (MORAN, 1999) and the multiliteracies. (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020), considering the relevance of their insertion in the teaching-learning processes. The theoretical-methodological proposal presented, materialized in a pedagogical notebook for students of the second segment of elementary school, proposes a reflection on themes addressed in podcasts of real social circulation, as well as the analysis of their composition and style. The activities formulated in the pedagogical notebook “Podcasts: Connecting Words, Transforming the World – Pedagogical Activities to Listen and Create” seek to favor self-expression in the oral modality, providing forms of discursive appropriation in different situations of language use. Therefore, as part of the results generated by this research, it is expected to contribute to the development of orality, articulated to multiliteracies, providing an experience of producing podcasts, through oral digital genres of wide circulation in the contemporary cultural context.

Keywords: Multiliteracies. Oral genres. Digital culture. Podcasts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Infográfico – Domicílios com acesso à internet	25
Figura 2 – Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais	39
Figura 3 – Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva	39
Figura 4 – Infográfico – Faixa etária	73
Figura 5 – Infográfico – Top 20 podcasts + citados	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Distribuição de quatro gêneros textuais de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva	40
Quadro 2 –	Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades	41
Quadro 3 –	Distribuição dos textos de uso falados e escritos no contínuo genérico	43
Quadro 4 –	Distribuição de gêneros textuais sugeridos na pesquisa de acordo com o meio de produção e concepção discursiva	44
Quadro 5 –	Proposta provisória de agrupamento de gêneros	54
Quadro 6 –	Estrutura composicional dos gêneros analisados	62
Quadro 7 –	Estilo dos gêneros analisados	62
Quadro 8 –	Conteúdo temático dos gêneros analisados	64
Quadro 9 –	Modos de significação	65
Quadro 10 –	Representação e comunicação sonoros	66
Quadro 11 –	Representação e comunicação orais	67
Quadro 12 –	Elementos de design em textos multimodais	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPOD	Associação Brasileira de Podcasters
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CETIC	Centro Regional de Estudos para desenvolvimento da Sociedade da Informação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
RSS	Really Simple Syndication
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TDICS	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	LINGUAGENS, LETRAMENTOS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	19
1.1	Os propósitos dos letramentos, dos letramentos críticos e dos multiletramentos	25
1.2	Jovens, tecnologia e educação	32
2	GÊNEROS DISCURSIVOS ORAIS E ESCRITOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	36
2.1	Um olhar sobre gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin	47
2.2	Os gêneros textuais orais que circulam na escola	50
2.2.1	<u>O gênero relato</u>	55
2.2.2	<u>O gênero entrevista</u>	58
2.2.3	<u>O gênero bate-papo / Discussão/ Conversa</u>	60
2.3	O podcast e os gêneros discursivos orais	62
2.4	Significados sonoros e orais	64
3	OS PODCASTS	69
3.1.	Uma experiência preliminar	77
4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS A PARTIR DA MÍDIA PODCAST	80
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICE – Caderno pedagógico	97

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir das discussões originadas nas aulas do PROFLETRAS. Dentre as inúmeras questões levantadas no curso acerca do ensino de Língua Portuguesa, a forma como a oralidade e o ensino dos gêneros orais eram tratados na sala de aula obteve grande relevância para mim. A linha de pesquisa deste trabalho, desenvolvido na área de Letramentos e Linguagens, procura estar de acordo com o objetivo central do Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A proposta elaborada nesta dissertação trata da investigação de estratégias que ajudem os docentes e os discentes a conhecerem, desenvolverem e produzirem certos gêneros orais que estão profusão entre os meios digitais, em especial o *podcast*.

Além disso, este trabalho pretende aliar a teoria e a prática pedagógica no que diz respeito à aplicação da pedagogia dos letramentos e às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Enquanto professora-pesquisadora cabe a mim não apenas entender o meu papel como educadora a partir da minha própria experiência, mas também investigar e expandir estratégias que auxiliem a melhora de minhas práxis educacionais e de outros que tiverem interesse na investigação realizada. Cabe ressaltar que a minha experiência docente será evidenciada em diversos momentos ao longo do texto, o que justifica o uso, por diversas vezes, da primeira pessoa nessa pesquisa. Devido a isso, é importante considerar certos aspectos pessoais sobre mim, a fim de que os interessados nesta pesquisa me conheçam minimamente.

Nasci na Baixada Fluminense, especificamente em São João de Meriti. Filha de costureira e de serralheiro que sequer concluíram o Ensino Fundamental, e sendo estudante de escola pública, vi na educação uma possibilidade de almejar um futuro em que eu pudesse melhorar a minha realidade, de minha família e de outros da minha comunidade, uma vez que optei pelo curso de Formação de professores durante a realização do Ensino Médio. Na época, em 2001, a duração do curso era de quatro anos, o que poderia ser um impedimento para alguns, no entanto, eu não conseguia me ver seguindo outra carreira. Desde muito nova já estava determinada a ser professora, restava saber de qual disciplina. No último ano do curso me deparei com a seguinte situação: a grade curricular não me preparava para o vestibular, uma vez que priorizava conteúdos docentes. Minha solução para esse problema foi tentar participar de um cursinho pré-vestibular comunitário, no único horário disponível entre as aulas e o estágio obrigatório e também durante o fim de semana. Foi bastante desgastante,

mas todo o esforço foi recompensador quando me vi aprovada na UERJ para o curso de Letras. Ao longo do curso, estudava durante a manhã e trabalhava como operadora de telemarketing no período da tarde e da noite. Estar formada foi a maior realização para mim e para minha família.

Sempre tive o objetivo de seguir com os estudos, porém, após passar em alguns concursos públicos, o sonho do mestrado acabou ficando de lado. Apesar de ter trabalhado com diferentes faixas etárias do ensino privado e público, atuando no segundo segmento do Ensino Fundamental, no Ensino Médio regular, no EJA, em turmas de Correção de fluxo e de Pré-vestibular, senti a necessidade de me atualizar e tentar mudar de alguma maneira a forma como a língua portuguesa e a educação estava sendo entendida por meus alunos e, principalmente, por mim. Eu sentia um desconforto com a educação de modo geral e, principalmente com a minha prática. Algo estava errado. Foi nesse momento que percebi o quanto contribuí para essa situação e que apenas me lamentar não adiantaria. Era necessário agir para tentar mudar essa realidade. E foi então que, depois de dez anos, voltei a uma sala de aula não mais como professora, e sim como estudante, através da oferta do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). A motivação para esta pesquisa surgiu após o ensinamento adquirido durante o curso, sobretudo às leituras acerca dos letramentos nas suas perspectivas atuais, o qual ampliou o meu campo de visão e de possibilidades a serem implementadas na sala de aula, ressignificando meu papel docente. O recente estudo despertou em mim um desejo de recuperar a atenção e o interesse dos alunos para a língua portuguesa, de modo a promover o desenvolvimento do pensamento crítico e da percepção de si mesmos enquanto agentes de sua própria história.

Cabe destacar uma experiência ocorrida anteriormente à pesquisa, a qual foi responsável direta pelo desenvolvimento deste trabalho. Um projeto envolvendo várias disciplinas no qual os alunos, através de *podcasts*, relatavam suas experiências pessoais em época de pandemia. Descrevo melhor em que consistia esse trabalho em um capítulo posterior. Enfim, foi a partir dessa experimentação associada à minha entrada no programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) que o meu incômodo tomou forma e vem se construindo na forma dessa pesquisa. Apesar de ter sido desenvolvida em contextos totalmente diferenciados, ela serviu para desencadear em mim importantes leituras que ressignificaram o meu modo de enxergar a prática docente e o modo de me relacionar com os alunos. Afinal, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se melhora a próxima prática”. (FREIRE, 2008, p. 39).

Gostaria que essa motivação alcançasse outros profissionais e, para que isso ocorra, tento desenvolver, através dessa pesquisa, o aprimoramento de certas práticas pedagógicas docentes a fim de propiciar ao educando uma aprendizagem que envolva não apenas conhecimentos de convenções formais, mas uma comunicação eficiente nas suas diversidades de discursos e vozes.

Nota-se, no entanto, em certos ambientes educacionais, que há uma tradição de ênfase na escrita, a qual tem relação com o ensino da escrita e suas regras como primordial no ensino da língua portuguesa, que muitas vezes ignora a fala do aluno e também os fenômenos intrínsecos a essa fala. A partir dessa perspectiva, pude perceber, nas escolas onde atuo, certa dificuldade de alguns discentes em se expressar publicamente para a turma quando solicitado e conseguir dizer efetivamente o que desejam, preferindo, muitas vezes o silêncio diante de uma situação apresentada a eles. A partir dessa observação os seguintes questionamentos surgiram: os estudantes conseguem se expressar de modo compreensível nas situações mais formais de fala? Nossos alunos são capazes de falar publicamente se forem solicitados? Eles conseguem se expressar como gostariam? Eles realmente sabem ouvir quando necessário?

A partir da observação dessa realidade escolar, é essencial pensar em estratégias que visem o desenvolvimento de um ensino-aprendizado voltado para a funcionalidade da língua a partir da esfera comunicacional entre os indivíduos. Tais incertezas levaram às seguintes reflexões: qual tratamento é dado à expressão oral nas aulas de língua portuguesa? Por que é tão importante desenvolver a oralidade dos alunos? Os *podcasts* podem ajudar a fazer com que os alunos se expressem melhor?

Foi buscando responder a tais questionamentos que o interesse na temática desenvolvida nessa pesquisa foi tomando forma. Sabe-se que o uso da modalidade oral da língua faz parte das ações cotidianas do aluno ao ingressar na escola, já que esse utiliza a língua materna nos diversos contextos sociais em que atua. Faz-se necessário, portanto, nas aulas de língua portuguesa, ensinar os usos e recursos da língua, a fim de que se consiga produzir o efeito de sentido desejado em determinada situação de comunicação.

Assim, pretende-se investigar como as contribuições dos estudos de multiletramentos podem ser inseridas nas práticas do professor de Língua portuguesa e propor através da elaboração de um caderno pedagógico atividades de análise e reflexão sobre assuntos disponibilizados em *podcasts* como forma autêntica de explorar recursos linguísticos e discursivos da linguagem em ambiente escolar, destacando também a sua função social.

O objetivo principal dessa pesquisa, que focaliza o *podcast* como ferramenta de autoexpressão, é estimular os estudantes a se apropriarem dos gêneros orais, inclusive aqueles emergentes em meios digitais, e a utilizá-los com propriedade tanto nos meios sociais em que circulam quanto nas situações desafiadoras de comunicação com que se depararem ao longo da vida. Isso inclui, sobretudo, suas relações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas. A fim de favorecer o desenvolvimento da oralidade dos alunos, o trabalho com os *podcasts* pretende enfatizar o uso de discursos na modalidade oral em contexto digital. Assim, ao utilizar os *podcasts* como objeto de reflexão e análise aspira-se também sua apreciação como fonte de informação, conhecimento e lazer.

Face ao exposto, é sabido que o acesso digital através da utilização da *internet* se dá por meio da transmissão e recebimento de dados. No entanto, apesar de abranger uma grande parcela do território nacional, a *internet* ainda não contempla toda a extensão brasileira, deixando de lado uma grande parcela da população, geralmente com poucos recursos, privada desse serviço. Segundo dados da pesquisa CETIC.BR (2021b, p. 183), 11,8 milhões de domicílios brasileiros não possuem computador nem *internet*, o que corresponde a 28% do total. Essa situação é um grande desafio para a educação nesses novos tempos, em que o acesso aos meios digitais se tornou bastante relevante para o ensino.

A fim de colaborar para a construção de caminhos pedagógicos para o trabalho com gêneros textuais orais, nessa dissertação proponho-me a buscar desenvolver certas potencialidades referentes à oralidade dos estudantes. Pretendo desenvolver estratégias que permitam aos alunos se expressarem individualmente, estimulando-os a representar coletivamente a comunidade em que vivem, a fim de possibilitar-lhes o exercício da autoexpressão através da oralidade situada. Autoexpressão nesse caso significa o favorecimento de sua expressão individual, ou seja, a sua maneira pessoal de expressar sua identidade.

Nesse sentido, convém ressaltar que um tipo de mídia tem se destacado na cultura digital e prendido a atenção de muitos jovens: o *podcast*. Através dos *podcasts*, os jovens têm acesso a diversos assuntos de seu interesse, podendo assimilar novos conteúdos e ampliar seu repertório cultural. Nessa pesquisa intenciona-se, portanto, utilizar essa mídia que explora a oralidade demasiadamente para auxiliar os discentes no desenvolvimento das capacidades de escuta, compreensão e produção da língua falada através dessa ferramenta de comunicação. Diante do exposto, cabe frisar que nesta pesquisa o *podcast* será tratado como suporte e não como gênero. Pretende-se, pois, aprofundar essa discussão mais adiante.

Pretendo favorecer aos estudantes envolvidos na pesquisa o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral, contribuindo para a garantia de sua participação ampla e ativa na vida pública, pessoal e comunitária da qual fazem parte. Parto do seguinte pressuposto: “[...] se nossos aprendizes forem capazes de navegar por diferentes contextos de uso da língua, também serão capazes de atuar em um mundo multicultural altamente interconectado e globalizado” (KOPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020, p. 53).

Pude perceber em minha experiência docente na educação básica pública e privada que, dentre as quatro habilidades comunicativas a serem desenvolvidas pelo educando - falar, ouvir, ler e escrever – exigidas no ensino de qualquer idioma – as duas primeiras costumam ser negligenciadas. Para Magalhães, isso é: “Fruto de uma tradição da supremacia da escrita, não apenas na sociedade em geral como também da própria instituição escolar, o pressuposto de que a oralidade não é passível de ensino sistematizado e com reflexão linguística figurou durante anos” (2019, p.2). Assim, comumente, desprivilegia-se a rica bagagem cultural e social dos discentes, a qual poderia ser melhor explorada nas aulas de linguagem através dos diversos gêneros textuais orais existentes, em troca do ensino de regras de uma norma culta quase inexistente na prática social da maior parte da população.

Através da inserção de *podcasts* nas aulas de língua portuguesa, espera-se que além de ofertar entretenimento aos alunos ao trazer assuntos de seu interesse para discussão em aula, eles possam ampliar seu conhecimento acerca da multiplicidade da língua, refletindo sobre ela, sendo capaz de desenvolver também, através das atividades sugeridas, habilidades que os ajudem a compreender, interpretar, analisar e produzir discursos em sua multiplicidade de gêneros, aliando-os à função de uso.

Através dos gêneros textuais orais selecionados nos *podcasts* oferecidos para análise, intenta-se atingir o aprimoramento da linguagem, a reflexão acerca da sociedade em que vivem, a ampliação do repertório cultural, a problematização dos papéis sociais atribuídos aos sujeitos na sociedade, a percepção apurada sobre os acontecimentos da sua comunidade e do mundo, a expansão da sua visão de mundo e a criticidade ante as circunstâncias que lhes são apresentadas diariamente.

Diante dessa realidade, espera-se desenvolver como objetivos de ensino estratégias na qual o estudante desenvolva sua oralidade através de situações contextualizadas em que seja possível oportunizar circunstâncias em que o aluno fale adequadamente de forma espontânea, se expresse de modo objetivo e se comunique de modo claro a fim de aplicar tais conhecimentos em suas práticas sociais cotidianas. É importante também que os educandos consigam reconhecer as formas de linguagem coloquial e culta, que possam se conscientizar

de que expressões regionais são representações da cultura local do falante e que, por isso, devem respeitar as distintas variedades do português falado sem tecer julgamentos, e que a naturalização de seu modo de falar deve existir como forma de apropriação de sua identidade.

Espera-se, portanto, que os *podcasts* possam atuar como um produtivo recurso pedagógico, inserindo tecnologia digital nas aulas de língua portuguesa, a fim de melhorar a dinâmica das aulas, o discurso dos jovens, e, conseqüentemente, a educação.

A metodologia a ser utilizada como base nesta dissertação seria qualitativa de perspectiva etnográfica associada à pesquisa-ação socialmente crítica e à análise de conteúdo. No entanto, a impossibilidade de estar presente na sala de aula por questões particulares impediu a aplicação da pesquisa, conforme previsto no momento do exame de qualificação. Desse modo, foi feita uma pesquisa propositiva, com base em projeto temático sobre os *podcasts* apresentado em formato de caderno pedagógico.

Nesse sentido, essa pesquisa visa compreender como a modalidade oral pode ser aplicada a partir da construção de significados sonoros e orais, apoiada em fundamentação teórica que oriente a prática docente a ser desenvolvida. Assim, apresento a organização dos capítulos dispostos a seguir.

As perspectivas apresentadas no primeiro capítulo permitirão a análise do percurso histórico e teórico das práticas de letramentos e multiletramentos desde à sua origem e evolução até a acepção adotada nos dias de hoje. Para isso recorrerei a Kleiman (1995, 2005), Soares (2004, 2009), Souza (2011), Kalantzis e Cope & Pinheiro (2020) entre outros, cujos estudos acerca desse fenômeno trazem rica contribuição ao tema e às práxis de ensino. No entanto, antes de abordar de forma detalhada esse caminho, procurei tratar de forma sucinta acerca de questões que envolvem a linguagem e de seu funcionamento, tendo em vista que é a partir dela que ocorre a comunicação entre os seres, permitindo que se construam relações sociais nos mais diversos níveis. Em seguida, serão consideradas questões relativas à teoria dos Novos Estudos de Letramentos de forma específica. A partir disso, serão consideradas questões que envolvem a realidade imediatista dos jovens e o seu vínculo com a tecnologia, cujas inovações tornaram-se substanciais em suas práticas sociais.

Com base nos pressupostos teóricos de Marcuschi (2008, 2010), Rojo (2006), Schneuwly & Dolz (2011), Magalhães (2006, 2008), Antunes (2009) dentre outros, escrevo no segundo capítulo a respeito do discurso oral e sua relevância no ensino de línguas a fim de vincular os saberes dos alunos através de certos gêneros como forma de autoexpressão comunicativa.

No terceiro capítulo, discorro acerca da mídia *podcast*, a qual surge como ferramenta importante nesse processo de construção e consolidação da aprendizagem aliada aos gêneros orais do discurso e a dificuldade de sua implementação na sala de aula. Apresento uma experiência ocorrida anteriormente à pesquisa, a qual foi responsável direta pelo desenvolvimento deste trabalho

Cabe ressaltar que a pesquisa não chegou a ser aplicada nos moldes da pesquisa-ação, pois devido a minha ausência das salas de aula não pude executar as etapas correspondentes da pesquisa. Por isso, no capítulo seguinte será feita a apresentação de um caderno pedagógico, na qual procuro articular a teoria desenvolvida ao material produzido. Apresento, então, a proposta de intervenção pedagógica no formato de um caderno intitulado: “*Podcasts: conectando palavras, transformando o mundo – atividades pedagógicas para ouvir e criar*”. Trata-se de um projeto temático pautado na atividade de ouvir, analisar, refletir acerca dos gêneros orais relato, entrevista e bate-papo apresentados nos *podcasts* selecionados, para que a partir de tal estudo, os discentes possam produzir seus próprios *podcasts*.

1 LINGUAGENS, LETRAMENTOS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), na obra “Letramentos”, apresentam os letramentos a partir de uma abordagem dos sistemas humanos de significação e o fazem numa sequência temporal a partir dos últimos 100 mil anos, os quais são categorizados pelos autores de acordo com três globalizações: o primeiro trata do período referente aos primeiros 95 mil anos, posteriormente, dos últimos 5 mil anos, até chegar aos 50 anos contemporâneos.

Durante o que chamaram de primeira globalização, período anterior ao surgimento da escrita, os autores destacam as primeiras línguas faladas pelos povos originários que, apesar de bastante antigas, ainda podem ser encontradas em algumas tribos indígenas ao longo do mundo. A diversidade linguística crescia demasiadamente, chegando a haver cerca de dez mil sistemas de símbolos linguísticos para uma população relativamente pequena à época. Eles enfatizam o fato de que essas primeiras línguas eram extremamente complexas, envolvendo além de palavras, gestos, espaços e sons para a representação de significados. Houve, no entanto, um rápido declínio no número de línguas existentes, sobretudo devido à inauguração da cultura escrita e do violento genocídio infligido a muitos povos e, juntamente com eles, a extinção de seus costumes, suas tradições e, conseqüentemente, suas línguas.

A escrita deu início à segunda globalização, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro, e passou a fixar significados por meio de formas rígidas da escrita, consolidando a palavra (separada da imagem, do som e do gesto) como principal forma de comunicação. Nesse sentido, passou, então, a ser usada como uma das ferramentas de controle das elites contribuindo para a formação de uma sociedade cada vez menos igualitária; haja vista os primeiros textos a serem grafados que surgem de necessidades ligadas ao campo econômico, político e religioso, isto é, a esferas ligadas ao poder (ROJO, 2006).

A terceira globalização fez com que a escrita perdesse seu lugar de privilégio e desse lugar a outras tecnologias para registro e transmissão de significados via modalidades orais, visuais e gestuais, ou seja, representando um retorno à multimodalidade inicial a qual alterna diferentes modos de significação. Sobre a terceira globalização falaremos posteriormente.

É importante ressaltar que, durante o período da segunda globalização, ocorreu um processo por meio do qual países poderosos, principalmente europeus, dominaram muitas partes do mundo e propagaram suas línguas e costumes. Nessas sociedades, desenrolou-se uma tendência à padronização dos sistemas de significação, ou seja, a imposição de uma

cultura europeia que se sobrepôs às demais consideradas inferiores por eles. A esse respeito, Oliveira e Candau, baseados nas teorias de Walter Mignolo (2005), vão afirmar que

esses processos, marcados por uma violência epistêmica, conduziram também a uma geopolítica linguística, já que as línguas coloniais ou imperiais, cronologicamente identificadas no grego e no latim na Antiguidade, e no italiano, no português, no castelhano, no francês, no inglês e no alemão na modernidade, estabeleceram o monopólio linguístico, desprezando as línguas nativas e, como consequência, subvertendo ideias, imaginários e as próprias cosmovisões nativas fora da Europa. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.21)

Assim, no entendimento de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a utilidade da escrita não se deu apenas com o intuito educacional, mas abriu portas para a perpetuação de desigualdades. Os autores mencionam, em consonância a essa ideia, Claude Lévi-Strauss que traz a seguinte reflexão acerca da relação entre a escrita e a evolução dos povos: “[...]Se a minha hipótese for exata, é necessário admitir que a função primária da escrita foi a de facilitar a servidão” (LEVI-STRAUSS, 1981 apud KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). A utilização da cultura escrita para fins ideológicos tinha o objetivo de manter hierarquias fixas de poder e fazia parte do projeto de homogeneização articulado pelo Estado-nação. Essa ideia foi incorporada às instituições de ensino com o intuito de promover um nivelamento linguístico, no qual os usuários da língua desenvolveriam uma fala, uma leitura e uma escrita comum a todos. Dante Lucchese (2015) confirma essa tese ao declarar que

[...] a imposição de uma norma padrão tem funcionado como poderoso instrumento ideológico para manutenção da unidade nacional e para legitimação da dominação política e da exploração econômica. No caso brasileiro, de uma sociedade com uma das mais desequilibradas distribuições de renda do planeta, a normatização linguística não poderia deixar de ser um poderoso instrumento de dominação ideológica e de discriminação de classe, além de obviamente ser fortemente definida em função do status social dos usuários da língua. (LUCCHESE, 2015, p. 177)

A partir desse panorama, é possível afirmar que a tradição gramatical instituída no Brasil ao longo dos anos é formada com base em uma norma culta totalmente desvinculada da realidade brasileira, a qual privilegia um modelo europeu, em detrimento da cultura nacional, perpetuando elementos puramente conservadores e elitistas.

