

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**CÁSSIA APARECIDA DA COSTA SANTOS**

Estratégias didáticas para a produção de podcasts no nono ano do ensino fundamental

Juiz de Fora  
2021

## **CÁSSIA APARECIDA DA COSTA SANTOS**

Estratégias didáticas para a produção de podcasts no nono ano do ensino fundamental

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thais Fernandes Sampaio

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Santos, Cássia Aparecida da Costa.

Estratégias didáticas para a produção de podcasts no nono ano do ensino fundamental / Cássia Aparecida da Costa Santos. -- 2021. 98 f. : il.

Orientadora: Thais Fernandes Sampaio

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

1. Práticas de linguagem. 2. Oralidade. 3. Podcasts. 4. Protagonismo discente. I. Sampaio, Thais Fernandes, orient. II. Título.

**CÁSSIA APARECIDA DA COSTA SANTOS**

Estratégias didáticas para a produção de podcasts no nono ano do ensino fundamental

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 14/09/2021

Thais F. Sampaio

Profa. Dra. Thais Fernandes Sampaio - presidente e orientadora

Thais F. Sampaio

p/ Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães – Membro titular interno

Thais F. Sampaio

p/ Profa. Dra. Márcia Lisbôa Costa de Oliveira - UERJ - Membro titular externo

Dedico este trabalho às professoras e professores que se dedicam, diariamente, a proporcionar o melhor aos seus alunos.

## AGRADECIMENTOS

É fundamental agradecer a Deus que me acompanhou desde o início dessa jornada, que permitiu mais essa conquista em minha vida profissional e pessoal. Em Deus, encontrei o apoio necessário para prosseguir e enfrentar os desafios surgidos nesse momento tão atípico.

Agradeço à minha orientadora, Prof. Dr.<sup>a</sup> Thais Fernandes Sampaio, pela paciência e por ter me dado a oportunidade de refletir sobre meu trabalho, em sala de aula, com as práticas de oralidade.

Agradeço, imensamente, às professoras Marcia Lisboa Costa de Oliveira e Tânia Guedes Magalhães por aceitarem o convite para compor a banca examinadora e pelas contribuições na qualificação.

Agradeço à minha mãe pelo apoio e pela compreensão de que minha ausência, muitas vezes, foi necessária para a realização deste trabalho.

Agradeço ao meu “amor”, Maycon, pelas palavras de apoio, pela paciência, por me contagiar e comemorar comigo cada etapa vitoriosa.

Agradeço à amiga Mara pelas contribuições que muito enriqueceram o meu trabalho, pelo apoio e carinho.

Agradeço às amigas Christiana, Maria Aparecida e Mariana pelo incentivo, ou “empurrão”, para que eu participasse da seleção do PROFLETRAS. Vocês moram no meu coração! Rodeada por uma mestra e duas mestradas (agora mestras), não podia me acovardar. Chris e Mari, obrigada pelo carinho, pelas dicas, pelos textos e livros compartilhados.

Agradeço à amiga Francislaine e meu sobrinho, Igor, por estarem sempre prontos a me ajudar. Vocês moram no meu coração!

Agradeço às minhas amigas e companheiras de turma: Aline, Carina, Delane e Marli pelos conhecimentos compartilhados, pelo companheirismo. O apoio de vocês foi essencial!

Agradeço à amiga Ana Paula, professora de História e companheira de trabalho, pela parceria nos trabalhos interdisciplinares.

Agradeço aos meus colegas de turma os momentos vividos. Foi muito bom conhecer vocês!

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela oportunidade de renovação e aperfeiçoamento da minha

prática docente.

Finalizo, agradecendo à direção do CAIC Adriana Costa Henriques Fernandes (*in memoriam*), vice direção e coordenação pelo carinho e dedicação à nossa escola e pelo apoio de sempre aos meus projetos desenvolvidos.

*Mesmo quando tudo  
parece desabar,  
cabe a mim decidir  
entre rir ou chorar,  
ir ou ficar,  
desistir ou lutar;  
porque descobri,  
no caminho incerto  
da vida, que o mais  
importante é o decidir.*

*(Cora Coralina)*

## RESUMO

Este trabalho se organiza em estudos teóricos e elaboração de proposta de intervenção, visando promover uma reflexão sobre estratégias para um ensino sensível ao estudo da oralidade. O objetivo principal é realizar estudo teórico e documental sobre a oralidade e a multimodalidade no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa aliado a uma reflexão sobre práticas docentes específicas, com finalidade de desenvolver estratégias pedagógicas interventivas para o trabalho com gêneros orais, utilizando recursos digitais. As estratégias pedagógicas e os conceitos sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa foram planejados para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública, do município de Juiz de Fora, Minas Gerais. As atividades elaboradas consideraram as práticas sociais de linguagem, pautando-se nos princípios sobre: protagonismo, multimodalidade, gêneros e oralidade; além da valorização da cultura digital. A orientação metodológica para realização deste trabalho de conclusão é a pesquisa-ação THIOLENT (2019). Esta proposta orienta-se pela concepção de linguagem interacionista, dialogando principalmente com ANTUNES (2016); MARCUSCHI (2011, 2013); ROJO (2012, 2019). Além disso, considera as orientações da BNCC (2018) e Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (2012). A experiência docente em escola pública e a colaboração teórica e prática do PROFLETRAS também contribuíram para a proposição de princípios norteadores de um trabalho pedagógico voltado para práticas de oralidade, os quais são ilustrados na proposta interventiva elaborada a partir desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Práticas de linguagem. Oralidade. *Podcast*. Protagonismo discente.

## RESUMEN

Este trabajo se organiza en estudios teóricos y elaboración de propuesta de intervención, con el objetivo de promover una reflexión sobre estrategias para una enseñanza sensible al estudio de la oralidad. El objetivo principal es realizar un estudio teórico y documental sobre la oralidad y la multimodalidad en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua portuguesa aliado a una reflexión sobre las prácticas de enseñanza específicas, con el fin de desarrollar estrategias pedagógicas de intervención para trabajar con los géneros orales, utilizando recursos digitales. Las estrategias pedagógicas y los conceptos sobre la enseñanza y el aprendizaje del portugués se planificaron para alumnos de 9º grado de una escuela pública de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Las actividades desarrolladas consideraron las prácticas sociales del lenguaje, basadas en los principios sobre: protagonismo, multimodalidad, géneros y oralidad; además de la valoración de la cultura digital. La orientación metodológica de este trabajo de conclusiones es la investigación-acción THIOLENT (2019). Esta propuesta se guía por la concepción del lenguaje interaccionista, dialogando principalmente con ANTUNES (2016); MARCUSCHI (2011, 2013); ROJO, (2012, 2019). Además, considera las directrices del BNCC (2018) y la Propuesta Curricular de la Red Municipal de Juiz de Fora (2012). La experiencia docente en la escuela pública y la colaboración teórica y práctica de PROFLETRAS también contribuyeron a la proposición de los principios rectores de un trabajo pedagógico centrado en las prácticas de oralidad, que se ilustran en la propuesta de intervención elaborada a partir de esta investigación.