Em consequência disso, instituiu-se uma norma gramatical no Brasil e qualquer desvio dessa norma passou a ser considerado erro, ou seja, a heterogeneidade da língua portuguesa tornou-se algo negativo (FARACO, 2008). Constata-se, portanto, uma grande distância entre o idealizado e o real. Isso ocasionou um abismo sociolinguístico, no qual, muitas vezes, o falante da língua portuguesa não se identifica com a língua nacional e não se sente

representado por ela dentro do seu próprio país, inaugurando gerações de pessoas frustradas linguisticamente por presumirem que não conseguem aprender a língua portuguesa, apesar de anos estudando sua gramática e seu funcionamento na escola. Esse tratamento dado à língua, completamente dissociado das variedades efetivamente praticadas no Brasil, ainda tem sido propagado na contemporaneidade, tornando seu ensino disfuncional. Em consequência disso, temos visto um fracasso na educação das escolas brasileiras que vem ocorrendo, lamentavelmente, há muitas décadas. Magda Soares (2004) explica que

anteriormente, ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) – espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização” (SOARES, 2004, p. 9)

Sobre os exames nacionais, Faraco (2008) salienta que o SAEB tem fornecido dados relevantes sobre os níveis de leitura dos alunos tanto do ensino fundamental quanto do médio. Ao passo que o ENEM conta com uma significativa inovação ao se pautar por uma avaliação não de meros conteúdos, mas da capacidade de relacioná-los. É importante ressaltar que apesar das merecidas críticas a determinados exames avaliativos, sabemos que, muitas vezes, eles são necessários aos estudos como importantes ferramentas de avaliação do sistema escolar.

Como sabemos, vários estudiosos de diversas áreas buscam entender o quadro educacional no Brasil com o intuito de proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem na tentativa de reverter o desagradável cenário que se instalou aqui. As discussões sobre alfabetização e letramento surgem no contexto brasileiro na década de 70, passando a fazer parte das Ciências Linguísticas e da Educação a partir dos anos 80 (ORLANDO; DE JESUS FERREIRA, 2013). A partir do reexame dos processos de ensino propostos com base nos estudos de Mary Kato (1986), Leda Tfouni (1988), Ângela Kleiman (1995), Magda Soares (2004), Ana Lucia Souza (2011), Brian Street (2014), entre outros, houve, então, a necessidade de reconhecer e nomear práticas de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004). Segundo Ana Paula Budoc e Sandra Regina Gattolin (2015) o termo letramento surge em oposição ao sentido restrito de alfabetização. As autoras explicam que, durante um longo tempo, a alfabetização foi entendida no Brasil como um sistema de decodificação de

elementos que compõem a escrita alfabética para fins de aquisição do código linguístico (leitura e escrita), sem atribuir a ela qualquer significado; um ato isolado que desconsiderava o todo textual e, também, o contexto social no qual o aluno estava inserido. Consoante Soares (2004)

[...] as alterações no conceito de alfabetização nos censos demográficos, ao longo das décadas, permitem identificar uma progressiva extensão desse conceito. A partir do conceito de *alfabetizado*, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de *alfabetizado* como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950; até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido frequentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de *alfabetização funcional* da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2004, p. 7)
[grifos da autora]

As discussões sobre o letramento surgem no contexto brasileiro, notadamente nos discursos da Linguística e da Educação, a partir dos anos 80 (ORLANDO; DE JESUS FERREIRA, 2013). A palavra letramento apareceu inicialmente em um livro de Mary Kato (1986), sendo o estudo das práticas sociais de uso da escrita desenvolvido por Leda Tfouni (1988), Ângela Kleiman (1995) e Magda Soares (2004), entre outros, a partir de concepções dos Novos Estudos dos Letramentos.

Ângela Kleiman (2005) esclarece que o termo letramento passou a ser axial, no Brasil, em decorrência do desenvolvimento histórico da escrita, refletindo mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal e o surgimento da internet, dentre outras. Ela acrescenta que Paulo Freire foi um pioneiro nos estudos sobre letramento, já que utilizava o termo alfabetização em sentido amplo para designar uma prática social do uso da língua escrita. Nos Estados Unidos, nesse mesmo período, alguns estudiosos acreditavam que o termo “literacy” já abarcava essa concepção mais ampla de alfabetização, contemplando as práticas de letramento, as quais compreendem, dentre outras atividades, a leitura e sua compreensão, aliada à contextualização do texto e aos conhecimentos prévios do aprendiz. No entanto, influenciados pela pedagogia de Paulo Freire, fez-se necessária a criação de um novo termo que diferenciasse a concepção tradicional da nova, dando origem ao termo “New Literacy” ou “New Literacy Studies”, a qual passou a considerar também aspectos sociais,

antropológicos e culturais que eram praticados fora da escola, valorizando, assim, as diferenças linguísticas existentes. (DUBOC; GATTOLIN, 2015)

Dentre os estudiosos dessa nova concepção, Brian Street (2014) se sobressai ao se debruçar sobre os conhecimentos de letramentos difundidos até o momento, categorizando-os em dois modelos distintos: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo refere-se ao conjunto de habilidades individuais, ou seja, técnicas a serem alcançadas de forma isolada e alheias ao contexto do qual os sujeitos são parte integrante. Já o modelo ideológico passa a adotar o termo letramentos no plural por entender que este visa a inserção das práticas de leitura em contextos socioculturais e reforça posições ideológicas e as relações de poder associadas a elas. O autor destaca a dimensão do processo de interação com o outro na construção de significados, se preocupando, sobretudo, com as instituições sociais gerais por meio das quais o processo entre os letramentos e a socialização é dado. (STREET, 2014, DUBOC; GATTOLIN, 2015, ORLANDO; DE JESUS FERREIRA, 2013). Houve, então, o reconhecimento de práticas mais amplas que as resultantes da aprendizagem escolar do sistema de escrita.

Assim, o termo letramento, no sentido a ele atribuído por Brian Street (2014), implica múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos pela escrita, sempre socialmente situados. Por isso, Castela (2009) aponta que o tipo de letramento que ocorre nas escolas muitas vezes não é capaz de tornar o aluno plenamente letrado, uma vez que torna o aluno capaz de realizar as atividades de escrita e leitura propostas em sala de aula, porém não o capacita a contemplar os seus usos em situações reais de utilização. Por isso, muitos professores, acreditando aplicar práticas de letramento em suas salas de aula, acabam por reproduzir as mesmas técnicas anteriores de alfabetização, sob uma outra nomenclatura (ORLANDO; DE JESUS FERREIRA, 2013).

Na perspectiva de Magda Soares, tornar letrado é transformar a pessoa, não no sentido de mudar de classe social ou cultural, mas de lugar social, pois o seu modo de viver socialmente e de se inserir na cultura se tornam diferentes (2009).

No contexto dos estudos sobre os letramentos desenvolvidos nas últimas décadas, surgiram novas terminologias: letramentos (no plural), novos letramentos, letramento crítico, letramento visual, letramento digital, letramentos múltiplos, multiletramentos. Segundo Duboc e Gattolin (2015) essas diferentes terminologias não emergiram com prazo de validade determinado, elas “vieram para ficar”, e, aos poucos, estão conquistando legitimidade na área de pesquisas voltadas para estudos da linguagem, cada qual com seus estudos e especificidades.

Os novos letramentos expandem o conceito de letramento para além da palavra através de recentes modos de significação não verbais mais inclusivos e mais complexos, inaugurados na era digital, englobando o período que vai desde o final do século XX até o momento atual.

A chamada era digital é marcada pelo advento da tecnologia nas telecomunicações e trouxe consigo mudanças relacionadas ao comportamento das pessoas e à vida em sociedade de um modo geral. Um novo tempo fugaz em que a sociedade é regida pela informação e sua comunicação é mediada por um aparelho conectado à internet. Tal fato decorre de aceleradas mudanças que têm lugar em um mundo contemporâneo globalizado cada vez mais tecnológico. Nesse ínterim, o digital está trazendo à tona uma nova linguagem humana ao mesmo tempo em que propõe um retorno à multimodalidade das primeiras línguas marginalizadas, misturando o visual, o oral, o gestual, o audiovisual, o tátil, o sonoro e o escrito, agora aliada às diferentes mídias com formas de expressão inovadoras como *emoticons*, *memes*, *hyperlinks*, *gifs* e imagens, cujos significados podem ser alterados de acordo com a cultura local e o contexto em que circulam. Nesse cenário, após um longo período de padronização linguística, estamos aos poucos “retornando a uma lógica profunda de divergência e diversidade linguística, social e cultural” (KALANTZIS, COPE & PINHEIRO, 2020, p. 48).

Face ao exposto, dentre as concepções em evidência, cabe o destaque nesta pesquisa para as teorias sobre letramento crítico, letramento digital e multiletramentos, haja vista que, resguardadas as suas especificidades, problematizam a aprendizagem de indivíduos conhecidos como nativos digitais e vão ao encontro do objeto de estudo a ser desenvolvido aqui.

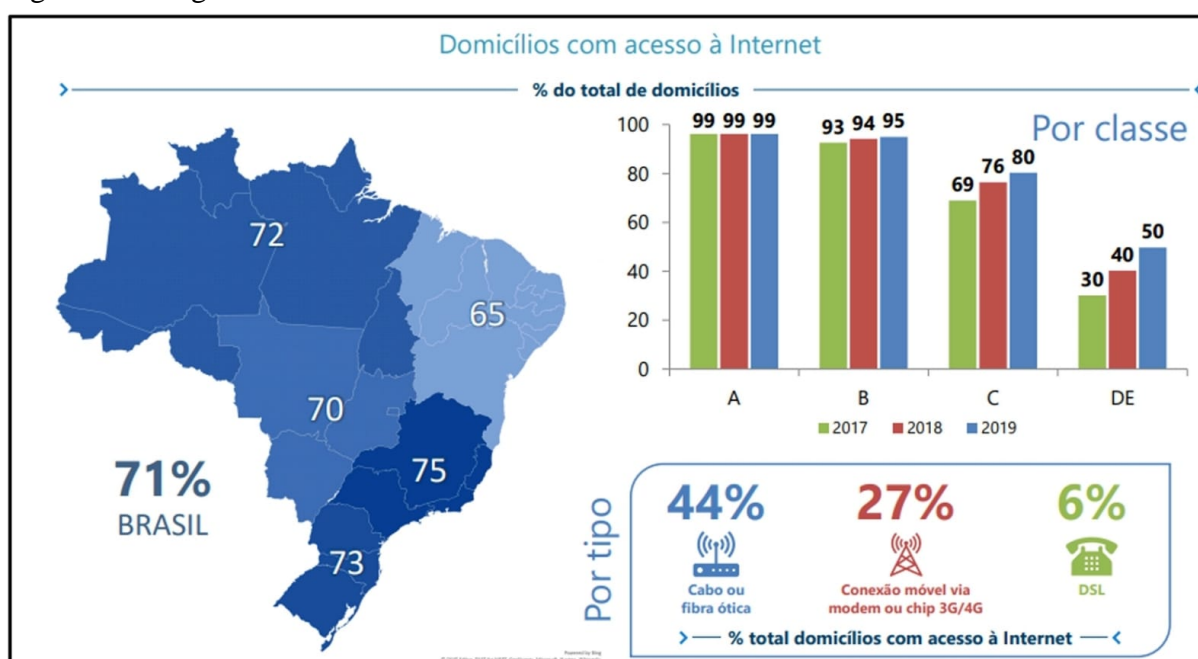
Optarei por utilizar, doravante, o termo letramentos sempre no plural, para abarcar a pluralidade social e modal das construções de sentidos no contexto contemporâneo. Entendo que as teorias sobre os letramentos podem nos ajudar a compreender que é preciso transformar a maneira como nosso idioma é ensinado nas escolas, incorporando as experiências de linguagem que se configuram atualmente, principalmente no que diz respeito às múltiplas linguagens e às formas de comunicação em meio digital.

1.1 Os propósitos dos letramentos, dos letramentos críticos e dos multiletramentos

É instigante pensar sobre o quanto a curiosidade é parte crucial do ser humano na busca constante por conhecimento. Cabe ressaltar que todo saber precisa constantemente de atualização e ressignificação a partir dos novos contextos que vão se redimensionando na sociedade. Paulo Freire já dizia: “O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber.” (FREIRE, 1981, p.47). Esse assunto vem à tona, sobretudo, ao investigar os caminhos que a educação trilha no presente e terá que trilhar no futuro.

Com o acesso a todo tipo de informações por meio da internet através de dispositivos digitais como *notebooks*, *tablets* e *smartphones*, vive-se uma verdadeira revolução do conhecimento. Cabe salientar que, embora haja uma expansão do acesso à tecnologia digital em todo território nacional, ela não está disponível a todos. Segundo dados de pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR) foi analisado o acesso dos brasileiros à tecnologia, a inovações e comunicações e como resultado, detectou-se que, a cada quatro brasileiros, um não tem acesso à internet, como pode ser constatado no infográfico abaixo:

Figura 1 - Infográfico “Domicílios com acesso à internet”



Fonte: Cetic.br, 2020a. Disponível em <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/>

Diante dessa realidade, é possível perceber que existe uma privação de acesso à internet por uma grande camada da população, a qual tende a ser a mais desfavorecida, desassistida e ignorada pelo poder público. De acordo com a pesquisa mencionada, as regiões sudeste e sul são as que apresentam maior índice de conexão quando comparada às demais regiões. Outro fator que chama a atenção no infográfico é a diferença exacerbada no acesso às redes evidenciada no recorte de classes. Enquanto há 99% de conexão na classe A, nas classes D e E esse número reduz-se a apenas 50%.

Tais fatores são de grande importância na esfera educacional e trazem implicações para a aprendizagem, uma vez que, para desenvolver as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), a disponibilidade de conexão à internet torna-se essencial. Essa indisponibilidade pode ocasionar prejuízos aos menos privilegiados e pode acarretar um abismo ainda maior entre os que detém certos privilégios e a camada mais socialmente vulnerável da população.

Nessa perspectiva, as TDICs trazem desafios inéditos à educação, desencadeando uma preocupação constante de professores com o ensino, o qual ainda vem caminhando a passos lentos para conseguir acompanhar, de fato, o ritmo acelerado da contemporaneidade. Há, portanto, um descompasso das instituições de ensino com a realidade dos jovens estudantes. Diante disso, é imprescindível o debate sobre esse tema, sobretudo no que diz respeito aos novos letramentos e ao ensino de língua e linguagem a partir dessa nova concepção.

Os estudos sobre a pedagogia dos letramentos envolvem novas formas de lidar com a aprendizagem, nas quais o estudante deve adquirir a capacidade de analisar e se posicionar criticamente diante dos textos que lhes são expostos. Por posicionamento crítico, entende-se a sua construção social, ou seja, sua percepção acerca da sociedade em que vive. Além disso, ele deve ser capaz de “lidar com os multiletramentos exigidos pelas mudanças sociais, lendo, ouvindo, assistindo e produzindo textos que empregam meios semióticos distintos, considerando concomitantemente os propósitos envolvidos nesse processo de produção como valores políticos, econômicos, morais etc., em situações socioculturais diversas” (ORLANDO; DE JESUS FERREIRA, 2013, p. 415). Nesse sentido, os Novos Letramentos não tratam apenas de mecanismos tecnológicos dos novos tempos a serem inseridos na educação, Duboc e Gattolin (2015) esclarecem que eles surgem da urgência da transformação nas formas de ser e agir pela qual o sujeito contemporâneo tem passado ao ter que reconfigurar aspectos como identidade, valores e agenciamento. Acerca disso, Lucia Santaella traz as seguintes considerações

Ser cidadão nessa sociedade hipercomplexa, que potencializa a hipersociabilidade, significa tornar-se capaz de distinguir entre diferentes linguagens e mídias, suas naturezas comunicativas específicas, suas injunções político-sociais e, a partir disso, ter condições para desenvolver a capacidade de levantar perguntas acerca de tudo que vemos, ouvimos e escutamos. Isso porque se trata de uma sociedade de cognição distribuída, parte integrante da inteligência coletiva que, dada a pluralidade e a diversidade de fontes de informação na ecologia das mídias em que ela se desenvolve, implica mais do que nunca conceber a inteligência como incluindo, em um todo complexo, o corpo, a mente e o contexto. Esse tipo de cognição não está centrado estritamente nas tecnologias, mas sim na extração do conhecimento necessário para atender a situações e problemas concretos ou abstratos. (SANTAELLA, 2014, p. 8)

Nesse contexto, é importante frisar que os letramentos podem ser entendidos como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p.11). Em consonância com essa visão, Brian Street considera os letramentos “uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicas” (2014, p.17). Segundo ele, o foco no contexto é o que torna as práticas reais. Esse novo modelo de educação impõe a consideração de configurações sociais, culturas e valores de diferentes comunidades. Desse modo, tais práticas passam a legitimar atividades exercidas fora e dentro das instituições escolares, contribuindo para a compreensão ampla da pluralidade de sentidos atribuídos à linguagem que costuma ser empregada pelos diferentes grupos.

Essa forma de pensar surgiu para enfrentar as novas demandas suscitadas pela sociedade da era digital e foi criada por um grupo com dez educadores, do qual Kalantzis e Cope fazem parte. Eles se reuniram em Nova Londres, nos Estados Unidos, em 1994 com o propósito de discutir o futuro dos letramentos e chegaram a alguns consensos, publicados no manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”. Para eles, o conceito de letramento deveria ser ampliado de modo a incluir o engajamento crítico dos discentes com relação ao seu próprio futuro social. Isso inclui o trabalho com a diversidade linguística e sociocultural nas diferentes TDICs multimodais, estimulando-se, assim, uma participação plena e equitativa na sociedade em que vivem. A partir dessas ideias, o grupo, conhecido como *New London Group* (NLG), deu origem à Pedagogia dos Multiletramentos.

Os multiletramentos abordam a compreensão da educação sob a ótica do multiculturalismo, do multilinguismo e da multimodalidade (DUBOC e GATTOLIN, 2015). Desse modo, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o prefixo “multi” abrange tanto a heterogeneidade e subjetividade de culturas e diferentes formas de expressão quanto os

diversos modos de representação oferecidos pelos meios digitais. Assim, essa pedagogia busca preparar o aluno para agir como protagonista do seu mundo.

Nesse sentido, a educação pode ser entendida como o principal componente de promoção social. No entanto, Kalantzis, Cope e Pinheiro (idem) acrescentam que, apesar desse objetivo, a escola pode acabar reproduzindo a desigualdade, conforme detalha Ana Lúcia Silva Souza sobre o processo segregacionista de escolarização, ocorrido entre o final do século XIX e início do século XX:

A escolarização era vista, por parte da população negra, em especial nas cidades, como possibilidade de ascensão social e profissional. No entanto, ainda que valorizado, não raramente o espaço escolar mostrou-se lugar de exclusões e cerceamentos enfrentados pelas famílias: por vezes a permanência sofrida, por vezes o abandono. Ainda que o distanciamento da escola fosse motivado por questões objetivas, como a necessidade de trabalhar, algumas famílias tiravam, ou nem chegavam a matricular seus filhos, diante da impossibilidade de atender às exigências, que conforme documentos escolares na época, incluíam “vestimentas adequadas; presença de um adulto responsável para realizar matrícula, além de necessidades de adquirir material escolar e merenda”. Se não fossem atendidos, esses requisitos resultavam em constrangimentos e abandonos. (SOUZA, 2011, p. 38)

Observa-se que, na contemporaneidade, a população desassistida pelo Estado ainda enfrenta obstáculos para garantir uma educação de qualidade nas instituições públicas de ensino. Irandé Antunes, a esse respeito traz as seguintes considerações

A muita gente, ainda parece natural ver (e, por isso, não causa nenhuma indignação) crianças sem escolas, escolas sem professores, professores sem programas eficientes de ensino, alunos sem saber ler e escrever, mesmo depois de oito anos de escola. Nem causa espanto ou indignação ver que tudo isso acontece exatamente com a classe mais pobre, como se o menino – apenas por ser pobre – já tivesse nascido predestinado ao analfabetismo e ao subdesenvolvimento consequente (ANTUNES, 2009, p.41)

Em linha de pensamento semelhante, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam que devido à distribuição desigual de oportunidades sociais, existe a necessidade de se lutar pela equidade, reivindicando chances equivalentes disponíveis a todos independente de classe social, raça, etnia e cultura. A educação, nessa perspectiva, pode tornar real o objetivo utópico de contribuir no combate às desigualdades através da pedagogia dos multiletramentos, a qual para além das abordagens tradicionais centradas na língua, também oferece o potencial de aprendizagem que permite ao aluno fomentar o engajamento crítico necessário para alcançar suas aspirações na vida profissional, cívica e privada (NLG, 2021).

Ainda de acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), no contexto da globalização, as diferentes formas de expressão assumidas pela língua passam a ser chamadas de “línguas sociais” e envolvem uma gama cada vez mais distinta de possibilidades de representação, as quais podem se apresentar em muitos contextos da vida de um indivíduo. Os autores trazem a ideia de que os letramentos estão relacionados a uma das mais importantes funções da escola, que é a de preparar os alunos para a realidade do mundo, considerando três domínios de comunicação: para o trabalho, para a cidadania e para a vida comunitária. Em sua obra, trazem de forma detalhada os novos caminhos tanto no presente quanto para o futuro para cada um desses domínios a partir de formas de expressão inovadoras possibilitadas pelas tecnologias digitais.

Primeiramente, os autores situam o mundo do trabalho categorizando-o em duas eras: industrial e do conhecimento. É importante ressaltar que os trabalhadores da era industrial eram formados em escolas, cujo fundamento básico era a leitura, a escrita e a aritmética; sendo a lição primordial o respeito à ordem social e suas fontes de autoridade. Nesse período, os empregados necessitavam de mínimas habilidades, precisando ter disciplina e aceitar regras. Com as mudanças sociais, a responsabilidade passou a ser compartilhada entre os funcionários por meio de equipes, sendo-lhes demandada a partilha da motivação e do compromisso com a cultura corporativa, envolvendo os sentidos de “missão” e de “visão” em um ambiente de aprendizagem contínua. Para os trabalhadores dessa nova era, o ensino-aprendizagem deve considerar o desenvolvimento das habilidades de fala e de negociação ao mesmo tempo em que desenvolve uma visão crítica a respeito das condições de trabalho em que atuam.

Os autores sugerem, ainda, a partir desses novos ambientes de trabalho, algumas habilidades de comunicação essenciais para a empregabilidade das pessoas. Segundo eles, os novos profissionais devem ser consumidores e produtores de significado, ouvintes ativos e capazes de se comunicar, críticos, leitores de várias fontes de informação; devem ser capacitados para articular pensamentos, comunicá-los e refletir acerca da eficiência dessa comunicação. Além disso, precisam desenvolver uma comunicação adequada a diferentes indivíduos e grupos de indivíduos e suas peculiaridades por meio de diferentes modos de representação. Desse modo, o sucesso do trabalhador do presente e do futuro vai além do conhecimento acadêmico tradicional, implicando em situações em que apenas o saber não basta, o diferencial está em saber aplicar o que sabe; e, para isso, é necessário pensar “fora da caixa” e agir sob uma ótica otimista, para além dos padrões instituídos.