**Palabras-clave:** Prácticas lingüísticas. Oralidad. Podcast. Protagonismo del alumno.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura física da escola CAIC .....	54
Figura 2 – Estrutura física da escola CAIC .....	55

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	–	Competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino Fundamental.....	45
Quadro 2	–	Expectativas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno.....	49
Tabela 1	–	Quanto tempo você fica no celular diariamente? .....	56
Tabela 2	–	Para que você usa o celular? .....	57
Tabela 3	–	Que tipo de conteúdo você mais procura no celular? .....	57
Tabela 4	–	Quais redes sociais você usa para acessar os conteúdos de que mais gosta? Por quê? .....	58
Tabela 5	–	Justificativas .....	59
Quadro 3	–	Etapas da proposta de intervenção .....	64

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Apoio Integral à Criança
CP	Caderno Pedagógico
EF	Ensino Fundamental
GNL	Grupo de Nova Londres
LA	Laboratório de Aprendizagem
LP	Língua Portuguesa
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SE	Secretaria de educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de fora
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRÁTICAS SOCIAIS.....</b>	<b>18</b>
2.1	GÊNEROS TEXTUAIS E A IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	19
2.1.1	Gêneros orais na escola.....	21
2.1.2	Oralidade e escrita: um <i>continuum</i> tipológico.....	24
2.2	MULTILETRAMENTOS: TECNOLOGIAS DIGITAIS E <i>PODCAST</i> .....	28
2.2.1	O <i>podcast</i> na sala de aula.....	38
2.2.2	Promoção do protagonismo.....	40
2.3	ORALIDADE, LEITURA E CULTURA DIGITAL NOS DOCUMENTOS LEGAIS.....	41
<b>3</b>	<b>ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>52</b>
3.1	A PESQUISA-AÇÃO.....	52
3.2	LÓCUS PROVÁVEL DA INTERVENÇÃO E JUSTIFICATIVA PARA O TRABALHO PROPOSITIVO.....	53
3.3	PESQUISA E ANÁLISE DO USO DO CELULAR FORA DO AMBIENTE ESCOLAR.....	56
<b>4</b>	<b>PROPOSTA INTERVENTIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>62</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>79</b>
	<b>ANEXO A – Questionário sobre o uso do celular fora do ambiente escolar.....</b>	<b>83</b>
	<b>ANEXO B – Respostas dos alunos relacionadas ao questionário sobre uso do celular fora do ambiente escolar.....</b>	<b>85</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros – , como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. (SCHNEUWLY, 2011, p. 114).

No âmbito educacional brasileiro, faz-se necessário desenvolver, nas aulas de Língua Portuguesa (LP), práticas de linguagem, tanto na modalidade escrita quanto na oral, numa perspectiva reflexiva, que considere situações específicas de comunicação e proporcione ao aluno significativas experiências na interação linguística. Nesse sentido, a epígrafe acima ratifica um alerta feito por Marcuschi (2011) e Koch (1997) de que a oralidade e a escrita configuram um *continuum* tipológico, evidenciando peculiaridades e semelhanças, uma vez que elas são modalidades da língua que não se opõem, mas se relacionam, mesmo apresentando cada uma delas suas próprias características.

O desenvolvimento de um trabalho com a modalidade oral na escola permite ao aluno ampliar sua comunicação, uma vez que ele tem contato com variados gêneros, os quais tendem a contribuir com o seu desenvolvimento e com a sua formação cidadã. Isso porque, no ambiente escolar, por meio do trabalho com esses gêneros será oportunizado ao aluno compartilhar pensamentos, opiniões, diferentes intenções e inseri-lo de modo mais participativo na sociedade em que vive. No entanto, o professor-pesquisador pode encontrar como obstáculo uma gestão escolar mais conservadora e presa a métodos e práticas pedagógicas tradicionais, por isso a escola (na figura de seus líderes de direção e coordenação) deve construir junto ao professor e à família uma cultura que valorize a oralidade, contribuindo para a formação cidadã do aluno e o modo como esse aprendizado influirá em sua vida social.

O interesse em desenvolver esta pesquisa intitulada *Estratégias didáticas para a produção de podcast no nono ano do ensino fundamental*, tendo como objeto de estudo principal a oralidade e a criação de *podcast*, justifica-se, primeiramente, em

razão da necessidade de se pensar e viabilizar um trabalho com os gêneros orais que extrapole a oralização, ou seja, promova práticas que excedam a utilização da leitura em voz alta e das conversas em sala de aula. Ainda sob esse viés, uma prática que promova o desenvolvimento de habilidades de uso significativo e contextualizado da língua oral, haja vista a temática escolhida para a proposta de intervenção que busca discorrer sobre preconceitos e estereótipos.

Nos últimos dez anos, tenho procurado aperfeiçoar minha prática pedagógica com turmas do 9º ano, do Ensino Fundamental (EF) II, através de um projeto interdisciplinar (Língua Portuguesa, Literatura e História) intitulado “Décadas”, com intuito de fazer uma análise crítica e reflexiva, através de letras de músicas dos anos 1960, 1970, 1980, 1990 e 2000, sobre a sociedade em que vivemos. No entanto, ainda é possível perceber a evidência das atividades de oralização. Além disso, outra motivação surgiu quando fui aprovada na seleção do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), momento em que percebi a oportunidade de aprender, repensar e transformar minha prática docente para tornar, cada vez mais frequente em minhas aulas, um estudo com a oralidade que permita ao aluno posicionar-se criticamente nos diversos campos de atuação da vida social.

Assim, a proposta aqui apresentada surgiu a partir de um incômodo frequente nas minhas aulas de LP, uma vez que, ao serem convidados a participarem de atividades como debate, seminário, entrevista, comentário, todos da modalidade oral, os alunos demonstram insegurança, timidez ou medo, mesmo diante de temas relacionados ao seu cotidiano.

Nesse sentido, o objetivo principal desta pesquisa é realizar estudo teórico e documental sobre a oralidade e a multimodalidade no ensino e aprendizagem de LP aliado a uma reflexão sobre práticas docentes específicas, com finalidade de desenvolver estratégias pedagógicas interventivas para o trabalho com gêneros orais, utilizando recursos digitais. Assim, organizou-se os seguintes objetivos específicos:

- i) Estabelecer relações entre as noções teóricas de gêneros orais e a elaboração de propostas de ensino;
- ii) Identificar as características do discurso multimodal relevantes para a diversificação das estratégias de trabalho pedagógico com a modalidade oral da língua, especialmente, no 9º ano do ensino fundamental;

- iii) Caracterizar especificidades da ferramenta *podcast* para fundamentar e orientar seu uso em contexto pedagógico de ensino de oralidade, considerando o estudo teórico e documental realizado.

O cenário da pesquisa, local em que leciono atualmente, é a Escola Municipal Núbia Pereira Magalhães, instituição inserida na modalidade Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), a qual proporciona aos alunos e à comunidade atividades diversificadas no formato de oficinas. O trabalho com a oralidade desenvolvido em turmas de 9º ano serviu de motivação para a pesquisa e para a produção da proposta interventiva apresentada no Caderno Pedagógico (CP) que acompanha este texto dissertativo.

Atualmente, faço parte do quadro efetivo de servidores públicos do município de Juiz de Fora. Trabalhando há 19 anos na escola em que pretendo desenvolver a proposta interventiva, assim que o momento permitir, busquei construir uma prática comprometida com as demandas da cultura escolar e com os planejamentos temáticos orientados pela escola. Assim, deparei-me com os desafios de transformar minhas aulas em uma prática reflexiva e significativa tanto na minha vida como na de meus alunos.

Discutindo os desafios da formação docente, Nóvoa (2007) reconhece que:

O segundo desafio é a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. (NÓVOA, 2007, p. 14).

Essa dualidade entre teoria e prática, destacada por Nóvoa, coloca-se como um desafio, na medida em que ainda é comum processos formativos concebidos numa perspectiva que, mesmo que não explicitamente, separam teoria e prática. No entanto, sabemos que ambas não se separam, mas se complementam na formação do professor-pesquisador. Assumindo o papel de professora-pesquisadora, interessada no constante aperfeiçoamento, busquei junto ao PROFLETRAS, pelo qual venho certificar meu aprimoramento profissional e acadêmico, a aquisição de novos

conhecimentos que possam apurar minha prática e resultar em efeitos positivos diretos na minha experiência profissional e pessoal.