No que diz respeito ao domínio de comunicação para a vida social, especialmente com relação à participação cívica e pessoal, Kalantzis, Cope e Pinheiro (idem), declaram que, nas últimas décadas, a relação entre os cidadãos e o Estado-nação passou por inúmeras transformações, devido, sobretudo, à globalização. Segundo os educadores, vem ocorrendo, propositalmente, um grande retrocesso em políticas públicas graças à instauração da concepção neoliberal. Nesse sentido, o governo vai se encolhendo e se abstendo de questões de ordem social e econômica, na mesma proporção em que o Neoliberalismo vai aumentando e ganhando cada vez mais espaço. Essa tendência acabou atingindo as escolas, fazendo com que funcionassem cada vez mais como empresas e propiciando o aumento no número de escolas privadas. Na visão neoliberal “a educação é concebida muito mais como um mercado do que como um serviço a ser fornecido aos cidadãos pelo Estado, cujo papel tem sido limitado ao oferecimento de necessidades cada vez mais “básicas” [...], fazendo com que muitas famílias que podem custear um ensino privado abram mão da escola pública” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, *ibidem*, p. 61). Criou-se, então, a narrativa de que o ensino privado oferece uma melhor experimentação de aprendizagem do que o ensino público, restando ao último, portanto, o sucateamento e o desprezo de autoridades do governo, que se reflete em desonerações, desregulamentações e cortes de orçamento. No que concerne ao projeto de crise implantado pelo neoliberalismo e suas consequências nas comunidades, Irandé Antunes acrescenta:

Em um programa orientado para uma educação linguística ampla – condição de cidadania –, o ensino e a distribuição “do que ensinar” teriam que ser alterados [...]. Nesse programa, por ser forçosamente bem amplo, a escola sairia de seus muros, para envolver a própria sociedade, que, em geral, conforme dissemos, é inteiramente tolerante e omissa frente à má qualidade do ensino, pois não pede mudanças e não denuncia abusos e incompetências das gerências municipais, estaduais e federais. Fecha os olhos, como se a ineficiência do ensino, o fracasso da escola não a atingisse. Todo final de ano, cada comunidade vê, sem se abalar, a divulgação dos tristes resultados escolares. Durante o ano, muitas famílias veem seus filhos desistindo da escola, e ninguém faz nada. Todo mundo considera uma coisa normal uma criança da escola pública não conseguir aprender a ler. Ninguém se espanta com o número dos que deixam a escola (filhos de pobre, é claro!); ninguém considera isso uma perda social irreversível. Falta, na verdade, um engajamento da sociedade nos programas de educação e sua comunidade. A escola pública não é coisa do governo. É coisa nossa. É coisa de todos. Nos diz respeito. O desenvolvimento é de todos e para todos. O crescimento não deve ser prerrogativa de quem tem dinheiro. Saber ler e escrever não pode ser um bem disponível apenas para quem pode pagar. A comunidade precisa, portanto, entrar na escola, assumi-la, como alguma coisa que também lhe pertence. (Antunes, 2009, p. 41-42)

Assim, o ambiente escolar precisa investir, durante as aprendizagens em sala de aula, na formação de novos espaços cívicos e novas noções de cidadania. O primeiro passo já foi

dado ao ser inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), influenciada, em certa medida, pelo manifesto do NLG, algumas competências gerais almejadas para a educação básica brasileira. No entanto, é de conhecimento geral que a BNCC precisa ser aprimorada e que outras medidas precisam ser incorporadas aos programas educacionais brasileiros, de modo a contemplarem as diversas linguagens sociais, digitais e culturais em busca de uma preparação mais cidadã e crítica. Isso inclui a preparação para a vida privada, em relação à qual convém desnudar certos processos de discriminação e desigualdades motivadas por diferenças, sejam elas sociais, culturais, ideológicas, físicas, linguísticas, raciais, étnicas, de gênero, de sexualidade, entre tantas outras. Esses processos tendem a ignorar as peculiaridades e subjetividades do indivíduo.

Nos novos ambientes educacionais propostos pela Pedagogia dos Multiletramentos, rejeita-se a ideia de sujeitos passivos, puramente receptáculos de cultura de massa e projeta-se uma sociedade multiparticipativa, a qual está relacionada à construção de identidades a partir de uma aprendizagem informal advinda da interação com o outro, compartilhando interesses, afinidades, perspectivas, visões de mundo, objetivos entre outros. Identidades formadas por múltiplas camadas e discursos que se associam de maneira profunda entre si. Tal fato passa a exigir novas configurações, envolvendo, portanto, sujeitos ativos que passam a ser personagens da vida real e agentes de seu próprio conhecimento. As mudanças propostas evidenciam o que os autores intitulam de “equilíbrio de agência”, no qual o conhecimento é pautado no saber-fazer, em que os indivíduos precisam ser criadores de sentidos e produtores do seu próprio entretenimento, num processo que desconhece modelos ou padrões pré-estabelecidos (DUBOC; GATTOLIN, 2015; KALANTZIS; COPE, PINHEIRO, 2020; ORLANDO; DE JESUS FERREIRA, 2013).

A partir do exposto, entende-se que a Pedagogia dos Multiletramentos veio para trazer contribuições à educação de modo a descortinar o método convencionalizado e descontextualizado do ensino de línguas, permitindo a ampliação do conhecimento de si e do mundo em que vive a partir de questionamentos, reflexões, práticas, produções e análises. Busca-se, então, auxiliar os estudantes na compreensão do âmbito social e ideologicamente constituído dos significados, e, desse modo, buscar entender como certos costumes são criados e reproduzidos é a chave para o progresso pessoal e social. O aspecto central dessa pedagogia é o desenvolvimento do pluralismo, sem que o indivíduo necessite rejeitar sua subjetividade, a fim de desconstruir certos paradigmas pedagógicos e socioculturais. A meta é estimular o desenvolvimento dos estudantes como sujeitos críticos e atuantes, a partir da

construção, desconstrução e reconstrução de significados em todos os seus atos comunicativos.

1.2 Jovens, tecnologia e educação

A partir do advento das tecnologias digitais, a cada dia mais inovações surgem a nossa volta, trazendo praticidades que se tornaram habituais, a ponto de se tornarem indispensáveis em nossa sociedade. A cultura digital tornou-se essencial no mundo globalizado atual, sendo utilizada para estabelecer a comunicação entre as pessoas, para buscar informações, para consumir e produzir entretenimento, entre outras funções. Nesse cenário, o mundo se depara com mudanças significativas nas formas de acessar, sistematizar e gerar conhecimentos.

Os jovens nascidos a partir da metade da década de 1990, classificados por sociólogos e publicitários como Geração Z, sobretudo aqueles oriundos de classes mais privilegiadas e que habitam em áreas urbanas, estão geralmente familiarizados com os mais recentes aparelhos digitais, já nasceram praticamente conectados e são, em sua grande maioria, exímios conhecedores do universo digital. Os jovens que têm acesso à internet, a equipamentos adequados e a situações significativas de uso das TDICs, podem desenvolver maior destreza no que diz respeito aos diferentes artefatos tecnológicos cada vez mais avançados, e, até mesmo, aprender a processar certas informações com maior rapidez e perspicácia. Ao mesmo tempo, muitos se sentem desmotivados, podendo chegar a apresentar dificuldades com os estudos escolares, muitas vezes devido ao emprego de metodologias de ensino que não contemplam suas necessidades e interesses. Acerca das atuais problemáticas no contexto escolar, Moran traz as seguintes considerações:

Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, como aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e em conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida. (MORAN, 1999, p. 1)

Na sociedade da informação, com a inauguração dos ciberespaços, as informações são propagadas instantaneamente, de modo simultâneo, isso faz com que se tenha uma percepção distinta da relação espaço-tempo. Dessa forma, as oportunidades para criação do

conhecimento não só aumentam, à medida que mais informações são difundidas, como também se diversificam, devido ao cruzamento de culturas. Isso proporciona a emergência de espaços múltiplos e fluidos. Lucia Santaella, chama esse fenômeno de “multidimensionalidade do espaço” e explica que “estamos ao mesmo tempo em algum lugar e fora dele. Tornamo-nos intermitentemente pessoas presente-ausentes. [...] Corpo, mente e vida ubíquas” (SANTAELLA, 2014, p. 9-10). Para ela, a noção de ubiquidade surge das características da comunicação proporcionada pelos aparelhos móveis, os quais permitem sermos abordados para qualquer intuito a qualquer hora e em qualquer lugar.

Com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e diante da consolidação da internet como principal meio de promoção de informação e entretenimento, surgiram novas formas de interação e, com elas, gêneros e estruturas textuais adaptadas a essa nova realidade. Marcuschi (2008) já ressaltava, baseado em ideias de Erickson, que “a interação on-line tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros, tendo em vista a natureza do meio tecnológico e os modos como se desenvolve” (p. 198).

Nessa perspectiva, as TDICs incorporam a realidade imediatista, que se faz presente nos textos híbridos, multimodais e multissemióticos que circulam virtualmente. Segundo Santaella (2014), o digital estaria suscitando uma nova linguagem, que mistura o visual, o verbal e o sonoro. A partir disso, a comunicação sofre diversas mudanças adquirindo novas configurações. Há mais de 20 anos, Moran já dizia que: “A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender” (MORAN, 1999, p. 8).

Em um mundo em que as informações são cada vez mais volumosas e viabilizadas a um número cada vez maior de pessoas, é imprescindível que se consiga armazenar, organizar e intercambiar tais informações, transformando-as em conhecimento. A questão tecnológica está no centro da configuração da sociedade contemporânea e, em decorrência, do processo educacional, impondo desafios recentes para ambas. Novas perspectivas, novos cenários e novas circunstâncias implicam alterações no paradigma educacional, já que:

Enfrentar essa nova realidade significa ter como perspectiva cidadãos abertos e conscientes, que saibam tomar decisões e trabalhar em equipe. Cidadãos que tenham capacidade de aprender a aprender e de utilizar a tecnologia para a busca, a seleção, a análise e a articulação entre informações e, dessa forma, construir e reconstruir continuamente os conhecimentos, utilizando-se de todos os meios disponíveis, em especial dos recursos do computador. Pessoas que atuem em sua realidade tendo em vista a construção de uma sociedade mais humana e menos desigual (Brasil, 1998, p.50).

Urge, portanto, incorporar as TDICs ao ambiente escolar, relacionando-as à língua portuguesa e à sociedade, como forma de ferramenta auxiliar no desenvolvimento de processos significativos de ensino e aprendizagem, a fim de contribuir com a construção do conhecimento e ressignificar práticas, a partir dos multiletramentos:

A educação escolar precisa compreender e incorporar as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos (MORAN, 1999, p.6).

Apoiada em certos aparatos tecnológicos, a educação escolar pode produzir um novo ambiente para o desenvolvimento da autonomia. Além disso, as TDICs, enquanto recursos tecnológicos educacionais, podem desenvolver novas formas de interação e colaboração na aprendizagem, tornando-se uma alternativa aos paradigmas tradicionais que pode permitir maior identificação dos alunos com o conteúdo apresentado.

Por tudo isso, cabe aos profissionais da educação repensar suas ações pedagógicas e fazer as articulações que acharem convenientes para acompanharem as demandas sociais. Com o uso de recursos digitais na sala de aula, podem propiciar o desenvolvimento de habilidades específicas tanto para a realização de leituras e estudos quanto para o desenvolvimento de produções intelectuais e críticas em diferentes modos semióticos. Contribuirão, assim, para o crescimento pessoal, individual e social dessa nova geração. Tendo em conta essa perspectiva, a pesquisa aqui apresentada tem como um dos seus princípios desenvolver um trabalho educacional significativo, que envolva os adolescentes, as TDICs, a sociedade e a língua portuguesa no âmbito digital, integrando-os.

Busca-se desenvolver a utilização de ferramentas midiáticas como instrumento interativo de comunicação, por isso, através da prática reflexiva de análise e produção de *Podcasts*, pretende-se possibilitar aos discentes o acesso a diferentes formas de expressão oral/sonora em meio digital, favorecendo o desenvolvimento e ampliação de habilidades discursivas. Isso porque, além de palavras, fundo musical, efeitos sonoros, entonação e tom de voz contribuem para facilitar de alguma forma a mensagem que se pretende construir para o público.

O uso dessa mídia pode auxiliar na preparação para a fala pública, pela observação de seus aspectos multimodais, seja na escuta ativa, na análise, na produção ou na reflexão sobre os *Podcasts*. Entendemos que a experiência aqui proposta pode, nesse sentido, contribuir com

a formação cidadã integral, plural, inclusiva e colaborativa, com vistas a uma participação mais efetiva na sociedade através de discursos mais autônomos, críticos e conscientes.

2 GÊNEROS DISCURSIVOS ORAIS E ESCRITOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este estudo tem como ponto de partida a compreensão da linguagem oral a partir da concepção sociointeracionista, a qual trata a relação entre fala e escrita dentro da perspectiva discursiva bakhtiniana, assumida por Luiz Antônio Marcuschi (2010, 2008), Schneuwly & Dolz (2011), Tânia Guedes Magalhães (2018), Roxane Rojo (2006), Irlandé Antunes (2009), entre outros, como modalidades distintas de uso da língua.

Até a década de 80, a oralidade era considerada uma manifestação primária da língua, ligada a sociedades ditas primitivas e vista como se fosse um estágio de comunicação humana anterior à escrita. No entanto, sabe-se que a escrita tem pouquíssimos anos de existência, aproximadamente 5000 anos, e que nem todos os povos fazem uso dela, haja vista os povos originários ágrafos existentes no Brasil e no mundo atualmente (ROJO, 2006).

A oralidade, de acordo com Marcuschi configura “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais formal à mais informal nos mais variados contextos de uso”. (MARCUSCHI, 2010, p.25). Em consonância a essa definição, Duarte (2009) considera a oralidade como patrimônio histórico, literário e filosófico, a qual inclui o sagrado, o visual, o mímico, o imaginativo e o encantatório, auxiliando na interação entre os seres, na formação de laços entre os grupos e da identidade e subjetividades individuais. A cultura oral, para muitos povos, é que define os modos de ser, agir e perceber o mundo.

A autora afirma ainda que a prática da oralidade deve ser preservada como um “sistema vivo, eficaz, renovado e renovador da transmissão de conhecimento” (DUARTE, 2009, p. 184). Como exemplo, pode-se citar a importância da oralidade para algumas civilizações africanas, nas quais a palavra não serve apenas como forma de comunicação, mas também como uma maneira de manter preservada a sabedoria dos ancestrais (VANSINA, 2010).

Com o propósito de distinguir a oralidade da fala, Marcuschi apresenta a seguinte definição para o termo:

A fala seria uma forma de produção-textual discursiva para fins comunicativos na modalidade oral. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (MARCUSCHI, 2010, p.25)

Cabe ressaltar, a partir do exposto, que a escrita não pode ser entendida como transcrição da fala, tampouco como representação da oralidade. Acerca disso, Rojo (2006) acrescenta que o fenômeno da variação linguística, percebida entre diferentes regiões de um país e distintos grupos sociais, que faz com que a fala se dê de diversas maneiras. Todavia, a escrita seleciona apenas algumas letras e sinais para representar, não sendo capaz de registrar todos os sinais e sons proferidos por estas variedades. Além disso, de acordo com Dolz (2021) a linguagem oral constrói sentidos não apenas pela fala, mas também pela voz e pelo corpo. Contrariamente à escrita, a fala é sempre uma relação íntima com o corpo e tem modalidades e inclui sentidos não verbais, tais como o suor, o tremor, o enrubescer, entre outros. Isso significa dizer que a fala não se limita ao som. Desse modo, depreende-se que “a escrita não pode ser tida como uma representação da fala, já que [...] não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros”. (MARCUSCHI, 2010, p.17).

Apesar da recente inserção da cultura escrita, é possível afirmar que todos os povos, indiscriminadamente, adotam uma prática oral. Marcuschi, portanto, salienta sua importância e garante que ela jamais será abandonada em função da escrita.

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. Isso se dá de modo particular porque a língua é socialmente moldada, e desenvolvida, não obstante seu provável caráter universal, como postulam muitos linguistas e psicólogos. (MARCUSCHI, 2010, p. 36).

Ainda de acordo com Marcuschi (idem), o homem é essencialmente um ser que fala, não um ser que escreve. Para Rojo (2006), as escritas nasceram de necessidades econômicas, religiosas e políticas. Tal fato deu origem, segundo Kleiman (1995), a um paradigma ideológico, no qual as relações de poder são baseadas no uso da cultura escrita. “[...] Ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar, educação, desenvolvimento e poder” (MARCUSCHI, 2010, p. 16-17).

A equivocada tradição de supremacia da escrita é considerada, ainda hoje, por grande parte da sociedade, sendo concebida por eles como o modo privilegiado do “bom uso” da língua. Tal preferência, encontrada também em muitos livros didáticos, é baseada no pressuposto de que a oralidade não é passível de ensino sistematizado, sendo encarada como o lugar do caos e do erro. Irandé Antunes (2003) contradiz tal percepção ao afirmar que “as pessoas quando falam não têm liberdade de colocar as palavras onde querem, nem de compor

de qualquer jeito seus enunciados. Elas aplicam as regras particulares da gramática de sua própria língua” (ANTUNES, 2003, p. 85). Assim, “se alguém é falante de uma língua, ele domina as regras dessa língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 56). Desse modo, “são os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação”. (MARCUSCHI, 2010, p. 9).

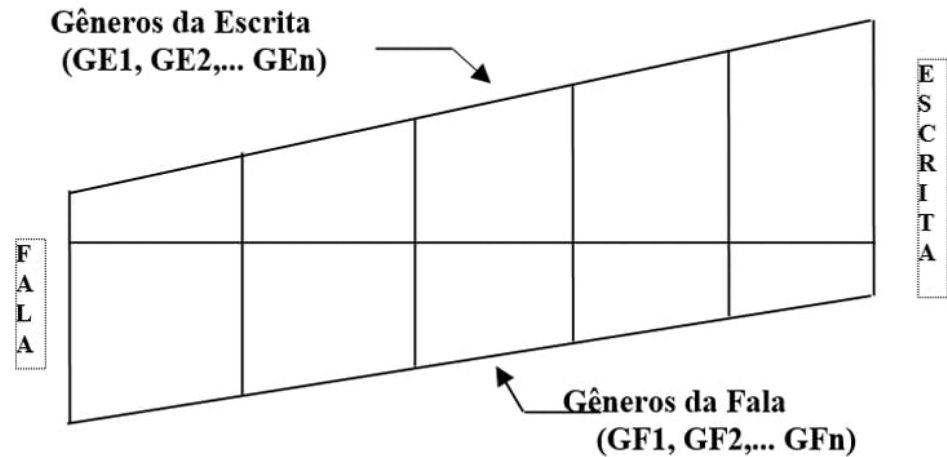
Baseando-se em Vygotsky (1934), Roxane Rojo indica que “o discurso oral é mais abreviado que o escrito, economiza muitos conhecimentos compartilhados ou pertencentes ao contexto que, na escrita, precisam ser explicitados. Isso leva o texto oral a parecer mais lacunar, falho, fragmentário, desorganizado e preso ao contexto que o texto escrito” (2006, p. 24-25). Desse modo, costuma haver uma generalização acerca dos aspectos presentes nos gêneros orais, como se todos eles apresentassem características de uma conversa espontânea. É falacioso pensar que na modalidade oral sempre vai haver ocorrências de hesitações, incoerências, descontinuidades de ideias ou fragmentações de pensamentos. Por isso, sobre os gêneros orais, Schneuwly declara que

O oral não existe; existem orais: atividades de linguagem realizadas oralmente; gêneros que se praticam essencialmente por meio da oralidade. Ou então atividades de linguagem que combinam o oral e o escrito. De fato, nada há em comum entre a performance de um orador e a conversação cotidiana; entre a tomada de um turno num debate formal e numa discussão num grupo de trabalho; entre uma aula dada e uma explicação dada numa situação de interação imediata; entre a recontagem de um conto em sala de aula e a narrativa de uma aventura no pátio do recreio. Os meios linguísticos diferem fundamentalmente; as estruturas sintáticas e textuais são diferentes; a utilização da voz, sempre presente, também se faz diferentemente; e também a relação com a escrita é específica em cada caso. (SCHNEUWLY, 2011, p. 117)

É importante considerarmos que há mais semelhanças entre a fala e a escrita do que diferenças. Não havendo, portanto, como desvincular uma da outra para se atingir o objetivo de adequação às diferentes situações de comunicação. “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

Na figura reproduzida a seguir, o linguista representa tal *continuum*:

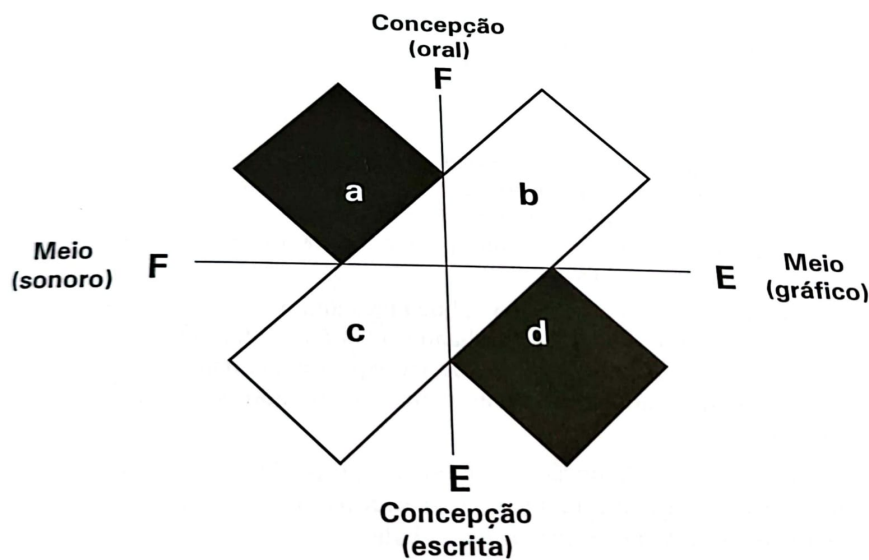
Figura 2 - Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais



Fonte: MARCUSCHI, 2010, p. 38.

A figura 2 representa uma situação em que haveria alguns gêneros textuais mais prototipicamente orais e outros mais prototipicamente escritos. Entre os extremos de ambos, haveria uma variedade de gêneros mais próximos de uma modalidade ou de outra, dando “uma ideia de relação mista dos gêneros a partir de alguns postulados”. Assim, se uma conversa telefônica está mais próxima do campo da fala, uma carta pessoal está mais próxima do campo da escrita. A figura 3 representa a relação entre os meios e as concepções na relação entre oralidade e escrita:

Figura 3 - Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva



Fonte: MARCUSCHI, 2010, p. 39

Os principais critérios estabelecidos para distribuição dos gêneros pelo contínuo, considerando as duas perspectivas e suas formas de realização seriam: o meio de produção (sonoro *versus* gráfico) e a concepção discursiva (oral *versus* escrita). Assim, se tomarmos quatro gêneros diversos hipoteticamente, teríamos alguns cruzamentos possíveis a partir da seguinte distribuição:

Quadro 1 - Distribuição de quatro gêneros textuais de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva

Gênero textual	Meio de produção		Concepção discursiva		Domínio
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita	
Conversa espontânea	X		X		a
Artigo científico		X		X	d
Notícia de TV	X			X	c
Entrevista publicada na <i>Veja</i>		X	X		b

Fonte: MARCUSCHI, 2010, p. 40.

Assim, entendemos que a conversa espontânea concretiza-se numa situação de fala, ao passo que o artigo científico se concretiza numa situação de escrita. Eles pertencem aos polos típicos da dicotomia. No entanto, nos outros gêneros apresentados, a relação entre os polos é mais complexa. Uma notícia de TV lida em um telejornal, por exemplo, é primeiramente escrita, porém chega ao telespectador falada. O contrário ocorre com a entrevista publicada na revista *Veja*, citada pelo autor, a qual é obtida originalmente por meio da fala do entrevistado e, em seguida, é transcrita e retextualizada, sendo publicada, portanto, na modalidade escrita. Para Rojo, “a perspectiva adotada por Marcuschi apresenta uma visão bastante mais sofisticada das relações entre oral e escrita nos usos sociais da língua e neutraliza muitos dos mitos [...]”. (2006, p. 38).

Segundo Marcuschi, apesar desses gêneros mistos serem muitos, esse assunto não costuma ser tratado pelos manuais de língua portuguesa. Por isso, devido a diversidade de critérios estabelecidos para as distribuições, ele sugere um quadro mais amplo com denominações variadas de modo que os gêneros se enquadrem de acordo com seus respectivos domínios discursivos.