Na relação com seus pares, o homem se envolve em diferentes situações conversacionais por meio das quais concretiza atos comunicativos diários. No entanto, o pleno desenvolvimento dessas práticas está interligado a um crescente aprimoramento da capacidade de criação, organização e adequação aos diversos contextos de uso. Nesse sentido, Marques (2010) defende que:

[...] a competência comunicativa não se resume ao domínio inato associado à capacidade de falar, cabe à sociedade educar os seus falantes no sentido de os dotar de um saber fazer que lhes permita desenvolver uma capacidade comunicativa eficaz. Saber comunicar em público de forma adequada aos diferentes contextos é, então, uma necessidade social, que se assume como um fator de sucesso e funciona como condição de integração e de acesso a diferentes planos da sociedade. (MARQUES, 2010, p. 19).

A partir do exposto acima, entendemos que se faz necessário sistematizar o ato comunicativo em público como proposta de ensino para que o falante possa aprimorar a capacidade de comunicação na modalidade oral, ampliando o conhecimento adquirido no âmbito familiar, de modo que seja cada vez mais competente ao se expressar oralmente com autonomia e eficiência em distintas situações de interação. Na medida em que a leitura/escuta e a oralidade são eixos de ensino e de aprendizagem são também demandas escolares.

Inegavelmente, a habilidade de comunicação em público é parte necessária da formação de cidadãos democráticos, politizados, que possam participar ativamente, intervindo no que ocorre na sociedade. Acreditando, nessa perspectiva, de que a escola tem função fundamental no desenvolvimento da autoconfiança das pessoas que forma para o exercício desse papel ativo na sociedade contemporânea, pretende-se discutir nesta pesquisa, e ilustrar na proposta de intervenção, estratégias que possibilitem aliar o oral ao digital, a fim de promover um ensino de LP capaz de construir uma aprendizagem significativa e contextualizada, no tocante às demandas da sociedade contemporânea.

Dessa forma, a pesquisa estabeleceu diálogo com vários estudiosos e pesquisadores para sustentação teórica e melhor entendimento das demandas de uma intervenção propositiva. Na abordagem sobre o discente como protagonista nos basearemos, principalmente, na discussão de Costa (2006). Sobre os princípios que

orientam o ensino de português, partimos da concepção de língua apresentada em Antunes (2016) e Travaglia (1992, 2006) e propomos uma reflexão acerca dos eixos de ensino com foco na oralidade (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011; MARCUSCHI, 2013), passando por uma discussão sobre gêneros textuais no ensino Marcuschi (2011). Em relação ao trabalho com as tecnologias digitais, orientamos a discussão a partir da relação geral entre multimodalidade, multiletramento e oralidade (ROJO, 2012, 2019; DIONISIO, 2007, 2012; VIEIRA, 2007). Além das bases teóricas mencionadas, incluímos informações sobre como os temas de interesse da pesquisa são tratados nos documentos normativos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (2012). No que diz respeito à orientação metodológica da pesquisa, seguimos a pesquisa-ação, conforme caracterização geral de Thiollent (2019).

O texto está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, são apresentados os pressupostos teóricos que contribuíram para o estudo e fundamentaram a construção de uma proposta interventiva. Para tanto, considerou-se temática que enfatiza a realidade vivida pelos alunos, a importância dos gêneros textuais, o entendimento da oralidade e da escrita como um *continuum*, a multimodalidade e a presença da cultura digital nas práticas discursivas. O segundo capítulo caracteriza o percurso metodológico, nos termos de uma pesquisa-ação, e descreve os parâmetros considerados na elaboração da proposta interventiva. No terceiro capítulo, apresentamos e discutimos os princípios que orientaram a proposta de intervenção, a qual se encontra detalhada no CP que acompanha esta dissertação. O quarto e último capítulo traz nossas considerações finais, refazendo o caminho da pesquisa e avaliando o cumprimento de seus objetivos.

## 2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRÁTICAS SOCIAIS

Adotamos em nosso projeto uma concepção de linguagem que considera a língua como fenômeno interligado aos contextos históricos, sociais e culturais. Assim como Antunes (2016), entendemos que o ensino de língua não deve ser pautado no “certo” e no “errado” nem na imposição da norma padrão. Na expectativa para que o aluno avance, o seu conhecimento prévio, ou seja, aquilo que ele traz consigo, nas suas vivências e interações, deve ser valorizado e relacionado ao conhecimento linguístico que é adquirido nas diversas práticas sociais. A autora compreende que as novas concepções da Linguística:

podem nos fazer ver o fenômeno da língua muito além das teias gramaticais, com horizontes bem mais amplos, bem mais fascinantes, bem mais humanos, no sentido de que refletem os usos das pessoas em sociedade, isto é, a língua que a gente usa no dia a dia. (ANTUNES, 2016, p. 174).

A concepção interacionista situa a linguagem como um lugar de interação humana, de relações sociais. Dessa forma, compreendemos que, para implementar um ensino de LP produtivo e relevante, é fundamental inserir práticas que proponham o uso da língua em situações concretas de interação e proporcionem perceber como são construídos os diferentes sentidos em uma dada situação comunicativa. Segundo Travaglia (2006, p. 23), “nessa concepção, o que o indivíduo faz, ao usar a língua, não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”.

O ensino voltado para as práticas sociais da linguagem propicia ao aluno melhores condições de posicionar-se criticamente diante da realidade, já que tais posicionamentos manifestam-se predominantemente em práticas de linguagem. Em decorrência disso, o professor passa a atuar como interlocutor no discurso com o aluno, pronto para questionar, sugerir, contrapor e provocar reações que exijam do discente assumir e justificar o seu posicionamento. Agindo assim, a sala de aula torna-se um lugar em que se aprende por meio das interações efetivas, posto que docente e discente colocam-se como sujeitos de seus discursos, estabelecendo um cruzamento entre os diferentes saberes. Nesse sentido, Geraldi (2001, p. 21) aponta que “aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem”.

Partindo de uma prática de ensino interacionista, propomos em nosso projeto que o aluno, por meio da leitura/escuta reflexiva, perceba as visões estereotipadas e os preconceitos que reforçam a exclusão decorrente da falta de respeito e tolerância pelo diferente, principalmente, na comunidade em que residem e na qual está localizada a Escola Municipal Professora Núbia Pereira Magalhães. Nesse sentido, o professor direciona uma temática central: a diversidade, a partir da qual o aluno, exercendo seu protagonismo, problematiza questões sobre raça, discutindo situações de preconceito e exclusão. Acreditamos que temáticas como essa permitem ao aluno refletir sobre suas experiências na sociedade em que vive. A ideia é que, nesse processo, o professor possa orientá-lo no desenvolvimento das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, por meio das quais o aluno terá oportunidade de vivenciar diferentes práticas letradas da cultura, de forma a entender e produzir textos e a perceber as diferenças entre uma forma de expressão e outra.

Diante disso, ao buscar as bases teóricas para o desenvolvimento desta pesquisa, nosso primeiro ponto de reflexão foi a noção de gêneros textuais, visto que abrem possibilidades para os estudos das diversas práticas letradas em contexto cultural, propiciam o trabalho com as modalidades oral e escrita e assumem relevante papel no ensino de LP. Na seção 1.3, apresentaremos quadros acerca de como estas questões são abordadas nos documentos legais vigentes, os quais norteiam currículos e propostas pedagógicas das redes públicas e particulares de ensino.

## 2.1 GÊNEROS TEXTUAIS E A IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A perspectiva histórico-metodológica à qual esta pesquisa se filia está em consonância com os estudos de Dolz e Schneuwly (2011), e de sua equipe de *Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra*. Além desses autores, nos baseamos nos brasileiros Marcuschi, Antunes e Rojo, a partir dos quais construímos nossas reflexões. Para Marcuschi (2008):

os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

O ensino de LP deve ter como objetivo a expansão do conhecimento sobre o funcionamento da língua e sua heterogeneidade de uso, proporcionando ao aluno perceber as práticas sociais de linguagem por meio de diferentes gêneros textuais. Schneuwly e Dolz acreditam que é por meio dos textos que o ensino de língua deve acontecer, ensino esse pautado nos diversos gêneros textuais da fala e da escrita. Assim, entendem que “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2011, p. 61).