Quadro 2 - Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades

GÊNEROS TEXTUAIS POR DOMÍNIOS DISCURSIVOS E MODALIDADES

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
INSTRUCIONAL (científico, acadêmico e educacional)	artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe	conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de tese; arguição de dissertação; entrevista de seleção de curso; aula de concurso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos
Jornalístico	editoriais; notícias; reportagens; nota social; artigos de opinião; comentário; jogos; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; crônica policial; crônica esportiva; entrevistas jornalísticas; anúncios classificados; anúncios fúnebres; cartas do leitor; carta ao leitor; resumo de novelas; reclamações; capa de revista; expediente; boletim do tempo; sinopse de novela; resumo de filme; cartoon; caricatura; enquete; roteiros; errata; charge; programação semanal; agenda de viagem	entrevistas jornalísticas; entrevistas televisivas; entrevistas radiofônicas; entrevista coletiva; notícias de rádio; notícia de tv; reportagens ao vivo; comentários; discussões; debates; apresentações; programa radiofônico; boletim do tempo
Religioso	orações; rezas; catecismo; homilias; hagiografias; cânticos religiosos; missal; bulas papais; jaculatórias; penitências; encíclicas papais	semões; confissão; rezas; cantorias; orações; lamentações; benzeções; cantos medicinais
Saúde	receita médica; bula de remédio; parecer médico; receitas caseiras; receitas culinárias	consulta; entrevista médica; conselho médico;
Comercial	rótulo; nota de venda; fatura; nota de compra; classificados; publicidade; comprovante de pagamento; nota promissória; nota fiscal; boleto; boletim de preços; logomarca; comprovante de renda; carta comercial; parecer de consultoria; formulário de compra; carta-resposta; comercial; memorando; nota de serviço; controle de estoque; controle de venda; copyright; bilhete de avião; bilhete de ônibus; carta de representação; certificado de garantia; atestado de qualidade; lista de espera; balanço comercial	publicidade de feira; publicidade de TV; publicidade de rádio; refrão de feira; refrão de carro de venda de rua
Industrial	instruções de montagem; descrição de obras; código de obras; avisos; controle de estoque; atestado de validade; manuais de instrução	ordens
Jurídico	contratos; leis; regimentos; estatutos; certidão de batismo; certidão de casamento; certidão de óbito; certidão de bons antecedentes; certidão negativa; atestados; certificados; diplomas; normas; regras; pareceres; boletim de ocorrência; edital de convocação; edital de concurso; aviso de licitação; auto de penhora; auto de avaliação; documentos pessoais; requerimento; autorização de funcionamento; alvará de licença; alvará de soltura; alvará de prisão; sentença de condenação; citação criminal; mandado de busca; decreto-lei; medida provisória; desmentido; editais; regulamentos; contratos; advertência	tomada de depoimento; arguição; declarações; exortações; depoimento; inquérito judicial; inquérito policial; ordem de prisão

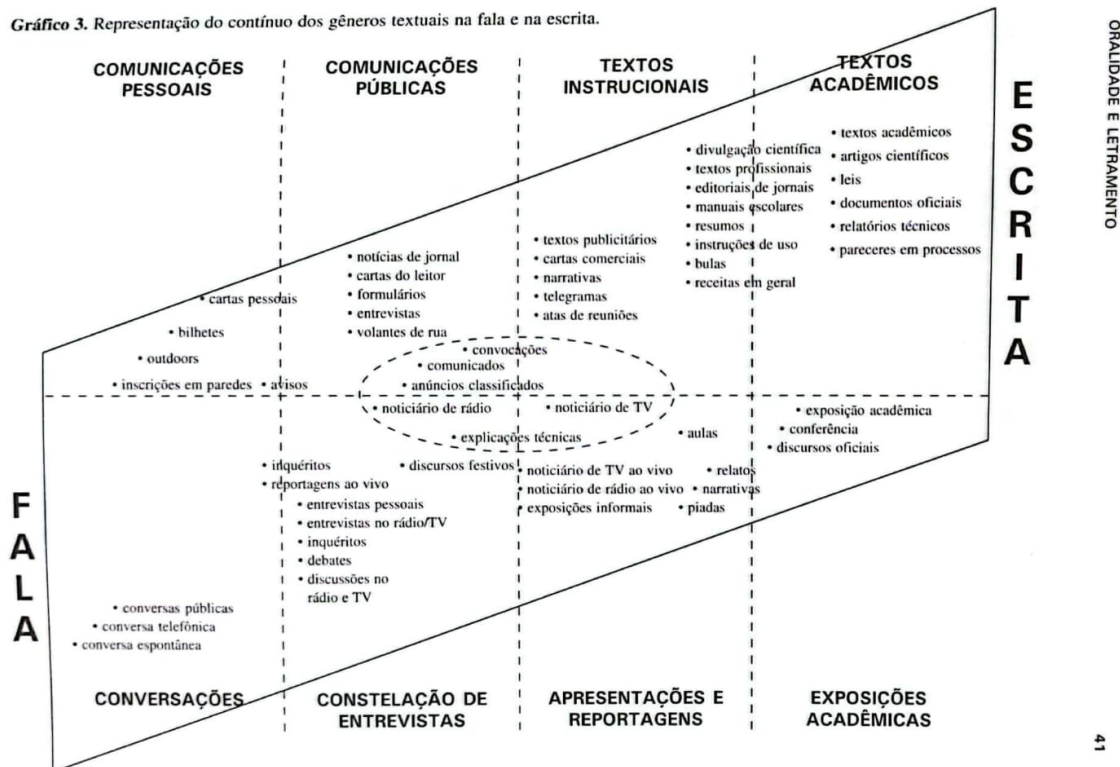
Publicitário	propagandas; publicidades; anúncios; cartazes; folhetos; logomarcas; avisos; necrológios; outdoors; inscrições em muros; inscrições em banheiros; placas; endereço postal; endereço eletrônico; endereço de internet	publicidade na tv; publicidade no rádio
Lazer	piadas; jogos; adivinhas; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; horóscopo	fofocas; piadas; adivinhas; jogos teatrais
Interpessoal	cartas pessoais; cartas comerciais; cartas abertas; cartas do leitor; cartas oficiais; carta-convite; cartão de visita; e-mail; bilhetes; atas; telegramas; memorandos; boletins; relatos; agradecimentos; convites; advertências; informes; diário pessoal; aviso fúnebre; volantes; lista de compras; endereço postal; endereço eletrônico; autobiografia; formulários; placa; mapa; catálogo; papel timbrado	recados; conversações espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual; convites; agradecimentos; advertências; avisos; ameaças; provérbios
Militar	ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas	ordem do dia
Ficcional	épica – lírica – dramática; poemas diários; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlendas; fábulas; histórias em quadrinhos; romances; dramas; crônicas; roteiro de filme	fábulas; contos; lendas; poemas; declamações; encenações

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 194-196

Marcuschi acrescenta que este quadro foi feito levando em consideração nossa cultura. Entretanto, se o fizesse considerando culturas diversificadas, haveria situações que se inverteriam totalmente. Ele ressalta, que parece haver mais gêneros atualmente na escrita do que na modalidade oral. Assim, o autor cria um novo quadro de gêneros orais e escritos, numa tentativa de agrupá-los e indicá-los ao longo do *continuum*.

Quadro 3 - Distribuição dos textos de uso falados e escritos no contínuo genérico



CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: MARCUSCHI, 2010, p. 41

Ainda de acordo com Marcuschi,

o *contínuo dos gêneros* textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num *contínuo de variações*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos sobrepostos*. (2010, p. 42 [grifos do autor])

Desse modo, pode-se inferir que, a partir do quadro exposto, se compararmos uma carta pessoal escrita em estilo informal com uma narrativa espontânea, não encontraremos tantas diferenças quanto ao compararmos essa mesma narrativa com um texto acadêmico na modalidade escrita. Para o autor qualquer comparação entre os gêneros “deve tomar como critério básico de análise uma relação fundada no *continuum* dos gêneros textuais para evitar as dicotomias estritas”. (MARCUSCHI, 2010, p. 42) Tomando como base o quadro elaborado por Marcuschi, é possível inferir que alguns gêneros se encontram no limite entre o oral e o escrito.

Nessa pesquisa, priorizaremos o trabalho a partir da seleção de alguns gêneros orais presentes em *podcasts* que têm obtido destaque nos últimos anos e que apresentam, de certa maneira, variados formatos e modos representacionais e comunicacionais. Por isso, optamos por desenvolver três gêneros específicos apresentados em *podcasts*: relato, entrevista e bate-papo/discussão. Por se tratar de sistema de produção e reprodução de conteúdo sonoro na *internet*, todos os gêneros citados apresentam o meio de produção sonoro e a concepção discursiva oral, conforme pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 4 - Distribuição de gêneros textuais sugeridos na pesquisa de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva

Gênero textual	Meio de produção		Concepção discursiva	
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita
Entrevista	X		X	
Relato	X		X	
Bate-papo/discussão	X		X	

Fonte: Elaborado pela autora

Desse modo, estes mesmos gêneros podem se apresentar de maneiras diversas a depender do objetivo do produtor, das circunstâncias ou ainda do suporte onde serão divulgados. Caso sejam desenvolvidos para serem publicados em blogs, revistas ou sites de internet, por exemplo, eles podem apresentar o meio de produção gráfico e a concepção discursiva escrita, ou ainda podem sofrer um processo de retextualização, no qual a oralidade passa por um processo de transcrição, transformando um texto originalmente oral em escrito, segundo Marcuschi. Sabe-se que esse processo pode ser realizado, apesar da perda durante retextualização de certas características especificamente contidas na modalidade oral como hesitações, entonações, ritmo de fala entre outros.

Dentre os gêneros sugeridos para este estudo, é válido considerar que apesar de serem planejados para serem ouvidos, carecem de um planejamento que geralmente é feito de maneira escrita. O relato, por exemplo, pode exigir um roteiro prévio para não se esqueça de nenhum fato importante da história. Já para uma entrevista é recomendado que se estude acerca do convidado e assunto a ser tratado e que se elaborem algumas perguntas com antecedência, além da apresentação do convidado. Esses processos também costumam ser escritos. No bate-papo/discussão/conversação, prepara-se também uma espécie de *script* para

as discussões a fim de que o foco não se perca e se acabe tangenciando o assunto principal da conversa.

Na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos,

Podemos falar sobre as mesmas coisas por meio da fala ou da escrita; contudo, a escolha de um modo ou de outro pode também significar de maneiras muito diferentes. É justamente por significar de maneiras tão diferentes que a escrita e a fala acabam significando coisas diferentes e, como são capazes de significar coisas diferentes, são usadas para diferentes propósitos, em diferentes momentos e em diferentes lugares. Escolhemos falar ou escrever em um contexto ou outro porque, no momento, é mais adequado a nossa intenção de significado; escolhemos um modo ou outro porque achamos que este ou aquele funcionará melhor para nossos propósitos. As escolhas que fazemos entre fala ou escrita são, portanto, consequência das peculiaridades do *design* de cada modo, peculiaridades essas que não são apenas sobre como podemos nos referir, mas sobre o que podemos significar. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 301)

Em função disso, a oralidade assume diversas formas de organização, segundo o gênero textual e o contexto em que foi empregada. Sabendo-se que a língua é uma atividade funcional e está a serviço das pessoas nas suas práticas sociais para fins de interação, urge o ensinamento de gêneros orais nas instituições de ensino a partir de metodologias aliadas aos diversos letramentos, conforme já afirmavam os PCNs:

(...) nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes gêneros do oral (...). A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p. 25).

Já a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018) propõe o desenvolvimento de competências comunicativas e habilidades diversas dos estudantes em linguagens, considerando-se quatro eixos: oralidade, escrita, leitura e análise linguística e semiótica. Ela enfatiza a oralidade em todos os campos de experiências: campo de atuação na vida pública, campo jornalístico-midiático, campo das práticas de estudo e pesquisa, e campo artístico-literário.

A vantagem de uma abordagem seccionada em campos é a possibilidade de o educador explorar habilidades socioemocionais vinculadas à realidade do estudante na escola e fora dela. Face ao exposto, é necessário ressaltar que a Base se trata de um documento problemático do ponto de vista educacional, haja vista que tende à padronização, contrastando, portanto, com as realidades locais; todavia, essa discussão foge ao escopo desse trabalho. De acordo com a BNCC:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2018, p. 79)

Apesar de fazer parte de um dos eixos de aprendizagem da língua, contido em documentos oficiais e previsto por lei, o ensino da linguagem oral tem sido constantemente reprimido como conteúdo a ser ensinado em todo o país. Segundo Magalhães,

[...] estudos demonstram que embora a oralidade esteja posta como conteúdo e prática de ensino, ela é sempre apresentada na perspectiva do *déficit*, em que “há menos gêneros orais do que escritos nos livros, os documentos subestimam as práticas de oralidade, bem como há poucos materiais disponíveis para o ensino da oralidade” (MAGALHÃES, 2019, p. 4) [grifo da autora]

Minha experiência como educadora me permite afirmar que, para além das questões citadas, há ainda circunstâncias que ocorrem dentro das salas de aula. Observo que muitos estudantes sentem dificuldades em se expressar em situações de exposição que envolvem a fala em voz alta para a toda a turma, seja ao responder questionamentos acerca da lição dada, seja para expressar opiniões ou ainda para tirar dúvidas.

Nos contextos citados, muitos se calam, evitando se pronunciar, enquanto outros preferem chamar o professor e, em voz baixa, se colocar, sem que os colegas os ouçam, evitando a todo custo chamar atenção para si. É comum também ver situações em sala de aula em que a voz do aluno é negada, sendo a ele permitido apenas concordar, obedecer e ouvir, o que prejudica substancialmente a sua percepção, compreensão e reflexão sobre o conhecimento. Sobre essa pedagogia do silenciamento ditada habitualmente em certas escolas, Ferrarezi Jr. (2014) ressalta que

[...] os currículos ainda hoje adotados em nossos estabelecimentos correspondem a currículos de várias décadas atrás. São fundamentados na ideia de que o ensino da gramática normativa é suficiente e adequado para o desenvolvimento das quatro habilidades essenciais na comunicação (ouvir, falar, ler e escrever) e, justamente por isso, não trazem nenhuma palavra sobre escrever como atividade representativa do valor social, nenhuma palavra sobre leitura como atividade de formação social ou de valor estético prazeroso, nenhuma palavra sobre ouvir como uma das mais importantes práticas sociais e formativas de todas as épocas, nenhuma oportunidade de expressão ou contestação, nenhum espaço genuíno para o barulho que a vida faz simplesmente por estar viva! Apenas regras e regras e regras e a permanente pressuposição de que o silêncio é a melhor forma de se aprender a ler, escrever, falar e ouvir. Já disse que não falo aqui do silêncio da boca apenas! Falo do silêncio como

padrão da mente, o silêncio das esperanças reprimidas – que nunca deixarão de ser esperanças até que, um dia, faleçam por absoluta inanição dos sentimentos e dos ideais -, o silêncio dos horizontes ocultados, o silêncio da dimensão social, o silêncio e apenas o silêncio oculto nas regras silenciadoras de uma escola silenciosa – sem redundância alguma. (FERRAREZI JR., 2014, p. 32-33)

A instituição escolar, enquanto instrumento de desenvolvimento social, tem o dever de acolher o discente, proporcionando a ele um ambiente inclusivo do qual se sinta parte integrante, principalmente porque é lá que o estudante constrói relações pessoais com os demais colegas, visto que passa grande parte do seu tempo diário interagindo com eles. O ambiente escolar deve ser, portanto, um local que estimule a comunicação e a socialização.

Ao implementar o ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, não se pretende de maneira nenhuma suprimir o uso da escrita, mas aliar as duas modalidades, de modo que ambas se complementem através de uma relação de continuidade e mutualidade. Diante do exposto, cabe considerar que a fala envolve o uso e a reflexão sobre a língua em uma situação real de comunicação para determinado público-alvo. Assim, a sistematização da oralidade por meio de práticas de letramentos associadas aos gêneros orais faz-se cada vez mais necessária. Por isso, a inovação das práticas escolares é imprescindível, cabendo aos docentes a promoção de ações em que os estudantes se deparem com situações concretas de comunicação, sobretudo no âmbito da cultura digital com suas múltiplas formas de interação.

2.1 Um olhar sobre gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin

Para Bakhtin não há comunicação verbal sem que seja por algum gênero e por algum texto. Isso leva à compreensão de que toda manifestação verbal é formada cultural e cognitivamente a partir de ações sociais que ocorrem de modo particular na linguagem.

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. (...) Na conversa mais desenvolvida moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. (...) Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras a pressentir-lhe o gênero e adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início somos sensíveis ao todo discursivo. (...) Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos e tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos que construir cada um dos

nossos enunciados, a comunicação verbal seria impossível. (BAKTIN, 1997a. p. 302-303)

Há uma grande variedade de gêneros discursivos que circulam socialmente. Para Bakhtin (1997a, p.281) existem os gêneros primários (simples) - aqueles “que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”, ou seja, não são elaboradas nem formais e acontecem cotidianamente sem planejamento, sobretudo, na modalidade oral; e os gêneros secundários (complexos) – aqueles “que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica”, ou seja, são planejadas, podendo ocorrer tanto na fala quanto na escrita. Os gêneros secundários são fundados a partir da absorção e transformação dos gêneros primários.

De acordo com Schneuwly (2011), pode-se resumir a posição de Bahktin a respeito dos gêneros da seguinte maneira:

- Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- Três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;
- A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. Schneuwly (2011. p. 23)

Dessa forma, Bakhtin nos propõe um direcionamento para o estudo dos gêneros baseado no funcionamento da língua, sendo definido, portanto, a partir dos seguintes elementos: Conteúdo temático, estilo e construção composicional. Cabe ressaltar que tais elementos variam de acordo com a esferas sociais de comunicação.

Ao conteúdo temático cabe o assunto tratado ou a mensagem transmitida dentro da perspectiva dos objetivos de produção e destino do texto. Além disso, o contexto sócio-histórico-ideológico em que foi produzido aliado à época e à veiculação também compõe esse elemento na realização do discurso. O autor ressalta que “o tema é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas é igualmente determinado pelos elementos não-verbais da situação” (Bakhtin, 1997a. p. 128).

No que diz respeito ao estilo, ao autor nos induz a investigar questões relacionadas ao vocabulário, à preferência por certas estruturas gramaticais, paragrafação, modalização,

pontuação, entre outros. O estilo está ligado à individualidade do autor do discurso, o qual é um ser social e pertencente a distintos grupos sociais, refletidos em sua fala.

O terceiro passo na investigação de um gênero é a construção composicional. Nesse quesito investiga-se a estrutura formal do gênero, considerando suas tipologias textuais e características próprias. A forma composicional permite reconhecer, sobretudo, a forma de composição e acabamento dos enunciados, além de permitir a percepção acerca do arranjo esquemático em que o conteúdo temático se instaura.

Marcuschi (2008) ressalta que atualmente têm surgido novos gêneros discursivos atribuídos à exigência das novas tecnologias, principalmente digitais. Segundo ele, não devemos conceber os gêneros como modelos rígidos, mas como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcações se tornam fluidos. Dolz e Schneuwly (2011) reforçam essa ideia ao afirmarem que a caracterização dos gêneros do discurso é difícil, visto que além dos enunciados serem infinitos, eles ainda se entrecruzam. Marcuschi, reforça que tais gêneros em ascensão se imbricam e se interpenetram, porém têm como base os gêneros já existentes.

Chartrand (2015. p.5-7) propõe uma formalização do gênero discursivo a partir de um conjunto de características de diferentes ordens: comunicacionais, textuais, semânticas, gramaticais, gráficas ou visuais e orais. A respeito das características de oralidade, em gêneros orais, o autor cita a prosódia (entonação, tom, ritmo, acentuação), o olhar, a postura (quando possível), o tipo de produção (se é espontânea, interativa, gravada ou ao vivo), o fundo musical, entre outros.

Já que não podemos nos utilizar de certos recursos visuais como expressões faciais, gestos e mímicas no discurso oral, nos valem de outras representações semióticas como parte do processo de significação. A esse respeito Bakhtin e Volochinov (1997b. p.10) enfatizam a importância da entonação no discurso. Para os autores “A entoação estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal – a entoação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal, por assim dizer”. E acrescentam que “Na entoação, o discurso entra em contato com a vida. E é na entoação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entoação é social por excelência”.

Será feito um recorte ao estudo dos gêneros discursivos orais trabalhados nesta pesquisa com destaque para o relato, a entrevista e o bate-papo/discussão/conversação, objetivando realizar uma análise de linguagem por meio de uma investigação dos três aspectos sugeridos na perspectiva bakhtiniana.

2.2 Os gêneros textuais orais que circulam na escola

É a linguagem que permite a comunicação entre os seres. Ela é um elemento essencial para a construção de relações sociais em diversos níveis. A linguagem não pode ser compreendida fora de sua prática, responsável por instituir, pela repetição e uso, formas comunicativas perceptíveis a que atribuímos o nome de gêneros textuais.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, o estilo, a construção composicional) fundam-se indissolavelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997a, p. 279) [grifos do autor]

De acordo com Schneuwly e Dolz (2011), baseados nas teorias de Bakhtin, o uso das línguas é efetivado nas práticas sociais a partir de sua historicidade e de sua relação com o meio, o que explica sua complexidade. Deste modo, os gêneros textuais possibilitam a percepção dessa heterogeneidade, quando usados como ferramentas na relação de ensino e aprendizagem. É inegável a reflexão sobre gênero textual visto que está essencialmente envolto em linguagem (Marcuschi, 2011 p. 18). É possível constatar, portanto que as diferentes formas de linguagem vão se constituindo a partir da interação com o outro e auxiliando na construção da sociedade da qual fazemos parte. Assim, é necessário que haja interação para que ela ocorra, seja entre um sujeito e outro, seja entre o sujeito e um objeto, ou entre outros. Para Bakhtin,

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão [...] (BAKHTIN, 1997a, p. 291)

Esse entendimento bakhtiniano foi o responsável por embasar as diretrizes que norteiam os PCNs “pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro,

alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações”. (BRASIL, 1998, p. 20). Essa orientação tem sido ratificada a partir de atualizações e ampliações desse conceito na perspectiva da BNCC “as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BRASIL, 2018, p. 75). Isso implica dizer que de acordo com documentos oficiais as práticas linguísticas em sala de aula deverão estar embasadas em gêneros textuais, haja vista que “estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações em função de sistemas de categorizações à disposição dos sujeitos observados” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 63).

Assim, é possível compreender que a linguagem é um fenômeno social, agindo no processo de interação entre sujeitos, em que ambos atuam e agem sobre o outro, influenciando-se reciprocamente. Por isso, a linguagem é a principal instrumento de ensino docente, visto que é por meio dela que ele consegue interagir com seus alunos e realizar seu trabalho.

A partir da década de 90, no Brasil, surgem teorias relacionadas ao conceito de gênero discursivo. A partir daí, nas aulas de língua portuguesa, inicia-se o processo de enfatizar o trabalho com textos como pertencentes a determinados gêneros, passando, portanto, a serem reconhecidos como objetos de ensino. Tomando “os gêneros como referência para o estudo da língua, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente” (ANTUNES, 2009, p. 57), cada gênero apresenta seu próprio propósito comunicativo, vinculado a uma esfera de comunicação.

Bakhtin chama a atenção para a riqueza e variedade de gêneros existentes, ressaltando a noção de heterogeneidade. Segundo ele, “Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado” (BAKHTIN, 1997a, p. 282). A esse respeito, Marcuschi acrescenta que “assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. [...] Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura”. (MARCUSCHI, 2011, p. 19). Assim, ainda de acordo com o autor, se reconhece na atualidade que “não é apenas a forma *stricto sensu* que resolve a questão do gênero e sim sua funcionalidade e organicidade”. (MARCUSCHI, 2011, p. 22) [grifos do autor].

Schneuwly e Dolz afirmam que os discentes já chegam na escola dominando as formas de comunicação oral; por isso, o papel da escola é levá-los a “ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas institucionais, mediadas, parcialmente, por restrições anteriores” (2011, p. 175). Bakhtin afirma que

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN; VOLOCHINOV 1997b, p. 39)

Nesse contexto, através do trabalho pedagógico, certos gêneros discursivos serão apresentados aos alunos com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento de sua autonomia no que diz respeito a situações de fala como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação diversificadas. Além disso, buscam-se alternativas que façam os alunos sentirem-se concretamente participantes do processo de aprendizagem, principalmente no desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção oral, por meio de recursos tecnológicos que estão cada vez mais presentes em seu cotidiano.

De acordo com Schneuwly (2011, p. 109), “o ensino do oral na escola, em língua materna, pode se dar segundo um caminho – aliás, não o único – que implica a construção de uma relação nova com a linguagem”. Desse modo, diversos gêneros orais estão a serviço da interação social, sendo passíveis de descrição, reflexão e análise em função das situações de produção criadas no ambiente escolar e fora dele, desenvolvendo capacidades de linguagem para a ação discente.

Dolz (2020) durante conferência afirmou que durante o ensino dos gêneros orais nas escolas deve-se desenvolver quatro habilidades essenciais nos alunos para o exercício de quaisquer campos da atividade humana. São eles: a compreensão, a produção, a interação e a articulação entre oralidade e escrita.

Para o autor, é necessário saber escutar para compreender. Essa é a primeira habilidade. É importante considerar numa enunciação a função de cada participante, além de entender o momento oportuno para intervir com suas considerações a partir do processo de escuta e compreensão da mensagem. O segundo aspecto a ser considerado é a produção. Os

discentes precisam se expressar através da modalidade oral e, por isso, devem aprender a produzir a fim de atuarem na sociedade e serem compreendidos. A terceira habilidade é a interação. De acordo com Dolz, o discurso depende de suas ou mais pessoas para a produção da linguagem. Sem a interação com o outro não é possível a comunicação. Devido a isso, o discente precisa aprender a dialogar e difundir seu conhecimento a partir de sua percepção da situação de fala, de modo a intervir na situação comunicacional na forma em que escute e compreenda o outro. O último aspecto citado é a articulação entre a oralidade e a escrita. Ele reafirma que ambas são complementares e desmitifica a noção de supremacia entre uma e outra. O autor chama a atenção sobre o uso da escrita a serviço da oralidade e cita como exemplo os slides elaborados por ele para sua conferência, os quais servem para guiar o público e a sua própria fala. Assim, tais aspectos reverberam sua importância na construção do ensino dos gêneros orais.

Ao pensar a aplicação de alguns gêneros orais selecionados em sala de aula, devem-se levar em conta todos os fatores envolvidos, desde a sua concepção, ao contexto de produção e a sua finalidade. Schneuwly e Dolz (2011) em sua tentativa de reunir os gêneros, propuseram um agrupamento por aspectos tipológicos, divididos em cinco domínios sociais de comunicação: cultura literária ficcional – narrar, documentação e memorização das ações humanas – relatar, discussão de problemas sociais controversos – argumentar, transmissão e construção de saberes – expor, instruções e prescrições – descrever ações. Dentre todos os domínios sociais citados, os aspectos tipológicos que nos interessam são: relatar e expor, uma vez que dizem respeito a representações pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo e a apresentação de diferentes formas de saberes, respectivamente, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 5 - Proposta provisória de agrupamento de gênero
ASPECTOS TIPOLOGICOS

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses da ação através da criação de intriga</i>	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 51

No quadro definido pelos autores, dentro do agrupamento pertinente à tipologia relatar aparecem os seguintes gêneros: relato de experiência vivida, relato de viagem, testemunho, curriculum vitae, notícia, reportagem, crônica esportiva e ensaio biográfico. Já no agrupamento pertinente à tipologia expor podemos verificar os gêneros: seminário, conferência, artigo ou verbete de enciclopédia, entrevista de especialista, tomada de notas, resumo de textos "expositivos" ou explicativos, relatório científico, relato de experiência

científica. Cabe ainda ressaltar os domínios sociais de comunicação a que cada tipologia pertence: Documentação e memorização de ações humanas e transmissão e construção de saberes, respectivamente.

Dentre os gêneros citados, neste trabalho, vamos dar preferência ao relato de experiência vivida, entrevista com especialista e bate-papo/discussão/conversação. Cabe ressaltar que todos esses gêneros serão apresentados no suporte midiático *podcast*. Os autores agrupam os gêneros de acordo com características específicas, respondendo a três critérios:

1. Correspondem às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
2. Retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
3. Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 101)

É possível perceber que os gêneros selecionados aparecem no quadro sob o formato da modalidade escrita e oral. A esse respeito os autores, trazem a seguinte informação: “O agrupamento de gêneros proposto tem em vista o desenvolvimento da expressão oral e escrita. Ele leva em conta a diversidade e a especificidade dos gêneros orais, não negando, porém, as passagens e transferências possíveis no âmbito das dimensões comuns aos gêneros orais e escritos”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 103). Eles acrescentam ainda que alguns dos gêneros são apenas protótipos para cada agrupamento, e não podem ser considerados estanques, haja vista que não é possível classificar nenhum gênero de maneira absoluta nos agrupamentos propostos.

2.2.1 O gênero relato

Utilizar-se do relato aliado ao *podcast* foi uma escolha feita por tratar-se de um gênero capaz de proporcionar a materialização do pensamento do jovem sobre si e sobre as coisas do mundo. Através do relato oral, de qualquer situação, ao falar sobre si ou sobre o outro, sobre algo que vivenciou ou que ouviu falar, sobre o ambiente em que vive ou que pretende viver, o aluno começa a tomar consciência sobre o que fala e sobre a repercussão que sua fala pode trazer ao compartilhá-la com os outros. Ao participar da pesquisa o aluno refletirá sobre: o que quer dizer? O que dizer? O que não dizer? Para que dizer? E essa reflexão, além de fazê-

lo retomar suas memórias individuais e sociais, o fará organizar e modelar suas ideias antes de expô-las, o que ajudará na consolidação da aprendizagem linguística, no estímulo à socialização e no desenvolvimento de uma comunicação mais eficaz. Desse modo depreende-se que

[...] o contar não é simplesmente um relatar acontecimentos ou ações. Pois relatar implica que o acontecido seja trazido outra vez, isto é: re (outra vez) mais latum (trazido), que vem de fero (eu trago). Por vezes é trazido outra vez por alguém que ou foi testemunha ou teve notícia do acontecido. O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. Um relato, copia-se; um conto, inventa-se [...]” (GOTLIB, 1990. p.12.)

Ao contar fatias da vida, o educando encontrará no seu relato e no dos outros situações comunicativas capazes de promover a comoção, na qual os interlocutores possam reconhecer suas próprias emoções, ou sentir algum estranhamento diante da atitude tomada pela outro em determinada circunstância. Certas experiências podem propiciar reflexões sobre si e seu próprio mundo, favorecendo o desenvolvimento de sua identidade. Uma troca significativa pode ocorrer ao reconhecer determinadas intenções nos discursos, e a transmissão de certos valores também podem acontecer ao se compartilhar histórias vividas.

Além disso, o gênero relato permite recordar eventos e partilhá-los com outros, através de um discurso simples, situações do passado, imbricando profundidade entre a sua verdade e a realidade dos fatos. Esse gênero agrega características favoráveis à construção de situações comunicativas que adotam práticas de multiletramentos, oportunizando que se abram novos horizontes para a compreensão de contextos sociais. Assim, para Linsingen (2008),

as histórias[...] são registros de instantes, de momentos, baseados em modelos que todos nós carregamos conosco, por questões culturais. Os registros feitos pelo autor, ao serem lidos por outras pessoas, terão efeitos distintos conforme a idade do leitor, seu histórico de vida, seu contexto cultural. Uma criança que lê uma história não está apenas lendo uma história, está lendo uma versão ficcional de um registro de um instante na vida de um autor, talvez muito mais velho do que ela, que viveu outra geração, outro contexto, praticamente em outro planeta. (LINSINGEN, 2008, p. 1).

A análise dos textos propostos através dos *podcasts* durante as aulas sugere uma produção que vá além dos aspectos gramaticais, em que o discente seja capaz de recriar os aspectos estruturais, linguísticos e semióticos dos relatos com um toque pessoal nas suas práticas escolares e, posteriormente, nas suas práticas cotidianas, apropriando-se do gênero em questão.

“[...] trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. (Dolz e Schneuwly, 1999, p. 10)

É através desse panorama que o gênero relato será trabalhado nessa pesquisa ao relacionar as TDICs às linguagens do *podcast* como ferramenta educacional. A identidade, a subjetividade e a expressividade individual transmitida, sobretudo, através da linguagem oral e digital fazem parte dos jovens em formação. De forma geral, na escola ou em qualquer outro lugar da sociedade, linguagem e comunicação, informação e conhecimento complementam-se na proporção em que se relacionam intrinsecamente.

Há alguns *podcasts* que desenvolvem o relato como gênero principal. São conhecidos pelo formato Storytelling, o qual conhecemos mais popularmente como contação de histórias. Para Xavier, Storytelling é “a arte de elaborar e encadear cenas, dando-lhes um sentido mais envolvente que capte a atenção das pessoas e enseje a assimilação de uma ideia central”. Ou ainda, segundo o mesmo autor “a arte de empilhar tijolos narrativos, construindo monumentos imaginários repletos de significado”. (XAVIER, 2015, p. 10). É isso que Déia Freitas procura trazer em seus *podcasts*: relatos de diversos acontecimentos envolvendo pessoas que se dispuseram a contar as situações pelas quais viveram.

O *podcast* “Não inviabilize” é descrito por sua criadora como um laboratório de histórias reais. Presume-se que o programa é famoso nas redes por contar histórias alheias de pessoas comuns, sem identificar, contudo, os personagens reais. Para ter uma história contada no *podcast* é necessário enviar um e-mail para a *podcaster* contando-a com o maior número de detalhes. Ao selecionar a história, Déia e sua equipe entram em contato com o autor da narrativa em busca de esclarecer todas as situações envolvidas no enredo. Ela cria nomes fictícios e substitui os locais onde a história se passa a fim de não expor os indivíduos envolvidos. A *podcaster* vai aos poucos oferecendo informações não apenas para conhecermos as histórias, mas também para nos identificarmos emocionalmente com os protagonistas.

Acredito, portanto, que ao trabalhar tais relatos pessoais presentes no *podcast* “Não inviabilize” com os alunos será possível desenvolver na sala de aula além de uma escuta ativa, o estímulo ao desenvolvimento de habilidades de autoexpressão e comunicação eficaz, o pensamento crítico, a autonomia, promovendo, assim, o relacionamento interpessoal saudável de modo que aprendam a lidar de maneira assertiva e empática com problemas e dificuldades com os quais se depararem ao longo da vida.

Além disso, o público-alvo para aplicação dessa pesquisa são alunos com idade entre onze e quatorze anos, período pelo qual as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, sociais, emocionais, afetivos, comportamentais etc. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, nesse período da vida

ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos. (BRASIL, 2010, p. 9)

Toda essa nova vivência e esses novos desafios, agregados a sua experiência de vida, ao seu convívio familiar, escolar e comunitário, poderão ser trabalhados no gênero relato na modalidade oral, através da criação de *podcasts* próprios, uma vez que “falar é agir tanto sobre si, como sobre os outros e sobre o mundo. Falar não é apenas comunicar algo e sim produzir sentidos, produzir identidades, imagens, experiências e assim por diante”. (MARCUSCHI, 2008, p. 62).

2.2.2 O gênero entrevista

Desenvolver nesta pesquisa o trabalho com o gênero entrevista oral partiu de pesquisas realizadas na *podesfera*, conjunto de produções no âmbito da tecnologia digital em áudio, pela Associação Brasileira de *Podcasters* (ABPOD), a qual aponta a entrevista como um dos gêneros discursivos mais utilizados no *podcasts* em ascensão atualmente.

Segundo Travaglia et al (2013), o gênero entrevista tem como suporte a voz humana e foi produzido para ser realizado oralmente, independente de ter ou não uma versão escrita. “... os gêneros orais são construídos com a língua falada e terão características dessa que podem ser específicas de um gênero ou meramente da língua falada e comuns a todos os gêneros orais”. (p. 4).

A entrevista é um gênero jornalístico de longa tradição que diz respeito a um encontro entre jornalista (entrevistador) e um especialista ou uma pessoa que tem interesse particular num dado domínio (entrevistado). Uma entrevista consiste, então, a fazer falar esta pessoa expert a respeito de diversos aspectos de um problema ou de uma questão, com o intuito de comunicar as informações fornecidas a terceiros que representam, teoricamente pelo menos, a demanda de informações.

Contrariamente a uma conversa comum, a entrevista apresenta um caráter estruturado e formal cujo objetivo é satisfazer as expectativas do destinatário. (SCHNEUWLY, DOLZ, 1999: p.13)

Os autores consideram que para análise de tal gênero três dimensões parecem fundamentais: o papel do entrevistador, o estudo da organização interna da entrevista e o trabalho da regulação local, que envolve os turnos de fala e a formulação de questões, por exemplo. Ao tomar consciência dessas dimensões, os discentes podem entender melhor as características que permitam a ele conduzir uma entrevista com prudência.

A BNCC orienta o uso de produção de entrevistas escolares, uma vez que ajuda a desenvolver habilidades essenciais para a prática de linguagem:

Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional. (BRASIL, 2018. p. 167)

Um dos aspectos importantes a serem desenvolvidos é a capacidade de interação com o outro. Ao estabelecer um diálogo baseado em perguntas e respostas, é necessário que o aluno ouça o que o entrevistado tem a dizer e dê sequência à temática estabelecida pela resposta dada, sem interromper o convidado. Apesar de as perguntas serem planejadas com antecedência para a entrevista, na verdade, são as respostas do convidado que orientarão a sequência e continuidade temática de um assunto.

A entrevista oral é um gênero de construção coletiva, pois o texto vai se constituindo a partir da alternância de falas entre os interlocutores. As falas vão se complementando na medida em que o sentido do texto é construído.

Cavalcante (2013) organiza a entrevista oral a partir de três etapas: abertura, quando se estabelece a interação inicial entre os interlocutores; operações interacionais, quando ocorre a troca comunicativa através da interação verbal – as chamadas perguntas e respostas; e fechamento, quando há o encerramento do diálogo.

Cabe considerar que a subjetividade faz parte da entrevista, revelando o olhar do entrevistado acerca de suas impressões, opiniões, sentimentos e sensações.

Os *podcasts* de entrevista surgiram como um espaço de escuta, de troca e de reflexão em que o *podcaster* entrevistador recebe um convidado com o intuito de ampliar a visão e o debate acerca de diversos assuntos. O *podcast* “Podpah” é considerado um dos mais populares

do país, haja vista o número de inscritos nas plataformas de streaming. Assim como o *podcast* “Mano a mano” protagonizado por Mano Brown e o *podcast* “Chamaê” protagonizado por Emicida.

O desenvolvimento da entrevista oral pretende ser aplicado em turmas do segundo segmento do ensino fundamental a fim de que os estudantes possam superar possíveis dificuldades comunicativas, desenvolvendo práticas reais de uso da linguagem comunicacional. Essa atividade pode aprimorar a autonomia e segurança dos discentes ao interagir com pessoas fora de seu círculo social.

Trabalhar com esse gênero em sala de aula é imprescindível, haja vista tratar-se de um gênero com o qual os alunos têm ou terão bastante contato ao longo da vida, seja para saber mais acerca de um ídolo, para responder ao censo do IBGE ou ainda para participar de uma entrevista de emprego. Saber se colocar, usar ferramentas linguísticas que o auxiliem a se adequar aos diferentes contextos é uma das razões desse estudo que envolve análise e reflexão da língua.

2.2.3 O gênero bate-papo / Discussão/ Conversa

Nossa geração é marcada pela conversação baseada nas redes digitais. Grande parte das interações está baseada na conectividade entre as pessoas. Jenkins; Ford & Green (2014) afirmam que esse tipo de cultura ligada pelas redes se caracteriza por conversas feitas de vários para vários, haja vista que aqueles que estão conectados têm liberdade para divulgar quaisquer conteúdos na internet. Segundo os autores, esse cenário reconfigura a paisagem midiática a partir de novos ambientes de conversação, como o *podcast*.

Um dos *podcasts* que deram origem a longa jornada de criação de *podcasts* no Brasil foi o Nerdcast, qual apresenta um formato de bate-papo ou discussão sobre algum assunto de forma descontraída e espontânea. De acordo com Luiz e Assis:

O formato básico do Nerdcast, que serviu de base para grande parte dos *podcasts* brasileiros desde então é uma conversa informal sobre temas gerais (no caso deles, dentro da “cultura nerd, que pode envolver desde a série cinematográfica “Star Wars” até discussão sobre a bolsa de valores), sempre utilizando bastante humor. Com essa filosofia, mesmo *podcasts* brasileiros que possuem temas específicos se valem do humor e da edição e mixagem e som para desenvolver os assuntos de cada programa. Na maioria dos *podcasts* brasileiros há uma clara preocupação com a edição final, incluindo trilha sonora. (LUIZ; ASSIS, 2010. p.26)

O gênero bate-papo oral também pode ser chamado de discussão ou conversa, haja vista que engloba uma variedade de temas a serem discutidos como se os interlocutores estivessem conversando de modo espontâneo. Costa (2014) traz algumas considerações acerca dos gêneros textuais e apresenta em seu “dicionário de gêneros” a seguinte definição para os gêneros apresentados:

BATE-PAPO (v. BATE-PAPO VIRTUAL, CIBERCONVERSA, CHAT, CONVERSA/CONVERSAÇÃO, CONVERSAÇÃO ORAL DIGITAL, PAPO): conversa/conversaçoão (v.) ou papo (v.) oral, presencial, bastante informal entre duas ou mais pessoas sobre assunto vago ou específico. Os interlocutores trocam turnos livre e simetricamente, já que todos têm o mesmo direito à palavra. (COSTA, 2014. p.51)

CONVERSAÇÃO ORAL DIGITAL (v. BATE-PAPO, BATE-PAPO VIRTUAL, CHAT, CIBERCONVERSA, CONVERSA/CONVERSAÇÃO): a conversaçoão (v.) tradicional é presencial e se dá face a face, ou seja, é síncrona, espacial e temporalmente. Ao contrário, a conversaçoão oral digital só é síncrona temporalmente, pois a interlocução é simultânea no tempo, mas os espaços dos interlocutores são diferentes, à semelhança da conversa telefônica. A conversaçoão oral digital é feita via internet, mediada por computador (caixa de conversa em que se pode teclar) e por sistema de microfone; tecnologias oferecidas pelo Messenger ou pelo Skype, entre outros servidores. Embora sejam tipos de conversaçoão que possuam características próprias, constituem-se gêneros diferentes. Contudo, esses atos de fala se fazem mediados pelo diálogo (v.), a forma canônica da conversaçoão. (COSTA, 2014, p. 91)

DISCUSSÃO (v. BATE-PAPO, CHAT, COLÓQUIO, CONVERSA/CONVERSAÇÃO, DEBATE, DIÁLOGO, FÓRUM, PAPO): assim como o debate (v.), trata-se de uma polêmica, em geral feita oralmente, em que cada participante faz a defesa (apaixonada ou não) de pontos de vista contrários, por desentendimento, briga, altercaçoão ou exame minucioso de um assunto, problema, etc. Ocorre tanto em esferas do cotidiano como em outras esferas: acadêmica, científica, jurídica, etc. Predomina o discurso expositivo e/ou argumentativo. (COSTA, 2014. p.105)

Costa (2014) sinaliza que em algumas situações não sabe como conceituar certos fenômenos. Há gêneros que se entrecruzam, não sendo possível uma definição clara. Segundo ele, um seminário e uma mesa-redonda não devem ser tratados como gênero e sim como eventos ou talvez até mesmo como suporte. Isso ocorre com o próprio *podcast*, que alguns tratam como gênero. Cabe ressaltar, que nessa pesquisa optamos por tratá-lo como suporte. Apesar da definição difusa de certos gêneros, alguns formatos de *podcasts* são conhecidos como “mesa-cast” ou “conversa de bar”. Este formato tem sido o mais popular que conta com pessoas em volta de uma mesa conversando, batendo um papo, sobre um assunto específico.

Outro *podcast* que faz sucesso nesse estilo é o “Mamilos – diálogos de peito aberto”. Segundo descrição do próprio *podcast* “O Mamilos - Diálogos de peito aberto, é um *podcast* semanal que busca nas redes sociais os temas mais debatidos (polêmicos) e traz para mesa um

aprofundamento do assunto com empatia, respeito, bom humor e tolerância. Apresentamos os diversos argumentos e visões para que os ouvintes formem opinião com mais embasamento”.

Assim, desenvolver tais gêneros nas salas de aula faz parte de um trabalho que envolve a fala espontânea presente nos *podcasts* sugeridos como oportunidade de expressão de si, revelando suas opiniões, valores e subjetividades de maneira expansiva. Cabe destacar que apesar da aparente fala espontânea, o arquivo de áudio é gravado e sofre edições, como a retirada de conteúdos indesejados, por exemplo.

2.3 O podcast e os gêneros discursivos orais

Análise feita de acordo com o direcionamento para estudo dos gêneros de acordo com a perspectiva de Bakhtin quanto à estrutura composicional, estilo e conteúdo temático. A tabela abaixo apresenta uma síntese do que foi observado em cada *podcast* selecionado para reflexão com alunos e que estão presentes no caderno pedagógico elaborado.

Quadro 6 - Estrutura composicional dos gêneros analisados

ESTRUTURA COMPOSICIONAL			
<i>Podcasts</i>	<i>Podcast Chamaê</i>	<i>Podcast Não inviabilize</i>	<i>Podcast Mamilos</i>
Gênero	Entrevista	Relato	Discussão/bate-papo
Introdução	A entrevista se inicia com o recorte de trechos em destaque. Há uma música de abertura e apresentação de narrativa por Emicida para contextualizar o tema da entrevista e, em seguida apresentação do convidado.	Vinheta de abertura. Publicidade. Contextualização da escolha da temática: dia das avós. Apresentação dos personagens da narrativa e do local onde se passa a história. Frase de efeito. Efeito sonoro transitório para o desenvolvimento.	Vinheta de abertura. Apresentação da produção do <i>podcast</i> . Música de abertura. Apresentação das hosts <i>/podcasters</i> e da situação que originou esse episódio. Música introdutória. Narrativa inicial para contextualizar a temática. Proposição de questão a ser desenvolvida ao longo do episódio. Vinheta transitória para desenvolvimento.
Desenvolvimento	Explicação da narrativa e adequação à situação pelo entrevistador. Contribuições do convidado acerca da narrativa a partir da visão de	Relato propriamente dito, apresentação das ações, explicitando sensações e emoções provocadas pela experiência relatada. Há	Apresentação dos três convidados por eles mesmos. Apresentação da temática. Perguntas e respostas / troca de turnos

	<p>mundo dos Krenak. Entrevista propriamente dita com perguntas e respostas / trocas de turno de fala / conversa.</p>	<p>música de fundo. Cabe ressaltar que a narradora não participa da história, apenas narra.</p>	<p>de fala / conversa. Complementação da fala um do outro entre convidados e hosts. Divisão da temática em dois blocos.</p>
Conclusão	<p>Início de música de fundo. Fala final do convidado. Agradecimento do entrevistador. Vinheta transitória para encerramento.</p>	<p>Explicação do motivo de envio da história para a <i>podcaster</i>. Fala da pessoa envolvida na história que a enviou e o motivo que a fez querer compartilhá-la. Efeito sonoro. Propaganda. Despedida. Vinheta de encerramento.</p>	<p>Agradecimento das hosts. Fala de efeito. Despedida. Vinheta de encerramento.</p>
Intervalo	Não	Não.	Sim.
Propaganda	Não.	Sim. Americanas	Sim. Natura
Tempo	1:06:42	13:08	56:57
Veiculação	Temporada. Às quartas-feiras durante o mês de agosto de 2022.	Diariamente	Semanalmente às segundas-feiras.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 7 - Estilo dos gêneros analisados

ESTILO			
<i>Podcasts</i>	<i>Podcast Chamaê</i>	<i>Podcast Não inviabilize</i>	<i>Podcast Mamilos</i>
Gênero	Entrevista	Relato	Discussão/bate-papo
Pergunta-resposta	Sim. O episódio adota este estilo.	Não. Os episódios são narrativos.	Sim. Grande parte dos episódios são baseados neste estilo.
Linguagem (registro) formal ou informal	Linguagem formal com alguns trechos coloquiais.	Linguagem formal.	Linguagem formal.
Organização da oração: ordem direta	Apresenta ordem direta nos seus períodos, principalmente do apresentador.	Apresenta ordem direta nos seus períodos, principalmente do apresentador.	Apresenta ordem direta nos seus períodos, principalmente do apresentador.
Observações	Observam-se poucas edições durante os episódios.	Observam-se poucas edições durante os episódios.	Observam-se poucas edições durante os episódios.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 8 – Conteúdo temático dos gêneros analisados

CONTEÚDO TEMÁTICO			
<i>Podcasts</i>	<i>Podcast Chamaê</i>	<i>Podcast Não inviabilize</i>	<i>Podcast Mamilos</i>
Gênero	Entrevista	Relato	Discussão/bate-papo
Mantém o tema ou desvia	Desvia em partes. O entrevistador afirma não ter seguido a pauta planejada.	Mantém	Mantém
Observações	O entrevistado contribui com curiosidades que enriquecem o debate, porém tangenciam o conteúdo principal.	-	-

Fonte: elaborado pela autora

2.4 Significados sonoros e orais

Ao falar sobre gêneros textuais orais é necessário entender que tanto os significados sonoros quanto os orais utilizam a audição como meio primário de percepção. É importante perceber que para construir sentidos é necessário entender como ambos estão relacionados entres si e como se diferenciam.