Ainda conforme Schneuwly e Dolz (2011), os gêneros surgem a partir das diferentes interações sociais em que o cidadão está envolvido, são heterogêneos e propiciam inúmeras construções durante o ato comunicativo. Entendimento próximo ao de Marcuschi (2007), concebendo os gêneros como práticas sociais associadas à vida cultural e social do cidadão. Nesse sentido, não há como pensar o ensino de uma língua oral e escrita sem considerar o conhecimento sobre os gêneros e a participação ativa que cada um exerce, por meio da linguagem, dentro do contexto social no qual está inserido.

Dessa forma, o trabalho com gêneros relacionados às práticas sociais de uso da linguagem adquire maior sentido quando o professor proporciona ao aluno perceber que o ensino vai além do contexto escolar. Portanto, é importante “observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo” (MARCUSCHI, 2011, p. 16). O autor ainda orienta:

Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. (MARCUSCHI, 2007, p. 25).

Os gêneros manifestam-se a partir das necessidades humanas, das inovações tecnológicas e das atividades socioculturais. Ainda conforme Marcuschi (2007, p. 20), “situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”. Para ele, os gêneros textuais:

contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas

em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

A centralidade dos gêneros nas aulas de LP possibilita ainda, ao aluno, elaborar conceitos referentes aos elementos característicos de um dado gênero e pode levá-lo a refletir sobre as relações linguísticas que operam no gênero. Dessa forma, o discente vai desenvolvendo habilidades de linguagem que não se restrinjam à estrutura de um gênero específico.

Vale ressaltar que uma proposta de ensino voltada para o gênero favorece a promoção de uma análise sobre o que é ensinado e o que é aprendido, e talvez contribua para que o aluno tenha melhores condições de avaliar a relevância dos conhecimentos que estão sendo construídos. Trata-se, pois de uma aprendizagem inserida nos diversos contextos sociais e articulada com o uso da linguagem, no sentido de romper com as práticas tradicionais de ensino, em que a LP se restringe ao estudo de regras. Além disso, é crucial considerar a afirmação de Marcuschi (2011, p. 20) de que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”.

### **2.1.1 Gêneros orais na escola**

Com base principalmente em Marcuschi, Antunes e Rojo percebe-se uma orientação para trabalho em sala de aula a partir do texto, torna-se imprescindível, pois, discernir oralidade de oralização. No eixo da leitura, a oralização continua tendo relevância e impactos positivos no aprendizado do vocabulário, das regras ortográficas, sintáticas e de concordância, por exemplo; porém, é por meio da oralidade que a autonomia, a responsabilidade e a cidadania do aluno serão construídas. A língua em situação de oralidade disponibiliza ao enunciador autonomia social a partir da qual o enunciado assume variadas e flexíveis formas na expressão de conhecimentos, valores e estilos. Ao assumir seu próprio discurso, o aluno pode se inserir na cultura letrada que tem os gêneros textuais como formato discursivo social.

Não é mais aceitável enfatizar um ensino voltado somente para o aprendizado da escrita, acreditando que não é papel da escola ensinar o aluno a falar, pois é algo que ele aprende, principalmente, no ambiente familiar. Torna-se necessário, assim, que os gestores escolares junto à comunidade escolar passem, juntos, a compreender

que a fala em contexto de oralidade é uma atividade discursiva que deve ser aprimorada, principalmente, nas aulas de LP; de modo que, segundo Schneuwly (2011), é função da escola propiciar ao aluno o uso da linguagem oral em diferentes situações comunicativas, sobretudo nas mais formais.

Ao chegar à escola, o estudante já domina um conjunto de recursos e estratégias típicos da modalidade oral da língua e, aos poucos, precisa ampliar seus conhecimentos para, cada vez mais, tornar-se capaz de interagir verbalmente nas diversas interações sociais, principalmente naquelas que não estão incluídas em seus usos mais rotineiros.

O trabalho com a oralidade propicia o desenvolvimento de inúmeras habilidades quer sejam elas pessoais e/ou interpessoais e pode proporcionar ao aluno melhores condições de participação nas práticas de uso da linguagem oral como cidadão crítico que expõe sua opinião, argumenta, defende posicionamentos, propõe soluções diante de conflitos e interage socialmente em diferentes contextos sociais.

É necessário desenvolver em sala de aula um trabalho em torno da modalidade oral, visto que diferentes situações de uso da língua ocorrem através da fala, e propiciar ao aluno ser capaz de comunicar-se de forma independente, crítica e autônoma, ler em voz alta, compreender por meio da escuta e utilizar recursos linguísticos adequados ao gênero textual. O trabalho com a oralidade deve ser distinto de atividades de oralização de textos escritos e técnicas de linguagem que podem ser desenvolvidas a partir de exercícios coletivos que demandem fala e escuta entre pares. É preciso, entre outras coisas, ensinar a modalizar a fala e oferecer recursos para utilização da linguagem de forma eficaz em diferentes tipos de produções orais. Schneuwly e Dolz (2011, p. 63) partem da hipótese de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”

De modo geral, a abordagem da oralidade, em sala de aula, permite que o foco do trabalho do professor recaia sobre aspectos até hoje evitados no ensino da língua: a interação social, o desenvolvimento das habilidades de escuta e de fala, a exposição de opiniões, entre outros, na construção e conhecimento dos gêneros orais.

Antunes (2016, p. 100-105) observa algumas características a serem consideradas pelo professor em seu trabalho com a oralidade, os quais buscamos discorrer, a fim de conhecer mais sobre:

- *Uma oralidade orientada para a coerência global:* a unidade temática do texto deve ser priorizada com o intuito de levar o aluno a perceber que ela assume diferentes características nas mais variadas situações comunicativas.
- *Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação:* levando-se em consideração de que a oralidade está sujeita aos princípios da textualidade, é necessário abordar em sala de aula uma análise de textos orais voltada para os elementos reiterativos como substituições por pronomes, sinônimos e hiperônimos, repetições e associações semânticas entre conjunções e palavras.
- *Uma oralidade orientada para as suas especificidades:* por meio das similaridades e diferenças que ocorrem entre as modalidades oral e escrita, é importante que o professor confronte essas duas modalidades, desde que sejam considerados os mesmos níveis de registro (fala formal e escrita formal), por exemplo.
- *Uma oralidade orientada para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais:* os textos orais ocorrem na forma de diferentes tipos e gêneros (debate, conversa coloquial, elogio, crítica, entre outros), mais ou menos formais, dependendo da situação comunicativa. No entanto, para que o aluno desenvolva os diferentes atos comunicativos, ele deverá ser capaz de agir cooperativamente para a construção do texto e respeitar os outros participantes do grupo dessa construção interativa.
- *Uma oralidade orientada para facilitar o convívio social:* falante e ouvinte, em uma determinada situação comunicativa, possuem papéis específicos que delimitam suas possibilidades de ação. Uma vez produzido o texto oral, seus interlocutores devem saber o momento de falar, de interromper, pois seus papéis não poderão ser invertidos. Dessa maneira, compete à escola desenvolver a competência comunicativa do aluno no uso de expressões verbais peculiares a cada contexto cultural.
- *Uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto:* no processo de interação verbal - além dos elementos semânticos e morfossintáticos - pausas, entonação, gestos, expressões fisionômicas,

representação cênica contribuem para as intenções pretendidas e construção de sentido.