A respeito da oralidade, de acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) “a representação oral se constitui por meio da escuta e/ou interpretação dos significados na língua oral que se ouve. A comunicação oral, por sua vez, se constitui por meio da fala e/ou da produção de um enunciado linguístico audível”. (p. 294). Ao passo que o significado sonoro é “construído por meio som, incluindo sons ambiente e sons delideradamente produzidos e a música” (p. 291). Segundo os autores,

“[...] para todos os entrecruzamentos e conexões, classificamos os diferentes modos em categorias distintas, pois cada um representa um lugar específico onde os sistemas discretos de construção de significado humano ocorrem. [...] cada modo possui seus próprios sistemas de interconexão das partes componentes de significado. Além disso, modos de diferentes significados e diferentes combinações de modos fazem uso de mídias distintas, que definimos aqui como materiais, ferramentas e práticas que nós seres humanos, usamos para representar e comunicar significados [...]” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO; 2020. p. 182-183)

Nesse sentido, os autores elaboraram um quadro com os modos de significação que consideram essenciais para ler, escrever, falar, ouvir e ver imagens, atrelando a cada modo de significação uma definição entremeada de exemplos.

Quadro 9 - Modos de significação

Significado escrito (mais sobre isso nos capítulos 9 e 10).	Leitura (representando o significado para si mesmo conforme interpreta a mensagem escrita de outra(s) pessoa(s) – capítulo 9) e escrita (comunicando significados escritos por meio de traços que podem ser encontrados por outro(s) como um gatilho de mensagem – capítulo 10).
Significado visual (mais sobre isso no capítulo 11).	Construção de imagens estáticas ou em movimento (comunicando significados por meio de traços que podem ser vistos por outro(s) como um sinal visual de mensagem); vendo imagens, cenas (rerrepresentando significados visuais para si mesmo, dependendo da perspectiva e dos pontos focais de atenção e interesse).
Significado espacial (mais sobre isso no capítulo 12).	Posicionamento em relação ao(s) outro(s), criação de espaços e formas de se movimentar em espaços (que outro(s) pode(m) experimentar na comunicação); e experimentação de significados espaciais (rerrepresentando significados espaciais para si mesmo como, por exemplo: proximidade, <i>layout</i> , distância interpessoal, territorialidade, arquitetura/construção, paisagem urbana).
Significado tátil (mais sobre isso no capítulo 12).	Construção de experiências e coisas cujos efeitos podem ser sentidos, como toque, olfato e paladar (comunicação tátil) e rerrepresentação de significados táteis para si mesmo, na forma de significados que se atribuem às sensações corporais, como sentimentos de tocar e ser tocado. Formas de comunicação e representação táteis incluem sensações da pele (temperatura, textura e pressão), apreensão, objetos manipuláveis, artefatos, aromas e ações como cozinhar e comer. Para aqueles sem a capacidade corporal de ver, a linguagem escrita pode ser traduzida em sua totalidade em significado tátil, por exemplo, na forma de Braille.
Significado gestual (mais sobre isso no capítulo 12).	Comunicação através de movimentos do corpo: mãos e braços, expressões da face, movimentos oculares e visuais, comportamentos do corpo, vestuário e moda, estilo de penteado, dança, seqüências de ação, manifestando-se de muitas formas, incluindo cerimônias e rituais.
Significado sonoro (mais sobre isso no capítulo 13).	Comunicação que usa música, sons ambientes, ruídos, alertas (significando interação social); e audição (um indivíduo rerrepresentando significados sonoros que encontra para si mesmo, ou imaginando sons).
Significado oral (mais sobre isso no capítulo 13).	Comunicação na forma de fala ao vivo ou gravada (representando significado para outro(s)); e audição (rerrepresentando significados orais que alguém encontra para si mesmo, falando consigo mesmo ou ensaiando a fala pretendida).

Quadro 8.4: Modos de significação.

Fonte: Kalantzis, Cope & Pinheiro, 2020, p. 183

Dentre os modos de significação apresentados no quadro, a saber - escrito, visual, espacial, tátil, gestual, sonoro e oral – deteremos nossa atenção aos dois últimos, haja vista sua relevância nos textos multimodais apresentados em formato de *podcast*. De modo a tentar compreender como a linguagem oral, a qual é sempre multimodal, é vinculada a aspectos sonoros, como forma de significação, as pausas, as ênfases, a respiração, o tom de voz, a fala suave ou imposta, os efeitos sonoros, o fundo musical etc., são elementos presentes na fala dos *podcasters* e seus convidados nos episódios a serem analisados e trazem consigo uma significação.

Além disso, de acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) “Nosso significado sonoro começa com as semelhanças e os contrastes criados pelo ritmo, pela altura, pelo volume, pelo andamento, pela textura e pela direcionalidade.” (p. 292) Desse modo, aprendemos a entender os distintos sistemas de som com base em seus significados,

construindo, portanto, sons com significados para os outros os interpretarem de acordo com os objetivos pretendidos por nós. Sobre o valor sonoro especificamente, os autores elaboraram um quadro que auxiliarão a nossa abordagem com relação ao conteúdo dos sons contidos no *podcast* analisado.

Quadro 10 - Representação e comunicação sonoros

<p>Referência (A que os significados se referem?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é o significado particular do ritmo, do tom, do volume, do andamento, da textura ou da direcionalidade de um som (por exemplo, um sino tocando, uma voz ouvida como um ruído de fundo)? • Como uma pessoa é perceptível nos sons que produz (por exemplo, o som de caminhar, de respirar)? • Como é a referência ao tempo (por exemplo, andamento, ritmo)? • Como é a referência ao lugar (como distância do som e direcionalidade, por exemplo, o som em relação às condições de sua transmissão e de audição)? • Como um objeto é representado pelo seu som distintivo (por exemplo, um chuveiro comparado a um teclado)?
<p>Diálogo (Como os significados conectam as pessoas que estão interagindo?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que conceito geral um som representa (por exemplo, uma campainha, uma buzina de carro)? • Como são as características do significado representado no som (por exemplo, volume, tom, textura)? • Como as relações são representadas no som (por exemplo, sons em primeiro plano/plano de fundo)? • Como os sons posicionam o produtor do som (por exemplo, uma porta se abrindo, um bife fritando)? • Como a outra pessoa pode interpretar o som (por exemplo, informação, um aviso)?
<p>Estrutura (Como os significados, em geral, se mantêm coesos?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como o significado sonoro é estruturado? O que constitui a sua completude/incompletude (como uma peça musical ou o começo de uma entrada e o término de uma saída de uma paisagem sonora, por exemplo, uma música, um movimento, uma sinfonia; os sons da rua/os sons da loja)? • Quais são seus componentes internos e como eles se combinam para criar significado (como a sequência de sons, por exemplo, notas de um compasso e de partes inteiras da música)? • Como um conjunto integrado de sons se torna coerente (por exemplo, escalas musicais, notas)? • Quais são as maneiras perceptíveis de referir o som (como a semelhança literal do som/referência simbólica abstrata, por exemplo, uma campainha de porta comparada à buzina de carro)? • Quais meios são usados para produzir o som (por exemplo, voz, instrumento musical, sons incidentais ao uso de um objeto)?
<p>Situação (Como os significados são moldados pelo contexto?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como o som é enquadrado pelo seu contexto de situação (por exemplo, som incidental/som focalizado, sons proeminentes/sons ambientes, como efeitos sonoros em um filme, música de elevador, música <i>on-line</i>, música ao vivo em um auditório)? • Como um significado sonoro se conecta a um universo de sons (como paisagens sonoras, notas musicais, gêneros musicais, por exemplo, música barroca/<i>reggae</i>)?
<p>Intenção (A que interesses esses significados servem?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como os sons ou constelações de sons estabelecem certas prioridades (por exemplo, avisos, humor em notas musicais)? • De quem são os interesses sonoros (por exemplo, música ambiente em uma loja)? • Que afinidades o som expressa ou sugere?

Quadro 13.1: Uma gramática de significados sonoros.

Fonte: Kalantzis, Cope & Pinheiro, 2020, p. 293

Já para abordar os significados orais presentes nos *podcasts* a serem analisados, levaremos em consideração que “a representação oral se constitui por meio da escuta e/ou interpretação dos significados da língua oral que se ouve” (KALANTIS, COPE &

PINHEIRO, 2020, p. 294). Para isso, o quadro abaixo pode nos auxiliar na análise mais detalhada acerca da comunicação oral.

Quadro 11 - Representação e comunicação orais

<p>Referência (A que os significados se referem?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as características audíveis distintivas da fala (por exemplo, ritmo, entonação, acentuação, andamento, pausa e tom)? • Como uma pessoa está conectada na fala (por exemplo, está falando, dizendo ou ouvindo algo sobre uma pessoa)? • Como é a referência ao tempo (por exemplo, fala ao vivo, gravada para ser ouvida no futuro)? • Como é a referência ao lugar (por exemplo, fala ao vivo, gravada ou transmitida em outro lugar)? • Como é a referência às coisas (por exemplo, as palavras faladas para se referir às coisas)? • A que conceito geral se referem? • Como as características são referidas (ênfase, entonação, por exemplo, felicidade/tristeza, raiva/mau humor, medo, surpresa, sarcasmo)? • Como as relações são representadas?
<p>Diálogo (Como os significados conectam as pessoas que estão interagindo?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como a fala configura as pessoas envolvidas (por exemplo, uma palestra, uma conversa)? • Que tipos de conexões os sons audíveis da fala estabelecem entre os participantes (por exemplo, uma afirmação, uma pergunta, uma ordem)? • Que padrões de ênfase são estabelecidos nas unidades de significado faladas (por exemplo, acentuação no ponto de significância focal ou nova informação)?
<p>Estrutura (Como os significados, em geral, se mantêm coesos?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como as unidades de fala são marcadas por variações sonoras (como pausa e altura, por exemplo, início/fim de unidades de informação oral)? • Como as unidades de som são coerentes entre si (por exemplo, sílabas, enunciados)? • Como as variações sonoras significativas são encadeadas? (por exemplo, prosódia, poética)? • Quais são as maneiras audíveis de se referir na fala (de forma literal/simbólica; por exemplo, a semelhança sonora da onomatopeia)? • Como o significado oral é expresso (por exemplo, falado ou sussurrado, de perto ou gritado a distância, fala com/sem amplificação, fala ao vivo/gravada)?
<p>Situação (Como os significados são moldados pelo contexto?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como a fala é enquadrada pelo contexto de sua situação (por exemplo, uma conversa entre duas pessoas, uma discussão em grupo, um monólogo, falando consigo mesmo)? • Como a qualidade oral de um enunciado se encaixa em um quadro mais amplo de formas de falar alternativas? • Em que padrões maiores de significado oral o enunciado se encaixa por meio de seus modos gerais de semelhança/diferença (por exemplo, sotaques, dialetos)?
<p>Intenção (A que interesses esses significados servem?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como a fala reflete ou estabelece diferenciais de função (por exemplo, tons de especialização, condescendência, poder)? • De quem são os interesses ao se usar uma determinada forma de falar? • Que afinidades expressam ou sugerem a partir de seu tom (por exemplo, sério, brincalhão)?

Quadro 13.2: Uma gramática de significados orais.

 Digitalizado com CamScanner

Fonte: Kalantzis, Cope & Pinheiro, 2020, p. 293

Por último, para entender como os significados orais e sonoros se conectam, cabe o destaque de cinco elementos que podemos levantar a respeito destes significados: referência, diálogo, estrutura, situações e intenção. Com base nessas informações esperamos depreender os propósitos e interesses que os significados apurados estão destinados a servir.

Quadro 12 - Elementos de design em textos multimodais

Referência: a que os significados se referem?	Qual é o ponto de referência? O que isso denota? Qual(is) é(são) o(s) seu(s) assunto(s)? – lembrando, é claro, que as respostas a essas perguntas podem ser fluidas, ambíguas e uma questão de interpretação.
Diálogo: como os significados conectam as pessoas que estão interagindo?	Como os acontecimentos surgem? Quem/o que faz com que eles se deem e quais os seus efeitos? Como as pessoas estão interagindo conectadas? Que relações interpessoais, pessoas em relação a objetos e objetos em relação a pessoas, os significados tentam estabelecer? Lembrando, é claro, que os participantes sociais podem não ver as conexões sociais da mesma maneira.
Estrutura: como os significados em geral se mantêm juntos?	O que faz um sentido se tornar coerente? Qual é a sua composição? Quais são suas partes e como estas se encaixam? Como é sua organização e como é sua estrutura? – não que todos sintam necessariamente que seus próprios significados ou os significados que encontram são sempre totalmente coerentes ou que se pode chegar a fundo sobre qualquer assunto que é comunicado.
Situação: em que contexto(s) os significados estão localizados?	Como o significado está relacionado ao seu entorno? Como o significado se encaixa no contexto mais amplo de significação?
Intenção: a que propósitos e interesses esses significados estão destinados a servir?	Por que as pessoas estão engajadas em atividades de construção de significado? O que as motiva? Como o significado, seu contexto e sua recepção revelam os interesses dos envolvidos? Como o comunicador considera seu público? Quem é mais e menos poderoso? Os interesses dos diferentes criadores de mensagens sempre variam, dependendo de quem são, e os interpretantes dessas mensagens sempre trazem seus interesses e identidades para sustentar o que fazem com os significados.

Quadro 8.6: Uma gramática do significado multimodal.

 Digitalizado com CamScanner

Fonte: Kalantzis, Cope & Pinheiro, 2020, p. 191

O objetivo destas questões propostas no quadro acima é desenvolver uma metalinguagem a fim de potencializar os elementos do design presentes nos textos multimodais a serem analisados nos *podcasts* sugeridos nesta pesquisa.

3 OS PODCASTS

Com a revolução tecnológica novas formas de comunicação surgiram, dentre as quais emergiram uma profusão de mídias cuja atuação é dada em diversos âmbitos da vida social, viabilizando a disseminação de culturas, novas percepções da realidade e novos modos de compreender, de analisar, de produzir e de propagar informações (BÉVORT; BELLONI, 2009). Dentre as mídias em ascensão atualmente, destaca-se o *podcast*.

A fim de consolidar novas formas de aprendizagem e de expressão por meio das múltiplas linguagens, propomos a discussão acerca dos multiletramentos digitais e dos *podcasts* como ferramenta auxiliar para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa em ambiente escolar.

Podcast é uma mídia digital, relativamente nova, extremamente democrática, de baixo custo e com grande poder de alcance. Inicialmente, lembrava os programas de rádio ao vivo. No entanto, com o passar dos anos, assumiu características próprias, que envolvem um arquivo de áudio digital previamente editado que pode incluir trilhas sonoras e determinados efeitos sonoros, sendo disponibilizado em ambiente virtual como uma série de programas com temáticas diversas pré-estabelecidas e sem duração específica. Segundo Primo (2005) o termo *podcast* apresenta ambiguidade, uma vez que pode tanto significar um produto midiático em série quanto um de seus episódios.

Apesar da semelhança entre os arquivos de áudio e os programas de rádio tradicionais, Lucio Luiz (2010) ressalta que a principal diferença entre eles está em sua forma de distribuição chamada *podcasting*. Primo esclarece que etimologicamente

O termo *podcasting* é um neologismo que une o sufixo “*casting*” (distribuição ou difusão, no sentido midiático) com o prefixo “*pod*”. Este último representa o impacto dos tocadores portáteis de arquivos digitais de música (os chamados MP3 players) como o iPod da Apple. Nesse sentido, forja-se uma oposição conceitual do *podcasting* com o *broadcasting* (PRIMO, 2005, p. 22). [grifos do autor]

Para compreender melhor o termo *podcasting*, é necessário entender como funciona o seu processo de distribuição. Segundo Luiz (2010) até o ano de 2004 os arquivos de áudio eram disponibilizados em sites e cabia aos interessados baixar esses áudios para seus computadores a cada nova inserção no site. Com a profusão de aparelhos reprodutores de áudio, surgiram novas ideias para automatizar esse processo. Obteve-se sucesso a partir de uma tecnologia chamada RSS (*Really Simple Syndication*), o qual possibilitava que os

downloads fossem feitos de modo automático através de “agregadores”. Os RSS são responsáveis por trazer o conteúdo do blog codificado de maneira que os agregadores de conteúdo o compreendam, o organizem e o republiquem na web atualizando-o automaticamente. O autor define esse processo da seguinte maneira:

[...] o RSS é uma maneira de um programa chamado agregador de conteúdo saber que um blog foi atualizado sem que a pessoa precise visitar o site. Ou seja, em vez de o internauta ir até o conteúdo, é o conteúdo que “vai” para o internauta (LUIZ, 2010, p. 11)

Esse método desenvolvido, em 2004, por Adam Curry foi disponibilizado livremente para que outros programadores o usassem. Diante disso, outros agregadores começaram a fazer o mesmo. Esse sistema recebeu o nome de *podcasting* e os programas de áudio distribuídos através dele foram denominados *podcasts*. (LUIZ, 2010). A partir do exposto, é essencial não confundir os termos.

Léo Lopes (2015, p. 6) afirma que “qualquer áudio distribuído via RSS é um *podcast*”. É possível encontrar facilmente *podcasts* hospedados na plataforma do Youtube, para serem, além de ouvidos, assistidos. Lucio Luiz afirma que esses programas produzidos em formato de vídeo e distribuídos via RSS também são *podcasts*. Porém, segundo ele, no Brasil, houve uma certa “separação” informal que classifica os programas de áudio como *podcasts* e os de vídeo como *videocasts*. (LUIZ, 2014, p. 11-12). O que os diferem é a transmissão da gravação da imagem feita durante o programa de áudio. Ainda de acordo com o autor,

[...] no Brasil, *podcast* é praticamente sinônimo de programas de áudio, devido à pouca produção de *podcasts* em vídeo (não confundir com os programas distribuídos apenas no YouTube, que, por não poderem ser baixados via feed, não são *videocasts*). (LUIZ, 2014, p. 14)

Além disso, Luiz (2014) acrescenta que quando a gravação é transmitida ao vivo pela internet, recebe o nome de “*webcast*”. Em consonância com Léo Lopes (2015), Luiz ressalta que “o *podcast* não é só a mídia de áudio e vídeo, mas também a mídia transmitida via RSS, o que permite que qualquer formato novo possa surgir para ser transmitido dessa forma” (LUIZ, 2010, p. 13-14).

Assim, a partir do exposto, apesar de haver diversos arquivos de mídias a serem considerados como *podcasts*, segundo os autores citados, nesse trabalho será levado em consideração apenas os arquivos em formato de áudio digital, ou seja, não serão levados em consideração para esta pesquisa *videocasts* nem *webcasts*, tendo em vista que pretende-se

explorar fatores ligados à oralidade a fim de que se obtenha apenas a voz humana (e alguns recursos sonoros pertencentes à mídia em destaque) como suporte para o trabalho com os gêneros orais.

O termo suporte é entendido por Marcuschi (2008, p. 174) como “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Sendo, portanto, algo real, que apresenta formato particular com a função básica de fixar o texto e torná-lo acessível. Entretanto, cabe ressaltar que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele como os gêneros que mudam de função por causa do suporte em que se apresentam.

Marcuschi afirma que a identificação de um gênero textual pode ser difícil e ilustra a situação a partir da conceituação do livro didático.

“Suponhamos o caso de um livro didático como gênero. Logo ocorre a dúvida de se de fato temos aí um gênero ou um suporte muito específico. Pois o livro didático contém textos dos mais variados gêneros, tais como contos, poemas, tirinhas de jornal, notícias jornalísticas, adivinhas, atas, cartas pessoais etc., sem contar com gêneros como sumário, expediente da editora, ficha catalográfica, exercícios, bibliografia e outros. Pessoalmente, defendo a posição de que o livro didático é um suporte e não um gênero” (Marcuschi, 2008, p. 170)

Tal qual o livro didático, acredito que a mídia *podcast* se encaixe como suporte haja vista a infinidade de gêneros que abarca. Alguns autores até podem considerá-lo como gênero, por apresentar estrutura e características específicas em cada episódio como título, apresentação, exposição do assunto, efeitos sonoros, desfecho. No entanto, particularmente entendo que embora o *podcast* constitua um todo, ele é feito de partes que mantêm suas características. Por exemplo: a reportagem não deixa de ser reportagem por estar em um *podcast*. Segundo o próprio Marcuschi trata-se de uma questão complexa, tornando necessário haver mais estudos sistemáticos a respeito dessa temática do suporte de gêneros textuais.

Podemos perceber que os arquivos sonoros produzidos e distribuídos através do sistema *podcasting* não possuem um padrão de produção no que diz respeito à linguagem utilizada, à duração de cada episódio, ao formato utilizado, ao conteúdo a ser tratado. Isso demonstra que esta mídia é marcada pela liberdade. Essa tal liberdade pode ser crucial no desenvolvimento de habilidades que agreguem diferentes linguagens, discursos, estilos e abordagens. Além do estímulo à agência, autonomia, criatividade e criticidade de ouvintes e futuros produtores de conteúdos sonoros via *podcasting*.

Cabe ressaltar, que os ciberespaços proporcionam uma multiplicidade de formas de representação ligadas às potencialidades comunicativas e é possível perceber claramente que a

forma como essa relação se dá difere da relação estabelecida anteriormente pelas mídias de massa tradicionais. A recepção passiva de informações cedeu espaço para a produção de conteúdo de um sujeito atento e ativo nas diferentes mídias, o qual manifesta-se ao mesmo tempo como emissor e receptor de informações (LUIZ, 2010). Tal comportamento pode e deve ser associado à mídia-educação, a qual de acordo com Bévort e Belloni

trata-se de um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa, sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania. Também é preciso ressaltar que as mídias são importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações. São, portanto, extremamente importantes na vida das novas gerações, funcionando como instituições de socialização, uma espécie de “escola paralela”, mais interessante e atrativa que a instituição escolar, na qual crianças e adolescentes não apenas aprendem coisas novas, mas também, e talvez principalmente, desenvolvem novas habilidades cognitivas, ou seja, “novos modos de aprender”, mais autônomos e colaborativos [...] (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1083-1084)

O impacto das TDICs no ensino tem se mostrado bastante promissor e seu uso em sala de aula vem para romper com métodos tradicionais de aprendizagem. Bonassoli (2014) a esse respeito acrescenta que os espaços digitais tornam as relações mais estreitas e reitera que eles auxiliam na construção de formas coletivas de conhecimento.

Trabalhar na perspectiva da cultura digital consiste em levar o aluno a construir uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, desenvolvendo aprendizagens que levem a uma participação mais consciente e democrática por meio do uso de artefatos digitais, contemplando “[...] a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2017, p. 70).