- *Uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas*: esse tipo de produção manifesta-se na sala de aula unicamente como forma de converter a linguagem informal em linguagem formal, desvalorizando, assim, a cultura de uma comunidade e acentuando o preconceito linguístico.
- *Uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores*: é extremamente importante elaborar atividades que desenvolvam no aluno a competência para saber ouvir o outro e escutar atentamente o que ele tem a dizer. Agindo assim, o professor valorizará a interação que ocorre entre os interlocutores e promoverá a participação e a cooperação, elementos importantes na interação da linguagem.

Vale salientar que algumas destas ideias de Antunes colaboraram na elaboração da proposta interventiva apresentada no Caderno Pedagógico, o qual procura desenvolver estratégias a serem utilizadas no ensino da oralidade.

### **2.1.2 Oralidade e escrita: um *continuum* tipológico**

Não há dúvidas de que a fala constitui-se em uma das formas mais antigas e eficientes de comunicação, no entanto, a escrita ainda é vista pelo senso comum com certa supremacia em relação à fala. Tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita têm papéis importantes nas práticas sociais. Contudo, nossa sociedade atribui, equivocadamente, maior credibilidade à escrita.

Conforme Marcuschi (2013), ambas são fundamentais na organização dos discursos, nas interações sociais, são atos discursivos que não concorrem, não competem, mas se complementam no dia a dia. Em ambientes escolares, no que diz respeito ao ensino de LP, o autor, inclusive, destaca os procedimentos de retextualização, para os quais oralidade e escrita estarão intimamente relacionadas, embora cada uma resguarde sua propriedade linguística estrutural. Nessa perspectiva, Antunes (2016) sustenta que:

não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições. Uma e outra servem à interação

verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica. (ANTUNES, 2016, p. 99).

A retextualização tem muito a contribuir no desenvolvimento de um trabalho eficaz com a oralidade, sob essa perspectiva consideramos as ideias de alguns pesquisadores sobre o tema. Dell' Isola (2007, p. 10) compreende que a retextualização consiste na “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. A autora compreende que os gêneros textuais fazem parte de contextos históricos e estão relacionados a aspectos culturais. Desse modo, no processo de retextualização, torna-se indispensável refletir sobre como se desenvolve a produção, circulação e recepção dos textos. Já Matêncio (2003, p. 3) conceitua a retextualização como “produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”. Essa forma de retextualizar engloba as transformações linguísticas sofridas pelo texto para se adequar às novas perspectivas de interação, salientando a importância do trabalho por meio de variados gêneros textuais. Para Travaglia (1992, p. 112) retextualizar é traduzir a “passagem de um texto original regido numa língua de partida para um texto regido numa língua de chegada”. Dessa maneira, a mudança da língua em que o texto foi escrito implica mudança na textualidade, uma vez que a tradução permite ao tradutor buscar os mesmos elementos acionados pelo produtor e até mesmo novos elementos, dependendo da necessidade imposta pela nova língua e pelas diferentes perspectivas.

Marcuschi (2013, p. 48) observa que as atividades de retextualização se apresentam como ações frequentes no cotidiano das interações sociais, pois “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”. Embora sua pesquisa enfoque o processo de retextualização da fala para a escrita, o autor apresenta outras possibilidades: da fala para a fala; da escrita para a fala; da escrita para a escrita. Segundo ele, é possível constatar diferentes eventos linguísticos em que atividades de retextualização, reescrita, transformação e reformulação de textos estão envolvidas:

(1) a secretária que anota informações orais do (a) chefe e com elas redige uma carta; (2) o (a) secretário (a) de uma reunião de

condomínio (ou qualquer outra) encarregado (a) de elaborar a ata da reunião, passando para a escrita um resumo do que foi dito; (3) uma pessoa contando à outra o que acabou de ler no jornal ou na revista; (4) uma pessoa contando à outra o que acabou de ouvir na TV ou no rádio; (5) uma pessoa contando à outra o filme que viu no dia anterior ou último capítulo da novela ou as fofocas da vizinhança; (6) alguém escrevendo uma carta relatando o que ouviu no dia anterior; (7) o (a) aluno (a) que faz anotações escritas da exposição do (a) professor (a); (8) o juiz ou o delegado que dita para o escrevente a forma final do depoimento e assim por diante. (MARCUSCHI, 2013, p. 49).

Ressaltamos que na proposta de intervenção, serão sugeridas atividades que contemplem a retextualização da escrita para a fala.

Isso posto, passemos a considerar para o ensino e aprendizagem de LP, algumas propriedades específicas de cada modalidade, pois “fala e escrita são atividades comunicativas e práticas sociais situadas” que ocorrem “em uso real da língua” (MARCUSCHI, 2013, p. 21).

O trabalho com oralidade, assim, ganha mais relevância no espaço escolar, não apenas no ensino e aprendizagem de LP, mas noutros componentes e áreas. A noção de que a linguagem oral pode ser aprendida em ambiente familiar e nas relações sociais, principalmente a fala espontânea, é uma realidade; no entanto, cabe à escola – via gêneros textuais, propiciar ao estudante condições para o aperfeiçoamento de seus usos dadas situações de interação específicas.

Antunes (2016) aponta que a oralidade ainda pode ser vista, equivocadamente, como uma modalidade em que os desvios normativos, as inadequações, quanto ao uso das regras gramaticais, e os coloquialismos sejam mais comuns. Entendemos como ela, Dolz e Schneuwly, que a informalidade não é inerente à oralidade, porque há gêneros orais formais (audiência jurídica) e informais (conversa entre jovens no *meeting*), do mesmo modo que há gêneros escritos formais (artigo) e informais (conversa entre jovens no *WhatsApp*), implicando, pois, uma concepção mais complexa do oral e “um enfoque mais dialético das relações entre oral e escrito” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2011, p.130). Desse modo, o professor terá a oralidade para ser trabalhada tanto na sua dimensão espontânea quanto em contextos mais formais. Como afirma Marcuschi (2013), é importante abordar a oralidade da perspectiva de:

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 informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2013, p. 25).

Segundo Marcuschi (2013), quando falamos, é possível perceber marcas da nossa individualidade, o que não ocorre tão diretamente na escrita, pois ela se distancia um pouco do indivíduo, havendo, portanto, um caráter de afastamento físico, enquanto a fala possui um caráter de envolvimento, de proximidade. Além disso, esta contém elementos que não se podem transpor facilmente para a escrita: tom de voz, sotaque, velocidade, pausa, gestos etc., de modo que é preciso considerar que ela é a representação fônica da língua, ao passo que a escrita é a representação gráfica. Considerando o aspecto de que nem tudo que está na oralidade está na escrita e vice-versa, entendemos que fala e escrita são representações diversas da língua, são duas formas de retratar o sistema linguístico, mas são, por fim, modalidades. Nessa linha, procuramos contemplar também em nosso estudo o que essas práticas têm em comum e romper com a visão dicotômica que ainda marca a relação entre elas, uma vez que entendemos que a fala deve “ser vista integradamente e na relação com a escrita” (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

Oralidade e escrita são práticas de linguagem presentes no dia a dia das relações sociais e no ensino de língua; não devendo, portanto, serem vistas como modalidades com características opostas e absolutas. Conforme Marcuschi (2013), há entre essas duas modalidades da língua mais semelhanças do que diferenças, sendo que as semelhanças se evidenciam quando dispostas num *continuum* tipológico, isto é, “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, 2013, p. 37).

Na comparação feita por Koch (1997) entre oralidade e escrita, a estudiosa afirma que:

existem textos escritos que se situam no contínuo, mais próximos ao pólo da fala conversacional (bilhete, carta familiar, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários. (KOCH, 1997, p. 32).

Na busca por uma reflexão que não reforce dicotomias entre fala e escrita, a ideia sobre o *continuum* tipológico reitera o interesse desta pesquisa em valorizar cada modalidade em seu contexto específico, isto é, em sua condição de uso, já que o estudante para apresentar o resultado, produção de *podcast* (modalidade oral),

deverá ter passado tanto pela leitura, quanto pela escrita, na preparação do roteiro de fala, a qual não se dará de modo totalmente espontâneo.