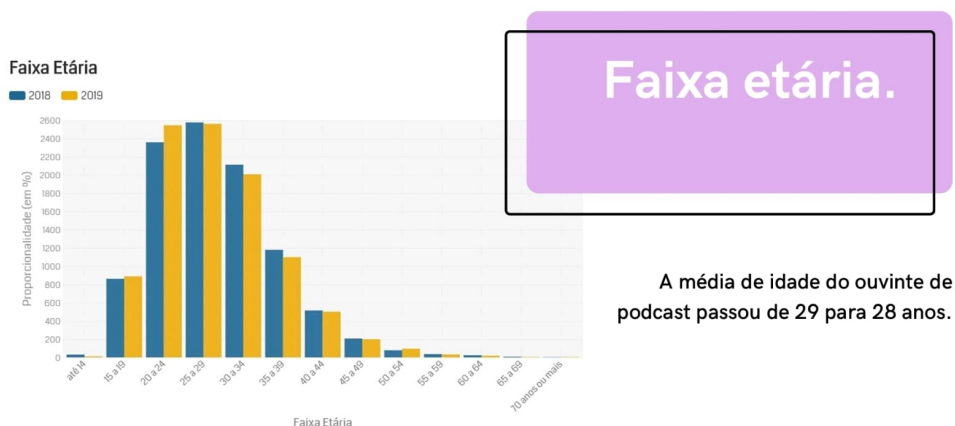
Ainda de acordo com Bonassoli (2014), o *podcast* é uma das expressões mais autênticas de desenvolvimento da coletividade uma vez que aborda conteúdos variados, sendo por isso consumido cada vez mais por diversas faixas etárias, além de propiciar a integração e negociação de sentidos entre diferentes sujeitos numa rede de troca e compartilhamentos de experiências. É possível encontrar diversos conteúdos produzidos em uma multiplicidade de linguagens que vai desde gêneros como notícias, entrevistas, contação de histórias, tutoriais, reportagens, debates, bate-papo, relatos, entre outros relacionados a interesses como política, sociedade, cultura, literatura, reflexões sobre o mundo, desabafos, fofocas, humor, jogos, finanças, viagens, entretenimento etc.

Os *podcasts* podem ser acessados a qualquer hora e lugar, a partir de aplicativos, plataformas de música ou *websites*, ao se buscar pelo assunto de interesse em aparelhos como smartphone, tablet, PC ou notebook quando conectados à internet. O conteúdo escolhido pode ser ouvido de forma online ou pode ser baixado para ser ouvido *off-line* em outro momento. Além disso, não é necessário ouvi-lo completamente de uma única vez. Existe a possibilidade de retroceder, avançar ou parar o áudio, quando houver necessidade.

Devido a ansiedade informacional e a sensação de encurtamento do tempo, o *podcast* surge como fonte de conhecimento, aliado ao prazer, pois permite ao ouvinte se atualizar enquanto realiza outra atividade que a leitura não permite como jogos ou atividades físicas, por exemplo, através de um smartphone. Em um mundo em que os jovens estão rodeados cada vez mais de informação o tempo todo, o aparelho celular segue como companheiro inseparável da maioria deles e como principal canal de informação.

A Associação Brasileira de *Podcasters* (ABPOD), formada em 2008, já realizou cinco pesquisas com o intuito de fazer um levantamento sobre a comunidade produtiva de *podcasters* e dos ouvintes desse tipo de mídia no país. Trata-se de uma produção colaborativa, cujo foco está no levantamento do perfil do ouvinte de *podcasts* nacionais. A última pesquisa foi realizada em 2019-2020 através de formulário digital e ajudou a desenhar o perfil do ouvinte de *podcast* brasileiro.

Figura 4 - Infográfico “Faixa etária”



Fonte: ABPOD, 2019-2020. Disponível em <https://abpod.org/podpesquisa/>

Conforme a pesquisa realizada, a maioria dos ouvintes tem entre 20 e 34 anos. Essa estatística nos permite afirmar que os *podcasts* de maneira geral não têm sido como público-alvo os jovens em idade escolar. No entanto, é possível verificar que muitos jovens estudantes

escutam mensagens o tempo todo, juntamente com suas músicas prediletas acessadas por meio de plataformas digitais. Apesar de não ser maioria, muitos adolescentes, de acordo com a pesquisa, têm como hábito a audição de canais em áudio da internet. Devido a facilidade de produção e o baixo custo, os *podcasts* estão cada vez mais presentes na vida destes jovens.

Além disso, em relação ao conteúdo, os ouvintes têm priorizado assuntos relacionados a cultura pop, humor e comédia, ciência, história, política, TV & filmes, Sociedade e cultura, tecnologia, educação, games, entre outros. Tal escolha implica em um despertar de interesse de grande parte do público a um conteúdo formativo, o qual poderia ter sido incluído como fonte de conhecimento aos alunos pelos profissionais da educação desde a sala de aula. A partir desses dados, é possível perceber que a ferramenta *podcast* pode ser um excelente recurso para difusão de conteúdos informativos e educativos, podendo, portanto, ser utilizada em diversas disciplinas escolares como ferramenta de ensino. Através da pesquisa, é possível ter uma noção de que tipo de *podcast* tem atraído o grande público. Dentre os mais citados, destacam-se, os seguintes *podcasts*:

Figura 5 - Infográfico “Top 20 *podcasts* + citados”



Fonte: ABPOD, 2019-2020. Disponível em <https://abpod.org/podpesquisa/>

A partir do infográfico, é possível perceber quais estilos de *podcast* estão em evidência na atualidade. Esses dados auxiliam o trabalho do professor a fim de que haja um incentivo maior na inserção desses formatos nas salas de aula de modo a viabilizar um maior consumo desses *podcasts*, promovendo a produção de mais *podcasts* desses formatos, os quais podem ser elaborados pelos próprios alunos. A escola como uma instituição social e cultural deve

proporcionar ao estudante um ambiente acolhedor e inclusivo, que o valorize e o faça sentir pertencente a ele.

Quando a escola não se preocupa com em utilizar positivamente o gosto dos educandos, a instituição escolar torna-se um espaço desmotivador e, junto a outros problemas, isso pode contribuir para o fracasso escolar. A partir desse pressuposto, buscamos criar um instrumento de ensino-aprendizagem que contemplasse o gosto dos educandos. (SILVA E BODARD, 2015, p. 142)

Partindo do pressuposto de que o conhecimento prévio, o conhecimento de mundo e todo o aprendizado adquirido pelos alunos precisa dialogar com o ensino-aprendizagem escolar, torna-se imprescindível a necessidade de a prática docente incorporar elementos com os quais a juventude contemporânea se depara na atualidade. Pensar em práticas pedagógicas de forma a conciliar o uso de smartphones e computadores na sala de aula, envolvendo a audição e formas de comunicação e expressão, ajudam a instigar uma postura ativa no aprendizado. Se isso for feito de maneira que desperte a atenção e o interesse dos jovens para aprender ainda mais, a educação de modo geral só tem a ganhar. O *podcast* deve, portanto ser considerado como um instrumento de instrução, informação e ensino de amplo alcance e com possibilidades imensuráveis dentro das instituições de ensino.

É muito importante considerar a relevância dos áudios no ensino. Momesso, Yoshimoto, Carvalho e Meirelles destacam a aprendizagem fornecida a partir da escuta. Segundo os autores,

[...] a escuta aguça a audição. E em função disso lembramos aqui da corrente norma pedagógica que diz que: “Quanto mais se lê, mais essa leitura colabora para a boa escrita”. E, então, questionamos: Será que quanto mais se escuta, melhor é o desenvolvimento da fala? Ou ainda, seria então o déficit de leitura existente na atualidade uma questão de escuta também? (MOMESSO et al, 2016, p. 41)

A habilidade de ouvir compreende prestar atenção ao que foi dito, tanto pelo professor durante uma aula, quanto de um amigo durante um desabafo. Saber reconhecer um elogio, uma ironia, fatos relevantes e irrelevantes são características que os *podcasts* ajudam a desenvolver no estudante. Tal capacidade auxilia no estabelecimento de uma postura cooperativa, através da qual vários aspectos podem ser trabalhados, dentre eles: saber a vez de falar e a hora de ouvir, respeitar as variações linguísticas e respeitar o discurso e o posicionamento do outro acerca de algum assunto.

Por transitar em todos os lugares e classes sociais, é possível explorar a sua utilização como ferramenta de ensino de linguagens nas salas de aula e, inclusive, realizar práticas de letramentos a partir dos *podcasts*. É o que se pretende a partir dessa pesquisa. Além de

permitir a audição e análise de *podcasts* pré-selecionados, projeta-se, através da aprendizagem de textos multimodais e multissemióticos na modalidade oral, conseguir aprimorar certas habilidades cognitivas a fim de que os alunos possam produzir seus próprios *podcasts*.

Diversos estudos mostram que a aprendizagem colaborativa tem vantagem sobre a individualizada. A profusão dos *podcasts* é determinada a partir da interação entre os envolvidos, o que facilita o compartilhamento de informações e o desenvolvimento de conteúdo por qualquer um que desejar se tornar um *podcaster*.

Através dos *podcasts* o educador poderá desenvolver juntamente com os discentes a altura, intensidade e duração da fala. A entonação e o ritmo da fala também dizem muito sobre a mensagem que pretendemos transmitir. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2011). Além disso, os podcats permitem que os estudantes construam e divulguem assuntos, pessoas e histórias que fazem parte do seu cotidiano imediato, trazendo para si a consciência de pertencimento.

Primo (2005) destaca a facilidade de se gravar os programas de áudio mesmo estando fora de um estúdio. Isso se dá devido ao fato de não ser necessário uma estrutura profissional de produção de áudio para as gravações. Basta ter um gravador, recurso contido nos celulares mais recentes, e uma conexão *wi-fi* para que ocorra a distribuição do produto final. A edição, pode ser feita na própria escola, caso esta disponha de computadores e internet disponibilizada para os alunos.

Ao criar os *podcasts* em conjunto, como estratégia de ensino, os alunos serão estimulados a gravarem seus próprios *podcasts* e, ao realizarem todo o processo de criação do roteiro, gravação, edição, publicação e divulgação dos episódios, tendem a se apropriar de práticas enriquecedoras, voltadas aos fundamentos dos multiletramentos, que vão além do ler e do escrever, promovendo, portanto a formação de cidadãos autônomos e participantes ativos da sociedade.

A integração das TIC na escola, em todos os seus níveis, é fundamental porque estas técnicas já estão presentes na vida de todas as crianças e adolescentes e funcionam – de modo desigual, real ou virtual – como agências de socialização, concorrendo com a escola e a família. [...] é importante considerar esta integração, na perspectiva da mídia-educação, em suas duas dimensões inseparáveis: *objeto de estudo* e *ferramenta pedagógica*, ou seja, como educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias. Somente assim a escola poderá cumprir sua missão de formar as novas gerações para a apropriação crítica e criativa das mídias, o que significa ensinar a aprender a ser um cidadão capaz de usar as TIC como meios de participação e expressão de suas próprias opiniões, saberes e criatividade (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1084) [destaque do autor]

A intenção é que a partir do aprendizado disponibilizado com o auxílio do *podcast*, enquanto ferramenta pedagógica, os estudantes possam descobrir novas formas de atuação,

transformando-se em agentes de mudança. Considera-se, assim, que os arquivos de áudio digitais podem possibilitar novas maneiras de ter acesso aos conteúdos, de se expressar, de estimular a criatividade, a escuta, a interpretação, a atenção e a comunicação.

a pedagogia dos multiletramentos propõe considerar a multiplicidade de modos semióticos utilizados na contemporaneidade – sobretudo na internet – e a linguagem utilizada em *podcasts* é uma forma de realizar essa combinação multimodal. (ARAUJO; PAIVA, 2022. p. 4)

Além disso, pensar em um ensino que envolva o uso da oralidade requer compreender a sua funcionalidade. Cabe ressaltar que falar envolve explorar suas ideias, opiniões e conceitos de modo autêntico acerca de determinado assunto. E através dos *podcasts* os jovens irão expor seus pensamentos a quem interessar, fazendo uso de certas convenções sociais visto que se trata de falar para um público ouvinte presumido. Ao difundir a sua voz, é importante que o aluno tenha consciência de quem pretende atingir e dos propósitos explícitos e implícitos de sua fala.

3.1 Uma experiência preliminar

O desejo por estudar os *podcasts* e desenvolvê-los com os alunos surgiu de um projeto interdisciplinar aplicado em três turmas do 1º ano do Ensino médio de uma escola particular onde trabalho atualmente no município de Rio das Ostras. Cabe ressaltar que o projeto foi todo realizado a distância, em dois tempos de aula semanais, através de aulas virtuais, tendo em vista o período pandêmico pelo qual estávamos e estamos passando. O projeto reuniu as disciplinas de língua portuguesa, literatura, história, sociologia e filosofia. A ideia era que os alunos falassem sobre si. Quem eram, de onde vieram, seus desejos e ambições para o futuro. Uma espécie de cápsula do tempo em que, daqui a alguns anos, se ouviriam novamente, se reconheceriam (ou não), comparariam seus “eus” de diferentes épocas, recordariam os seus planos e constatariam sua transformação ao longo dos anos.

A tarefa demandou algumas poucas semanas. Muitos não sabiam de que se tratava essa mídia. Alguns conheciam, mas não consumiam esse tipo de conteúdo. Poucos disseram gostar e falaram sobre seus interesses e *podcasts* preferidos. Não houve tempo hábil para uma preparação sobre o gênero a ser utilizado nem sobre o processo de produção. Faltou, obviamente, aprofundamento do assunto. Uma aula de Língua Portuguesa sobre a definição

de *podcast* e alguns exemplos pareceram ser suficientes para o desenvolvimento da tarefa à priori. Porém, não bastava simplesmente fazer uma gravação de áudio no celular para realizá-la, pois produzir um *podcast* envolve edição com música de fundo, vinhetas, título criativo, entonação de voz, ilustração, roteiro e publicação. Os alunos tiveram bastante trabalho e, conseqüentemente, muitas dúvidas.

Depois de dadas as devidas instruções, de forma muito rasa, os alunos começaram a entregar seus *podcasts*. Tamanha surpresa eu tive ao ouvir os conteúdos produzidos pelos alunos. Ao ouvi-los percebi que a grande maioria realizou a tarefa conforme combinado, ou seja, com todos os elementos necessários ao gênero e suporte exigidos. No entanto, o que chamou minha atenção foram as narrativas com relatos carregados de sentimento. Os alunos não falaram apenas de si, mas também do que estavam sentindo durante o período de pandemia, em quarentena, distantes dos amigos e familiares. Alguns falaram sobre o anseio de um futuro promissor, citaram momentos divertidos da vida e falaram sobre o que gostam de fazer. Outros contaram com a participação de pais, irmãos ou amigos para descrevê-los. Todavia, muitos foram os relatos tristes. Assuntos como o momento tão esperado da festa de 15 anos que nunca aconteceu, ou a viagem de comemoração que ficou para depois, a separação dos pais, a saudade do lugar em que cresceu, a dor da perda de um ente querido, entre outros ganharam destaque nas produções dos alunos. Uma em especial narrou o dia da morte de sua mãe adotiva em decorrência da contaminação pelo vírus COVID-19, algumas semanas antes da gravação e seus sentimentos em relação a isso. Medos, mágoas, distúrbios alimentares, bullying, solidão, depressão, tristeza. Todas essas temáticas estiveram presentes nos áudios. A cada novo relato eu me emocionava mais. Queria poder fazer mais por eles, queria poder abraçá-los. E disse isso a eles, emocionada, em determinado momento da aula. Disse também que gostaria que pudessem ouvir uns aos outros, contudo ao dar a sugestão muitos repudiaram a ideia. Não queriam ter suas vidas e seus sentimentos expostos. Devido a impossibilidade de compartilhar os relatos entre os alunos, não pude fazer a análise das produções. Comentei por alto algumas temáticas citadas de forma generalizada, sem entrar em questões específicas para que eles não fossem identificados. Então, eu guardei para mim cada áudio, buscando melhorar enquanto pessoa e enquanto profissional, tentando também fazer da sala de aula um espaço para que eles pudessem se expressar cada vez mais.

Muitos afirmaram ter gostado da experiência da produção de um *podcast*, disseram que gostaram de poder falar mais e que teriam interesse em dar prosseguimento a atividade a partir da produção de novos *podcasts* sobre outras temáticas, sobre tipos diversos de entretenimento, sobre seus interesses e coisas afins. Infelizmente, não pudemos dar

prosseguimento à produção de novos *podcasts*, o que considero uma lástima. Acredito que a falta de conhecimento sobre o gênero/suporte em questão possa ter atrapalhado a continuidade desse projeto com essas turmas. A ausência de habilidades com ferramentas digitais no ensino através da tela do computador e o distanciamento provocado pelas aulas a distância também podem ter contribuído para o insucesso desse projeto. Apesar da frustração, ficou uma vontade, um desejo de pôr em prática a produção desse gênero nas escolas públicas em que atuo. Poder desenvolver efetivamente a oralidade que segue tão negligenciada nas aulas de Língua Portuguesa, através de uma mídia atual e em expansão, associada, sobretudo, às práticas de letramentos. Suponho que assim como os jovens do Ensino Médio, os adolescentes do Ensino Fundamental têm muito a dizer.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS A PARTIR DA MÍDIA PODCAST

A proposta didática inicial desse caderno pedagógico intitulado “*Podcasts: conectando palavras, transformando o mundo – atividades pedagógicas para ouvir e criar*” consiste em explorar diversos aspectos de gêneros orais determinados, divulgados em mídia *podcast*, analisando os elementos linguísticos (comunicacionais, textuais e semânticos) e extra-linguísticos de modo a levar os alunos a produzirem seus próprios *podcasts* mediante um modelo de proposição de atividades e oficinas, objetivando sua aplicação em turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.

Os gêneros orais selecionados para este estudo foram: entrevista, relato e bate-papo/discussão/conversação. Eles foram escolhidos como base temática para o caderno pedagógico tendo em vista sua relevância no cenário escolar e seu impacto na formação dos estudantes para além da vida escolar¹.

As atividades propostas aspiram desenvolver práticas de reflexão e análise linguísticas com os alunos, a partir dos gêneros textuais orais destacados, tais como: desenvolvimento de habilidades de escuta, promoção a interação com o outro, facilitação da análise e da compreensão da mensagem, aprimoramento da fala, entre outros. Já as temáticas trabalhadas pretendem propiciar ampliação do repertório cultural do aluno ao mesmo tempo em que oportuniza a reflexão crítica acerca da sociedade em que vive, ampliando consideravelmente sua visão de mundo.

Os encontros sugeridos neste projeto, além de garantir entretenimento aos alunos ao aliar tecnologia digital à educação na sala de aula, favorecem novas formas de organização e execução do trabalho docente a partir da promoção significativa de práticas sociais na modalidade oral. Para ter acesso ao e-book elaborado clique no link abaixo:

https://www.canva.com/design/DAFPbSx0XE8/a32WJ5vQ9xfz66u6uzhjkQ/view?utm_content=DAFPbSx0XE8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

A seguir serão descritas cada uma das etapas pensadas para serem desenvolvidas na sala de aula e seus respectivos desdobramentos no âmbito do projeto de intervenção. Cabe

¹ Tais formatos foram os mais ouvidos e difundidos na podsfera de acordo com a pesquisa ABPOD realizada no ano de 2020. Disponível em <https://abpod.org/podpesquisa/>

ressaltar que as atividades sugeridas devem ser adaptadas ao contexto e à realidade do aplicador docente, cabendo a este adequar, suprimir ou acrescentar atividades que condizem com as suas práticas pedagógicas.

Módulo 1 – Etapa 1: Roda de conversa (1 aula)

O primeiro passo para aplicação da proposta é fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca da oralidade. Para isso, é importante que a turma esteja disposta em formato de círculo para a conversa. Inicialmente serão exibidos dois vídeos curtos em sequência sobre “Stranger Things” - uma série juvenil famosa - para, em seguida, comparar as situações de fala. Porém, antes da exibição cabe elaborar em conjunto certas regras de convivência como manter o silêncio durante a exibição do vídeo, levantar a mão ao solicitar a fala, respeitar a vez do colega falar não atropelando a fala do outro, respeitar as opiniões alheias, entre outros. Após a exibição os alunos ficarão livres para comentarem sobre a linguagem oral e apontar semelhanças e diferenças das duas situações de comunicação apresentadas. Foi sugerido um roteiro de perguntas apenas para o direcionamento da conversa que pode ser seguido ou não, lembrando que não há respostas certas e erradas.

- a) *Quem são os interlocutores?*
- b) *Qual a diferença das duas situações apresentadas no vídeo?*
- c) *Você acha que a linguagem é aprendida?*
- d) *Em quais situações é necessário falar em público?*
- e) *Você se sente confortável ao falar para muita gente ou tem alguma dificuldade?*
- f) *O que você acha que é necessário para conseguir falar bem em público?*
- g) *A linguagem oral deve ser ensinada na escola ou não há necessidade?*

Após esse primeiro momento, será exibido um novo vídeo jornalístico de caráter humorístico com o objetivo de diferenciar a fala espontânea da fala roteirizada. As seguintes questões foram sugeridas para abordar o assunto:

- a) *Qual a diferença das situações apresentadas nos vídeos?*
- b) *A fala pode ser considerada espontânea em todas as situações exibidas?*
- c) *Por que no telejornal a linguagem utilizada é diferente da que usamos no dia a dia?*

Esperamos que os alunos compreendam que a linguagem do telejornal é escrita para depois ser lida, ao passo que nas situações cotidianas a fala é espontânea.

Módulo 1 – Etapa 2: Escolha do Eixo Temático (1 ou 2 aulas)

Nesse momento, será proposta uma apresentação oral aos alunos. Eles deverão se dividir em grupos, escolher a temática a ser abordada para a classe e pesquisar sobre ela. A apresentação deverá ser feita com o apoio de slides. Deixamos a temática livre para que os alunos pudessem desenvolver assuntos em comum que os incomodam na sociedade atual. Muitas são as temáticas que poderiam ser abordadas, no entanto, gostaríamos que os estudantes fizessem a escolha de forma autônoma e em concordância com os demais componentes do grupo, argumentando a favor ou contra determinadas possibilidades de assunto sugeridas, até chegar em um senso comum.

Módulo 1 – Etapa 3: Apresentação oral (1 ou 2 aulas)

Os alunos deverão apresentar o assunto estudado para a turma de forma oral. É interessante perceber a forma como se posicionam, como projetam a fala, seus gestos e expressões faciais diante da fala para um público já conhecido. Após a apresentação de todos os grupos, sugerimos o preenchimento de um questionário sobre as apresentações. Os alunos deverão avaliar a apresentação de um grupo específico e, em seguida, sua própria apresentação, por isso o questionário foi dividido em duas seções. As questões propostas na seção 1 são:

- 1. Você estará analisando a apresentação de qual grupo?*
- 2. Você acha que foi realizada uma pesquisa consistente para a abordagem do tema selecionado?*
- 3. Todos os integrantes do grupo falaram com tom de voz audível?*
- 4. A apresentação prendeu a atenção da turma?*
- 5. Algum ponto da apresentação não ficou claro para você? Explique.*
- 6. Os slides ajudaram a turma a acompanhar as informações dadas? Justifique.*

Já as perguntas sugeridas na seção 2 são:

7. *O que achou da experiência de estudar um assunto e falar sobre ele em público?*
8. *Qual a maior dificuldade que você enfrentou durante a apresentação?*
9. *Você acha que se não houvesse a possibilidade de utilização dos slides, a apresentação teria ocorrido da mesma maneira? Justifique*
10. *Qual dificuldade você acredita que teria em fazer uma apresentação utilizando apenas a voz como recurso?*

É importante que os alunos apontem as falhas, dificuldades e acertos nas apresentações dos colegas e depois que eles façam uma autoavaliação acerca de sua própria apresentação. É mais fácil falar analisar o outro do que a si próprio. Desse modo, eles poderão refletir criticamente acerca do que os incomodou e o que os agradou.