No desenvolvimento do estudo sobre oralidade, em sala de aula com os alunos do 9º, tendo em vista a produção final do *podcast*, tornou-se, portanto, relevante considerar aspectos referentes ao multiletramento e às tecnologias digitais, assuntos que contemplam a próxima seção.

## 2.2 MULTILETRAMENTOS: TECNOLOGIAS DIGITAIS E *PODCAST*

As novas tecnologias têm interferido diariamente no contexto escolar. Quer os alunos tenham ou não acesso aos mais avançados equipamentos, eles estão envolvidos nessa expansão tecnológica. Cada vez mais, essas tecnologias possibilitam transformar a relação entre professor e aluno e promover os multiletramentos, no momento em que a escola transforma o ambiente e propicia a construção e o compartilhamento do saber também nessas vias.

É perceptível que a inserção da tecnologia na educação tem muito a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, essa inserção impõe desafios tanto à escola quanto ao professor. Visando a uma aprendizagem interativa e colaborativa, no contexto de uso das tecnologias digitais, é importante que o docente assuma a mediação do processo de construção do conhecimento, observando e refletindo sobre práticas e experiências, analisando erros e acertos e, finalmente, propiciando caminhos para que o aluno seja capaz de construir o próprio saber. Para que isso ocorra, segundo Rojo (2012), cabe à escola criar possibilidades que transformem os alunos em criadores de sentidos capazes de analisar criticamente, transformar e ressignificar discursos.

A autora questiona se crianças e jovens *nativos digitais* têm mais habilidade para manusear os dispositivos tecnológicos do que os *migrados digitais*<sup>1</sup>, por que incluir na escola algo que eles já dominam? Na tentativa de responder tais questionamentos, entendemos que as práticas discursivas em ambiente tecnológico, assim como em meios físicos, precisam ser trabalhadas, ampliadas, diversificadas e aprimoradas, no processo de ensino e aprendizagem escolar.

---

<sup>1</sup> - Termo utilizado como referência às pessoas que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de suas vidas, ficaram fascinadas ou tiveram necessidade e adotaram muitos dos aspectos da nova tecnologia.

Nessa conjuntura, espera-se que o professor ultrapasse o ato de educar para além dos muros escolares e reflita “sobre o impacto que as culturas da juventude e as novas tecnologias trazem para o ensino de língua em contexto escolar” (ROJO, 2019, p. 9), ou seja, os professores precisam atualizar as práticas pedagógicas diante do desafio de conhecer e incorporar, junto aos nativos digitais/alunos, novas experiências de leitura, escrita e oralidade.

A experiência digital do aluno como a experiência da linguagem, não é exclusividade da escolarização, algo que o aluno venha a conhecer apenas ao entrar na escola. Assim, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) exigem novos formatos de aprendizagem e devem ser integradas de modo planejado às práticas escolares, construindo novos ambientes de ensino que proporcionem “enxergar o aluno em sala de aula como nativo digital que é: construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas<sup>2</sup>” (ROJO, 2019, p. 8). Ou seja, a escola precisa compreender que, em alguns momentos, é possível que o aluno conheça mais determinada ferramenta digital ou mesmo tenha uma capacidade de leitura ou produção de textos específicos, em espaço digital, mais desenvolvida do que a do professor. Isso, ainda, chamou-nos atenção para a competência geral número cinco<sup>3</sup> preconizada pela BNCC, sobre a responsabilidade da equipe escolar no desenvolvimento da cultura digital. Embora a base recomende, sabemos que para “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais” o aluno não pode ser ou estar excluído socialmente da cultura digital, de modo que essa competência não abarca por completo a realidade da escola pública brasileira.

Ao entendermos a linguagem digital como *líquida*, sabemos que ela assume características diferentes daquelas da linguagem tradicional, às quais todos: escola, professor e aluno precisarão conhecer, para o bem do processo de promoção da referida cultura digital e da leitura multimodal.

---

<sup>2</sup> - Semelhante à metáfora dos líquidos, às novas linguagens tecnológicas. Para Lucia Santaella, a comunicação no universo digital (texto, imagem e som) ocorre de outro modo; as linguagens deslizam, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se, entrecruzam-se.

<sup>3</sup> - “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”. (BNCC, 2018, p.11).

Neste contexto, recorremos à noção de cultura digital de Selfe (1999, p.11), entendendo que esta consiste em “uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos que incluam leitura, escrita e comunicação”. Com orientação semelhante, Coscarelli e Ribeiro (2007, p. 10) conceituam a cultura digital como uma “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Nota-se, pois, uma série de situações até bem pouco tempo atrás distantes do ambiente escolar, mas que hoje modificam por completo o espaço analógico; a escola, ainda que não totalmente adaptada ao contexto eletrônico, terá esse modelo cultural e social como direção a curto e médio prazo.

Segundo Moran (2013), com o advento das novas tecnologias

a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir. (MORAN, 2013, p. 31).

Com a utilização das TICs em sala de aula, pretendemos criar um ambiente voltado para a construção colaborativa, de modo que o professor também seja produtor de conhecimentos a partir dessas novas ferramentas digitais e o aluno seja protagonista no processo de produção de conhecimento e não apenas consumidor desse conhecimento.

Nesse processo reflexivo, vemos o trabalho cooperativo como algo extremamente importante para a aprendizagem, uma vez que proporciona aos agentes participantes assumirem um papel interativo na busca de estratégias que possibilitem a comunicação entre os pares, produzindo conhecimento, criticidade e reflexão sobre os diferentes temas que surgem na vida em sociedade.

Para Nóvoa (2007), inclusive, é necessário que haja cooperação para que surjam práticas pedagógicas diferenciadas:

Se não houver o trabalho de cooperação entre os alunos mais e menos avançados, entre os alunos que têm maior predisposição para certas disciplinas e os que têm para outras, enfim, se não houver a possibilidade do professor não ser o único ensinante dentro da sala de aula, é impossível conseguir práticas de diferenciação pedagógica. (NÓVOA, 2007, p. 9).

Pensando numa atuação voltada para a criação de novas práticas pedagógicas, essa pesquisa, centrada na valorização da oralidade e da cultura digital, leva-nos a gêneros como roda de conversa, palestra, relato pessoal (ou outros gêneros que entrarão em função da atividade propositiva), vinculados à produção de *podcasts*. Desse modo, acreditamos que as práticas orais podem tornar-se mais significativas, uma vez que o aluno terá a oportunidade de construir conhecimento por meio da inserção de textos multimodais em específicas práticas comunicativas. Trata-se de uma estratégia que permite o engajamento do aluno, o compartilhamento de conhecimentos e a criação de um ambiente favorável à troca de ideias entre professores, alunos e demais membros envolvidos nesse processo de construção de caminhos para a aprendizagem.

Nos últimos anos, as tecnologias digitais têm possibilitado inserir na escola práticas pedagógicas que abordem as múltiplas linguagens presentes nos textos, refletindo o que acontece fora da escola. É difícil pensar, nos dias de hoje, em meio de comunicação apenas verbal, visto que a expressão também ocorre através de sons, gestos, imagens, cores, diagramações etc. Neste aspecto, Dionísio e Vasconcelos (2013) ressaltam:

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos nossos sentidos. Nossos pensamentos e nossas interações se moldam em gêneros textuais e nossa história de indivíduos letrados começa com nossa imersão no universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais. (DIONÍSIO, VASCONCELOS, 2013, p. 19).

Os diferentes modos de produção de sentido nos textos transformaram-se diante da tecnologia, já que esta proporcionou combinar diferentes elementos semióticos inovando, pois, a comunicação. Em face disso, Rojo (2012) considera que os multiletramentos originam-se especificamente da multimodalidade presente nos textos contemporâneos, os quais exigem distintas e específicas habilidades na produção e compreensão dos sentidos.