Módulo 2 – Etapa 1: Conhecendo o <i>podcast</i> (1 aula)
--

Nesse segundo módulo serão apresentadas as características da mídia com a qual trabalharemos: o *podcast*. É importante, no entanto, primeiramente, investigar os conhecimentos prévios dos alunos e verificar o que sabem sobre ele, para depois o apresentar. Sondar se sabem o que é, se já ouviram falar, se ouvem algum, se gostam de ouvir, entre outros. No caderno pedagógico há uma definição do que se trata o *podcast*, um infográfico com algumas características e um link para um documento em PDF com maiores informações acerca dele. Após a explicação e entendimento do que é o *podcast*, a proposta é que os alunos ouçam um episódio. Nesse caso, a indicação é de uma história que pode despertar o interesse dos alunos, visto que se trata de um assunto polêmico acerca do roubo de um bebê e a descoberta do crime anos depois devido a uma coincidência inesperada. A intenção é que os alunos façam comentários sobre a narrativa, comparem com outras abordagens, apontem as características gerais do episódio, digam qual a função social do *podcast*, quais os tipos de *podcasts* existentes, quais as estratégias de narração, qual a duração, como é a voz do *podcaster*, entre outros.

Módulo 2 – Etapa 2: Jogo da roleta (1 aula)

Nesse módulo, apostamos em uma atividade lúdica digital: o jogo da roleta. Os alunos deverão se dividir em grupos. Em cada agrupamento deverá haver um computador,

preferencialmente, ou outro dispositivo conectado à internet para realização da atividade. Os alunos deverão acessar o site e clicar para girar a roleta. Quando a roleta parar, uma seta indicará um assunto para ser abordado a respeito do *podcast*. Todos devem falar. O jogo termina quando todos tiverem participado da brincadeira. Os assuntos dispostos na roleta são:

Fale sobre:

- 1) *Duração dos podcasts*
- 2) *Diversidade de conteúdo dos podcasts*
- 3) *Facilidade de acesso aos podcasts*
- 4) *Como ouvir um podcast offline*
- 5) *Podcasts como fonte de informação e entretenimento*
- 6) *Indique um podcast*
- 7) *O formato de podcast que você prefere*
- 8) *Principais plataformas para ouvir podcasts*
- 9) *Melhor momento do dia para ouvir podcasts*

O objetivo do jogo consiste, à priori, em consolidar o aprendizado dos alunos a respeito do *podcast*. Ao falar sobre alguma característica, a tendência é que os alunos fixem o conteúdo e se lembrem com mais rapidez e palpabilidade. O ideal é que um aluno ajude o outro, que haja troca de experiência e interação entre os participantes.

Módulo 2 – Etapa 3: Apresentando formatos de <i>podcasts</i> (1 aula)

Neste momento, pediremos aos alunos que se sentem em círculo e assistam ao vídeo em silêncio. Nele o interlocutor informa sobre os principais formatos de *podcasts* e suas características. Há também um infográfico na página apresentando três formatos com a definição de cada um para sintetizar o conteúdo. Nesse momento, levante hipóteses: o professor pode perguntar sobre qual desses formatos se encaixa o *podcast* ouvido no módulo anterior, com qual deles eles mais se identificam, se tivessem que criar um *podcast* em um desses formatos qual seria, qual destes acham que é mais ouvido e etc.

Módulo 3 – Etapa única: Estações de aprendizagem (3 ou 4 aulas)

A metodologia deste módulo prevê a criação de um circuito com 3 atividades diversificadas que deverão ser implementadas simultaneamente. Primeiramente, divide-se a turma em três grupos. A ideia é que cada grupo faça um rodízio entre as estações, passando por todas elas. Na primeira estação ele será apresentado ao *podcast* no formato de entrevista, na segunda ao formato de Storytelling e na terceira ao formato de discussão/bate-papo/conversação. Cada estação deverá contar com um computador ou outro dispositivo com acesso à internet. É importante que as estações estejam distantes uma das outras para que o som não contamine o ambiente e impeça as demais estações de ouvirem o áudio disponibilizado. A aprendizagem por estações conta com três momentos fundamentais:

1º momento: *Os alunos ouvirão um episódio no formato disponível naquela estação.*

2º momento: *Os alunos farão um trabalho colaborativo envolvendo tecnologia através da plataforma “padlet” acerca do episódio ouvido. Nesse momento, os alunos precisarão clicar no link, entrar na plataforma inserindo e-mail para constar a participação do grupo, em seguida, assistir ao tutorial de uso da plataforma para entender como postar comentários e, por fim, responder às questões propostas em formato de áudio como comentário. Uma última atividade sugere criar uma pergunta para ser feita a outro grupo como forma de provocar a reflexão sobre o assunto desenvolvido no episódio.*

3º momento: *Os alunos entenderão um pouco mais sobre o programa apresentado, seu formato e sobre as características do gênero desenvolvido nele com o auxílio do professor, podendo também fazer pesquisas sobre ele, utilizando mecanismos de busca através da internet. Os gêneros trabalhados em cada estação serão: relato, entrevista e bate-papo/discussão/conversação.*

O professor poderá alterar a ordem das tarefas quando desejar, a fim de conseguir estar nas três estações para desenvolver o conteúdo proposto em momentos diferenciados. É importante enfatizar que o questionário de cada estação tem perguntas em comum e diferenciadas, visando explorar o conteúdo, a linguagem e a estrutura de cada episódio.

Estação 1: Entrevista.

1. *Qual é o assunto do podcast?*
2. *Quem seria o público-alvo?*
3. *Qual o objetivo desse tipo de podcast?*
4. *De quem são as vozes presentes na conversa?*

5. *O que você gostaria de destacar sobre o assunto tratado?*
6. *O que mais chamou sua atenção?*
7. *Qual o formato/estilo do episódio?*
8. *Qual a duração?*
9. *Indique se há no podcast ouvido as seguintes características:*
 - a. *Música de entrada*
 - b. *Música de encerramento*
 - c. *Fundo musical*
 - d. *Vinheta*
 - e. *Efeitos sonoros específicos (risada, palmas, etc.)*
10. *Quem é apresentador/entrevistador?*
11. *Quem é o convidado/entrevistado?*
12. *Há uma variedade do português que segue uma concordância diferente a qual aparece na fala tanto do entrevistado quanto do entrevistador, isso interfere no entendimento do assunto abordado?*

Estação 2: Storytelling.

1. *Quem conta a história?*
2. *Qual é o assunto do podcast?*
3. *Quem seria o público-alvo?*
4. *Qual o objetivo desse tipo de podcast?*
5. *Qual o formato/estilo do episódio?*
6. *Qual a duração?*
7. *Indique se há no podcast ouvido as seguintes características:*
 - a. *Música de entrada*
 - b. *Música de encerramento*
 - c. *Fundo musical*
 - d. *Vinheta*
 - e. *Efeitos sonoros específicos (risada, palmas, etc.)*
8. *Que tipo de linguagem foi utilizada?*
9. *De que maneira ele prende a atenção do ouvinte na história contada?*
10. *Quem são os personagens?*
11. *O que mais te chamou a atenção na história?*
12. *Trata-se de uma história real ou fictícia?*
13. *Por que o título da história é “Bonde”*
14. *Seus avós costumam compartilhar suas recordações com vocês?*
15. *Gostam de conversar com seus avós? Sobre o que conversam?*
16. *Como era a vida de seus avós quando ainda eram jovens?*
17. *Tem avós que vieram de outra cidade, outro estado ou outro país? Qual?*
18. *Tem alguma história curiosa sobre seus avós que gostaria de compartilhar?*

Estação 3: Discussão/Bate-papo/Conversação

1. *Qual é o assunto do podcast?*
2. *Quem seria o público-alvo?*
3. *Qual o objetivo desse tipo de podcast?*

4. *De quem são as vozes presentes na conversa?*
5. *O que você gostaria de destacar sobre o assunto tratado?*
6. *O que mais chamou sua atenção?*
7. *Qual o formato/estilo do episódio?*
8. *Qual a duração?*
9. *Indique se há no podcast ouvido as seguintes características:*
 - a. *Música de entrada*
 - b. *Música de encerramento*
 - c. *Fundo musical*
 - d. *Vinheta*
 - e. *Efeitos sonoros específicos (risada, palmas, etc.)*
10. *Que tipo de linguagem foi utilizada?*
11. *Há intervalo comercial? Sobre o que?*
12. *Por que alguns podcasts têm propaganda ao longo dos episódios?*
13. *Como as apresentadoras se posicionam diante do tema abordado?*
14. *Como os convidados se posicionam diante do tema abordado?*
15. *Qual a sua opinião acerca do assunto debatido?*
16. *Se pudesse adicionar algum assunto à conversa, qual seria?*

A estação também sugere outros *podcasts* que apresentam o mesmo formato para os alunos acessarem em outro momento e efetivarem o conhecimento sobre a estrutura e o gênero desenvolvidos nesse tipo de *podcast*. Caso haja tempo disponível de aula, os alunos podem escolher episódios dos *podcasts* sugeridos para ouvir na aula.

Módulo 4 – Etapa única: Oficina de criação de <i>podcasts</i> (2 aulas)

O objetivo dessa oficina é introduzir técnicas básicas da produção de um *podcast*. Pretende-se ao fim dessa oficina que os alunos se sintam capazes de produzir seus próprios *podcasts* como criadores de conteúdo. A autoria nesse tipo de mídia envolve criação, interpretação, contextualização e criatividade, mobilizando, assim, várias competências, habilidades e capacidades intelectuais individuais e em grupo.

Cabe ressaltar que esta oficina é direcionada a educandos, porém pode ser realizada também por profissionais de educação interessados em contribuir com o projeto desenvolvido, ou ainda, interessados em aprender sobre a mídia com o propósito de desenvolver projetos envolvendo *podcasts* com seus próprios alunos.

Uma outra estratégia é convidar algum *podcaster* ou especialista nessa mídia para uma palestra sobre a criação de *podcasts*. Os alunos podem descobrir curiosidades, elaborar perguntas e se animar com a presença de um profissional da área.

De todo modo, a oficina de criação de *podcasts* envolve um passo-a-passo para que o aluno desenvolva um episódio com base no que for apresentado. Para introduzir o assunto há um vídeo explicativo e, também, um documento em PDF que pode auxiliar o aluno, antes de iniciar o processo de produção de fato.

A oficina apresenta o seguinte percurso:

- 1) *Escolha do tema;*
- 2) *Defina o formato;*
- 3) *Defina o público-alvo;*
- 4) *Planeje o conteúdo;*
- 5) *Cogite possíveis convidados;*
- 6) *Elabore o roteiro;*
- 7) *Prepare a voz;*
- 8) *Grave;*
- 9) *Edite*
- 10) *Publique.*

O percurso desenvolvido pela oficina de criação traz orientações gerais sobre como elaborar cada etapa do *podcast* a fim de que o aluno se familiarize com cada uma delas antes de produzir o seu próprio. Algumas etapas como a elaboração do roteiro e edição são acompanhadas de tutoriais em vídeo para facilitar a aprendizagem.

Módulo 5 – Produzindo <i>podcasts</i> – Fase 1 (1 aula)

Após aprenderem sobre como criar um episódio de *podcast* na teoria, chegou a hora de praticar e produzir *podcasts* com base no que foi visto até o momento. Este módulo conta com 5 fases que deverão ser desenvolvidas preferencialmente na escola.

Na fase 1 o aluno precisará aprofundar a pesquisa desenvolvida para a exposição oral apresentada no módulo 1, definir o formato dentre os três apresentados neste projeto, e o público-alvo. É importante ainda delegar funções a cada componente do grupo de acordo com as habilidades de cada um. Decidir quem fará o roteiro, quais serão os apresentadores, quem fará a edição, a publicação, a arte e etc. Em seguida, planejar o conteúdo a ser abordado e a duração do episódio de acordo com o formato escolhido. Definir como será feita a gravação,

antes de gravar, é uma dica que poderá evitar perda de tempo. Há a sugestão de alguns sites com tutoriais de gravação e edição que podem facilitar a decisão do grupo.

Módulo 5 – Produzindo *podcasts* – Fase 2 (1 aula)

Nesta aula, os alunos irão ensaiar a gravação e, em seguida, gravar o episódio de acordo com o roteiro elaborado na aula anterior. É necessário deixar claro para eles que a voz é o recurso mais importante para atingir o público-alvo. Uma voz baixa, sem confiança, não atrai ouvintes. Estabelecer a linguagem a ser usada, falar com clareza sobre o tema com uma boa dicção é a chave para garantir a gravação de um bom episódio.

Módulo 5 – Produzindo *podcasts* – Fase 3 (1 aula)

O grupo responsável pela edição iniciará seu árduo trabalho ao cortar falas, diminuir ruídos, alterar o volume da voz, inserir fundo musical e efeitos sonoros. Há a sugestão de tutoriais em sites e o aluno pode recorrer a vídeos sugeridos de edição em módulos anteriores. É essencial que o grupo tenha o arquivo original da gravação salvo, caso algo feito na edição dê errado.

Módulo 5 – Produzindo *podcasts* – Fase 4 (1 aula)

Com o áudio pronto, cabe fazer a arte e definir um título. Juntos, o conteúdo, o formato, os apresentadores, a arte e o título ajudarão a formar a identidade de cada *podcast*. Para a criação da imagem foi sugerido o aplicativo “Canva” que pode ser acessado pelo computador ou pelo celular. Foi disponibilizado um tutorial para aprender a usar essa plataforma.

Módulo 5 – Produzindo *podcasts* – Fase 5 (1 aula)

Este é o módulo responsável pela publicação e divulgação do *podcast*. Sugere-se que cada aluno ajude a divulgar os episódios em suas redes sociais para que as pessoas tenham acesso ao conteúdo produzido pela turma. Publicar no Padlet da turma também é uma boa sugestão. Cabe ressaltar que o produto não foi feito para ficar restrito à sala de aula, ele

precisa ganhar o mundo. As pessoas de dentro e fora da comunidade escolar precisam ter acesso a esses *podcasts* para que a informação seja compartilhada e difundida o mais longe que conseguir chegar.

Assim, chegamos ao final da proposta com aproximadamente um total de 16 aulas podendo variar de acordo com o ritmo da turma. Esperamos que os alunos tomem gosto em produzir *podcasts* e não parem no primeiro episódio. Gostaríamos que eles dessem sequência ao que foi iniciado em sala de aula. Ou que com esse projeto possamos despertar o gosto pela cultura de ouvir informações e aprender conhecimentos diversos através dos *podcasts* sugeridos.

Com relação aos docentes, esperamos que fiquem cada vez mais estimulados a vencer os desafios propostos a cada dia no que diz respeito ao ensino de linguagem e à educação de modo geral. Desejamos que através dessa atividade os docentes possam conhecer os interesses de seus alunos e tentar atingi-los com propostas lúdicas que os façam sair do lugar de recebedores de informação e passem a ser produtores de seu próprio conhecimento. Torcemos para que como resultado desse projeto os alunos consigam se comunicar melhor e expressar a melhor versão de si mesmos através de suas falas. Lembrando que as ações a serem desenvolvidas trazem como acréscimo educacional não apenas o conteúdo oferecido nos *podcasts*, mas, sobretudo, as práticas que o trabalho coletivo pode propiciar aos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa, foram abordados de forma inicial conceitos referentes aos letramentos, às novas tecnologias da informação e comunicação, à oralidade, aos gêneros discursivos orais e às novas mídias digitais, em especial o *podcast*. Com base nesse aporte teórico foi possível chegar à conclusão de que o *podcast* pode servir como excelente ferramenta educacional nas aulas de língua portuguesa com o objetivo de contribuir para a construção de elementos linguísticos, culturais e sociais de jovens para que possam se expressar e compartilhar seus gostos, preferências, interesses e opiniões acerca do que desejarem através dessa mídia digital, exercendo sua cidadania e utilizando estratégias de design multimodais a fim de que sejam capazes de dizer o que querem dizer e que prendam a atenção dos ouvintes durante alguns minutos de áudio.

Ao estimular o uso de tecnologias digitais não estamos de maneira nenhuma desmerecendo técnicas convencionais de ensino de linguagem baseadas em pressupostos pré-estabelecidos que deram certo. No entanto, diante do mundo globalizado em que vivemos cabe trazer os alunos para algo mais próximo de sua realidade a partir da inserção de aparatos digitais e tecnológicos de modo a despertar seu interesse e colaboração nas atividades propostas em sala de aula.

Essa pesquisa pretende humildemente trazer um norte acerca das produções de *podcast* durante as aulas de língua portuguesa como estratégia para estimular professores a inserir novas formas de linguagem e comunicação na educação. Com a aplicação do caderno pedagógico pretendemos ampliar as possibilidades de interlocução do aluno e incentivar a organização de sua fala através de atividades com gêneros orais que estimulem a interação e a livre expressão de modo a participarem mais ativamente da vida escolar e social a partir da troca de experiências e de conhecimentos. Através do estudo de certos gêneros orais pretendemos mostrar que a fala mantém relações intrínsecas com a escrita, as quais influenciam-se mutuamente, além de oportunizar a discussão acerca do uso da língua como forma de controle social e manutenção do poder tendo em vista sua relação com as estruturas sociais estabelecidas.

Nessa perspectiva, todo o material elaborado nessa pesquisa foi cuidadosamente preparado para promover discussões, debates e reflexões críticas acerca de temáticas inquietantes presentes na sociedade atual, convergindo para a atuação dos estudantes através da repercussão de suas vozes de modo a contribuir para o desmantelamento de certas práticas,

posturas e comportamentos prejudiciais à vivência em sociedade. A partir deste prisma, as propostas sugeridas no caderno pedagógico priorizam uma postura docente que repense o compromisso com a educação e com o ensino de linguagem, evidenciando a relação existente de ambas com o conhecimento e a transformação social.

Desse modo, aspiramos a relevância do trabalho com gêneros orais aliados à tecnologia a partir do uso da mídia *podcast*, uma vez que entendemos que podemos desenvolver nos alunos maior senso de reflexão e crítica acerca de suas produções orais (e escritas) tanto na comunidade escolar quanto nas situações cotidianas em que se encontram. Não pretendemos de forma alguma esgotar o assunto, mas contribuir para as produções desse caráter pedagógico a fim de repensar e reconstruir o saber didático.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. Parábola Ed., 2003.

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

ARAÚJO, I. G. O. PAIVA, F.A. *A produção do podcast como prática facilitadora dos letramentos literário e digital*. Ensino em perspectivas, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-16, 2022.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2ª edição. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1997a.

_____. Volochinov, V. *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997b [1929].

BELLONI, Maria Luiza; BÉVORT, Evelyne. *Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas*. Educação & Sociedade, 2009, vol. 30. n. 109, p. 1081-1102.

BONASSOLI, Kell. *Uma mão lava a outra, duas batem palmas*. IN: LUIZ, Lucio (ed.). Reflexões sobre o *podcast*. Marsupial Editora, 2014.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 11, de 7 de julho de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação*. Brasília: MEC, SEED, 1998. 112 p. (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.3)

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARTRAND, Suzanne-G. *Qu'est-ce qu'un genre et pourquoi faire des genres l'axe organisateur du développement des compétences langagières en français?* In: CHARTRAND, Suzanne-G; ÉMERY-BRUNEAU, J et SÉNÉCHAL, K. *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières em français*. Tradução livre de Marcia L. C. de Oliveira. Québec: Didactica, 2015. Pp. 5-7. Disponível em: www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de Gêneros textuais*. 3 ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais, corpo e voz*. Joaquim Dolz apresentado por Tânia Magalhães. Promovido pelo Grupo de pesquisa ALTER-LEGE, DIALE, ELOA E LEPS. 1 vídeo (1h 57min 30seg). Transmitido ao vivo e publicado pelo canal GRUPO LEPS em 09 de agosto de 2021. Disponível em: < https://youtu.be/oz3OmBh_J3I >. Acesso em 09 ago. 2021.

_____. *Gêneros Textuais Orais: inovações para o ensino na educação básica*. Joaquim Dolz apresentado por Acir Mário Karwooski. [Minas Gerais, Conexões IELACHS, 16 de junho], 2020. 1 vídeo (2h 13min 35seg) Publicado pelo canal IELACHS UFTM. Disponível em: <https://youtu.be/8b6qcHC2hls>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

DUARTE, Zuleide. *A tradição oral na África*. Estudos de Sociologia, 2009, 2.15: 181-189.

DUBOC, Ana Paula Martinez; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. *Letramentos e línguas estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso*. Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões empíricas, éticas e práticas. Campinas: Pontes, p. 245-280, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

FERRAREZI JR, Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1990.

JENKINS, Henry; FORD, Sam; GREEN, Joshua. *Cultura da Conexão: Criando Valor e Significado por Meio da Mídia Propagável*. São Paulo, Editora Aleph, 2014.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KALANTZIS, Mary; COPE, B; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Ciefel-Unicamp; MEC, 2005

LINSINGEN, Luana Von. *Alguns motivos para trazer a Literatura Infantil para a aula de Ciências*. Ciência & Ensino, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em: <http://143.0.234.106:3537/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/190>. Acesso em: 12 fev. 2022.

LOPES, Leo. *Podcast: guia básico*. Nova Iguaçu: Marsupial, 2015.

LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

LUIZ, Lucio; ASSIS, Pablo de. *O Podcast no Brasil e no Mundo: um caminho para a distribuição de mídias digitais*. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2010. Vol. 33, p. 1-15.

_____. *Reflexões sobre o podcast*. Marsupial Editora, 2014.

MAGALHÃES, Tânia Guedes *Por uma pedagogia do oral*. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, 2008, n.11/2, p. 137-153.

_____. *Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso?* Revista Instrumento. Rev. Est. Pesq. Ed. Juiz de Fora. n. 7 e n. 8, p.65-81, 2005/2006

_____. DE OLIVEIRA LACERDA, Ana Paula. *Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes*. Horizontes, v. 37, p. e019004-e019004, 2019.

_____. CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) *Oralidade e ensino de língua portuguesa*. Campinas: Editora Pontes, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

MOMESSO, Maria Regina ... [et al]. (Orgs). *Educar com podcats e audiobooks*. 1. Ed. Porto Alegre: Cirkula, 2016. 180p. [e-Book]

MORAN, José Manuel. *O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD-uma leitura crítica dos meios*. 1999. [Online]. Acesso em: 05 mar. 2022.] <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>. Brasília.

NEW LONDON GROUP (NLG). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, 66 (1), 1996.

_____. *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais*. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme, Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. Revista Linguagem em Foco, v. 13, n. 2, 202, p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação e intercultural no Brasil*. In: Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26. n.01. p.15-40. Abr, 2010

ORLANDO, Andreia Fernanda. DE JESUS FERREIRA, Aparecida. *Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária*. Travessias, v.7, 2013.

PINHEIRO, Petrilson. *A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re) considerações*. Revista Linguagem em Foco, v. 13, n. 2, p. 11-19, 2021.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. *Para além da emissão sonora: as interações no podcasting*. Intexto: revista do mestrado da comunicação UFRGS. Vol. 2, n. 12 (jul./dez. 2005), p. 1-23, 2005.

ROJO, Roxane. *As relações entre a fala e a escrita: mitos e perspectivas – caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Mercado da Letras, 2011.

_____. DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. Revista Brasileira de Educação. Nº 11. 1999, p. 5-16.

SILVA, Roniel Sampaio. BODARD, Cristiano das Neves. *O uso do podcast como recurso didático de Sociologia: aproximando habitus*. Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas, v.20, n.1, jan/jul, 2015.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista brasileira de educação, p. 5-17, 2004.

_____. *Letramento-um tema em três gêneros*. Autêntica, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. Parábola, 2011.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

TRAVAGLIA, L. C. et al. *Gêneros orais – Conceituação e caracterização*. In: XIV SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA E IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 2013, Uberlândia, MG. Anais, vol. 3, nº 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1 a 8 ISSN: 2237-6607. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_generos_orais_conceitacao_caracterizacao.pdf

VANSINA, Jan. *A tradição oral e sua metodologia*. História geral da África, 2010, 1: 157-179.

XAVIER, Adilson. *Storytelling: histórias que deixam marcas*. Editora Best Seller, 2015.