Os debates sobre multimodalidade iniciaram-se com a publicação dos livros *Reading images: the grammar of visual design*, de Gunther Kress e Theo Van Leeuwen e *Social semiotics*, de Robert Hodge e Gunther Kress. Contudo, foi o britânico Halliday

que impulsionou os estudos multimodais voltados para a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), cujo foco está centrado nas funções sociais da linguagem. Nessa perspectiva, parte-se do princípio de que o falante constrói significados em contextos sociais específicos.

Os estudos sobre multimodalidade, no Brasil, ainda são relativamente recentes. No entanto, estudiosas como Dionísio (2011) e Vieira (2007) ressaltam a importância de ponderar sobre os diferentes elementos composicionais de um texto, no que concerne à leitura e à produção de sentido. Conforme Vieira (2007):

(...) o discurso multimodal ocupa espaço cada vez mais representativo nas práticas sociais contemporâneas. Nessa perspectiva, é impossível interpretar os modos semióticos prestando atenção somente na língua escrita ou oral, pois um texto deve ser lido em conjunção com todos os elementos semióticos dessa produção. (VIEIRA, 2007, p. 54).

Para Dionísio (2011), é importante, nesse contexto, revistar a definição de letramento, uma vez que, para ela, as habilidades de ler e escrever não abarcam a infinidade de possibilidades de acesso ao conhecimento proporcionada pela sociedade atual. Isso se coaduna com a concepção de linguagem como prática social, que se debruça sobre o estudo dos gêneros discursivos no entendimento da língua no seu aspecto eminentemente comunicativo. Segundo a autora, “uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

As referidas autoras destacam o crescimento das formas de comunicação e sua contribuição para o desenvolvimento da multimodalidade, o que possibilita sustentar a ideia de que os elementos visuais adquiriram maior atenção e valor, assim, como a escrita. Dessa forma, é possível compreender que os variados recursos verbais e não verbais, responsáveis pela construção do sentido do texto, exigem cada vez mais do leitor estratégias que possibilitem o entendimento da mensagem.

As diversas interações sociais e os processos de construção de sentido são ampliados pela multimodalidade, configurando mudanças no modo de comunicação, visto que as diversas formas de organização dos textos demandam meios variados de leituras. Vieira (2007, p. 113) compreende, então, que estudar textos multimodais “significa empreender investigação sobre os processos constitutivos das práticas sociais”.

Embora o foco da atividade interventiva proposta por esta dissertação seja o trabalho com a oralidade em sala de aula, entendemos que, na atualidade, os textos estão caracterizados pela forte presença da imagem na cultura digital, mesclando palavras, sons e imagens. Mesmo a imagem não constituindo o centro de nossas análises, é sabido que a sua codificação e decodificação verbal é contributiva para o aprimoramento da expressão oral. Na sala de aula, a experiência que relaciona filmes e livros, por exemplo, demonstra como o professor pode refletir com o aluno e melhorar a oralidade a partir de uma boa percepção das imagens.

É notável, a cada dia, que a imagem adquire papel determinante em nossos processos de comunicação; e para reforçar tal assertiva, citamos Kress (2003):

A tela é o lugar predominante dos textos; é o local que molda a imaginação da geração atual em torno da comunicação. A tela é o lugar do visual, da imagem. Isso não significa que a escrita não possa aparecer na tela, mas quando isso acontecer, ela vai aparecer lá subordinada à lógica do visual. Isso terá muitas consequências: leituras cada vez mais procedem em termos da aplicação da lógica da imagem para a escrita. (KRESS, 2003, p. 166).

Conforme este autor, palavra e imagem não atribuem o mesmo significado ao texto; juntas, elas ampliam as possibilidades de sentido. Tais recursos semióticos, combinados entre si, adquirem maior potencial comunicativo, tornando-se, portanto, mais significativos.

Corroborando com Kress, Dionísio (2011) define multimodalidade como um sistema estruturador do discurso, o qual se articula em duas ou mais modalidades, possibilitando uma percepção de linguagem que evidencia variados modos semióticos.

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

Segundo a autora, a multimodalidade está relacionada às variadas formas de apresentação e construção de textos cujos diferentes elementos semióticos

demonstram a intenção comunicativa do autor e possibilitam ao leitor construir o significado. A multimodalidade constitui-se, portanto, das múltiplas linguagens utilizadas em práticas sociais interativas. Isso significa dizer que a ocorrência de variados meios semióticos contribui significativamente para a produção e construção de sentidos.

Com o intuito de respaldar as considerações que faz a respeito da multimodalidade, Dionisio (2011, p. 139) apresenta alguns pressupostos para essa discussão: i) as ações são fenômenos multimodais; ii) gêneros textuais orais e escritos são multimodais; iii) o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo; iv) há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas. Logo, destaca-se, na sociedade atual, um cenário em que se torna imprescindível incorporar as práticas de letramento da imagem; o signo visual passa a representar e projetar múltiplos sentidos junto às demais práticas discursivas.

A multimodalidade se consolida pela conexão entre elementos verbais e semióticos, a qual resulta na construção de sentidos. Portanto, ao utilizarmos a linguagem, nas diversas práticas sociais, ela se materializa através de palavras, gestos, imagens, animações, sons, entonações, dentre outros, em diversos agentes de comunicação e promove consideráveis modificações no modo de elaborar significados e sentidos.

Vale ressaltar que os jovens contemporâneos vivem na geração da cultura digital, muitos a usam em suas produções e recepções de textos, principalmente aqueles das classes mais privilegiadas, por terem acesso às ferramentas tecnológicas. Ainda assim, a condição de uso da cultura digital é variada, em função do grau de letramento digital de cada indivíduo. No caso dos meus alunos, sujeitos participantes desta pesquisa, o uso da cultura digital, tanto na produção quanto na recepção de textos, é restrito em decorrência da falta de oportunidades sociais e econômicas, as quais limitam o acesso aos recursos tecnológicos mais sofisticados e atuais. Essa realidade não se configura apenas em relação ao público desta pesquisa, mas de um modo geral às escolas públicas brasileiras. Além disso, mesmo que o jovem aluno tenha acesso aos recursos, sua preferência pode variar dentre os conteúdos digitais (diversão, conhecimento, ciência etc.), de modo que a maneira de operar a cultura digital talvez esteja bem pouco desenvolvida no Brasil. Como não se trata de uma sociedade determinista, temos também a presença de alunos

concatenados com a tecnologia nos espaços das escolas públicas e em ambientes menos favorecidos economicamente. Todavia, a recomendação dada pela BNCC não nos parece razoável, na medida em que promover a cultura digital como preceitua, não depende apenas das estratégias pedagógicas planejadas pelo professor, mas de uma série de fatores sociais e econômicos que afetam o modo como ela será usada no ambiente escolar. Sob esse viés a base, embora seja nacional, não é comum a todas as realidades.

Nesse sentido, tendo em vista tantas diferenças, é papel da escola garantir uma aprendizagem crítica na formação do jovem aluno, de modo que ele seja capaz de lidar com os diversos sentidos exigidos pelos textos presentes na contemporaneidade. Alinhada a essa assertiva, Vieira (2007) argumenta:

Se o objetivo é instrumentalizar o sujeito, pretendendo a sua independência interpretativa diante do texto multissemiótico, devemos lhe fornecer imagens que possam ser lidas, compreendidas e que não menosprezem, sobretudo, a sua capacidade interpretativa. (VIEIRA, 2007, p. 26).

A multimodalidade está presente tanto nos textos escritos, quanto orais e em diferentes suportes, quer seja papel quer seja a tela de algum dispositivo eletrônico, deve haver o cuidado com o ensino e a aprendizagem em relação aos distintos formatos: tamanho, forma e cor da letra; links e hiperlinks; destaques gráficos, tudo isso pode produzir sentidos diferentes na compreensão textual. Corroborando com essa afirmação, Vieira (2007) destaca:

(...) as práticas textuais compõem-se de diferentes linguagens semióticas que podem abrigar a fala e a escrita, a comunicação visual e sonora, além de utilizarem os recursos computacionais e tecnológicos, cujo desempenho dos autores deve ser competente na produção como na interpretação de textos de diferentes gêneros discursivos. (VIEIRA, 2007, p. 24).

Ainda sobre o texto multimodal, Rojo (2012, p. 19) afirma que “as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos – quase tanto ou mais que os escritos ou a letra. E isso, não é de hoje”. Sendo assim, as práticas de linguagem advindas das novas tecnologias demandam outras

capacidades que possibilitem ao aluno participar de diferentes práticas sociais de forma significativa.

A partir da diversidade semiótica presente nos textos, faz-se necessário que a escola considere, no trabalho com a LP, os aspectos sincréticos<sup>4</sup> de sua produção, pois estes resultam, a partir das leituras realizadas, em significativas interpretações e produções de sentido.

Diante de variadas formas de textualidade, oriundas das novas tecnologias presentes na sociedade contemporânea, Rojo (2012) emprega o termo multiletramentos; conceito este que, segundo a autora, foi formulado por um grupo de pesquisadores que se reuniu nos Estados Unidos, em 1996 e lançou um manifesto, ocasião em que seus membros ficaram conhecidos como Grupo de Nova Londres (GNL). Na concepção desse grupo, o termo multiletramentos abarca tanto a multiculturalidade caracterizada pelas sociedades globalizadas como a multimodalidade dos textos contemporâneos. Esse grupo propôs um projeto pedagógico de multiletramentos centrado na diversidade cultural e linguística e na multiplicidade dos canais de comunicação e mídia. Conforme Cope e Kalantzis (2000), os variados e modernos meios de comunicação modificam o modo como a linguagem é usada e proporcionam a construção de diferentes significados. Ou seja, os novos meios de comunicação ampliam as formas e os sentidos construídos linguisticamente tornam-se cada vez mais multimodais.

A Pedagogia dos Multiletramentos assume que o conhecimento humano está associado a contextos culturais, sociais e materiais e que o seu desenvolvimento está vinculado a diferentes interações colaborativas, perspectivas, contextos e habilidades em uma mesma comunidade. Os pesquisadores do GNL defendem a participação da escola no suporte aos estudantes para que estes desenvolvam capacidades de escrever, falar e participar de forma crítica em sua comunidade, no país e no mundo. Nessa perspectiva, a sala de aula deve funcionar como um centro de aprendizagem, onde professores e alunos compartilham sentimentos, conhecimentos e interesses. A efetivação dessa aprendizagem acontecerá mediante o desenvolvimento de um trabalho com gêneros, uma vez que estes servirão de ferramentas mediadoras nas atividades com a linguagem.

---

<sup>4</sup> Sincrético: Os aspectos sincréticos de um texto se concretizam na manifestação do discurso, por meio da linguagem verbal ou não verbal.

Nesse contexto, a Pedagogia dos Multiletramentos apresenta alguns princípios pedagógicos que abrangem os seguintes componentes: *prática situada*, *instrução explícita*, *enquadramento crítico* e *prática transformada*.

Na *prática situada* é importante que o estudante esteja motivado e se envolva em práticas que valorizem sua experiência, considerem sua identidade e necessidades socioculturais e afetivas. A *instrução explícita* propõe uma relação colaborativa entre professor e aluno, para que este seja capaz de refletir sobre aquilo que está aprendendo. O *enquadramento crítico* incentiva o aluno a analisar os diversos contextos sociais e criticar construtivamente aquilo que aprendeu. A *prática transformada* ocorre quando o estudante modifica antigos conceitos em novos sentidos.

Compreende-se, portanto, que esses componentes sugerem uma prática de letramento efetiva, uma vez que o aluno não é visto apenas como mero reproduzidor de conteúdos repassados pelo professor, mas como ser capaz de produzir, inovar, criar e transformar. De certo modo, isso remete à ideia de que é função da escola proporcionar práticas que desenvolvam, no aluno, capacidades de ler, escrever, falar, compreender e participar ativa e criticamente do mundo ao seu redor. Nesse sentido, Kleiman (2010) propõe uma configuração pedagógica em que:

a sala de aula funciona como uma comunidade de aprendizagem em que todos ensinam e todos aprendem, conciliando interesses, conhecimentos e sentimentos. O ensinar e o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho com os gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos, o eixo organizador das atividades com a linguagem. (KLEIMAN, 2010, p. 15).

Logo, levamos para dentro da sala de aula diferentes gêneros textuais como orientação originária de pesquisas na área das Letras. Atualmente, a BNCC reitera o trabalho com os gêneros textuais, os quais devem ser selecionados pelo professor de acordo com o cotidiano e realidade do aluno. Nisso consiste uma abordagem de práticas linguísticas diversificadas, contemplando recursos multimodais e questões sociais relevantes com a possibilidade de transformar nossa prática de ensino a favor de uma aprendizagem significativa para o aluno.

Nesse sentido, esta pesquisa nos colocou diante do desafio de trabalhar de forma integrada com variados gêneros (comentário, reportagem, palestra etc.) e com a ferramenta *podcast* para tratamento da temática delimitada.

### 2.2.1. O *podcast* na sala de aula

O *podcast* é um arquivo de áudio gravado em formato digital, armazenado em computadores e disponibilizados via internet, podendo ser acessado por meio de computadores ou dispositivo próprio, até mesmo em celulares, a qualquer momento, por qualquer pessoa. São considerados “textos para ouvir”. O surgimento dessa mídia digital remonta ao ano de 2004, no momento em que o ex-VJ da MTV Adam Curry e o programador Dave Winer transmitiram um programa de rádio via web. O termo *podcast*, segundo a revista IPB<sup>5</sup>, foi utilizado pela primeira vez no jornal britânico *The Guardian*, pelo jornalista Bem Hammersley. Desde então, essa ferramenta ganhou popularidade devido à facilidade de criar e publicar conteúdos digitais, que passaram a circular em diferentes meios.

Acreditamos que essa ferramenta digital tem muito a contribuir no ensino de linguagem, pois, através dela, é possível desenvolver práticas de oralidade, aprimorar relações interpessoais e tornar a aprendizagem mais significativa e interessante, na medida em que se trata de um canal de comunicação bastante popular e acessível. Por meio do *podcast*, habilidades para desenvolvimento da prática de oralidade, a partir dos gêneros textuais pertinentes ao 9º ano, podem ser contempladas.

Outro ponto a se destacar dessa ferramenta, que poderá se transformar em um importante instrumento educacional, é o fato de permitir o tratamento de temas cotidianos, motivar discussões e reflexões, promover aprendizagens significativas de modo interativo e dinâmico. Outrossim, esses temas podem ser trabalhados de modo colaborativo e integrativo com outros alunos e outras disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade. A ideia é que o *podcast* seja utilizado de modo a provocar no aluno reflexões sobre os diversos contextos sociais em que esteja atuando.

Além disso, verifica-se no trabalho com *podcasts* uma excelente oportunidade para explorar a multimodalidade presente na oralidade que este meio veicula, tais como: modulações e turnos de fala, tom de voz, dicção, entonação, animação,

---

<sup>5</sup> IPB: Revista de educação do Instituto Politécnico de Bragança. [Exploration Web 2.0 tools in initial teacher training - CORE Reader](#)

hesitação e entonação, ritmo, sonoridade, pausa, entre outros. O *podcast* permite ao professor, assim, além de introduzir diferentes gêneros orais, ampliar o repertório cultural do aluno e trabalhar aspectos referentes à leitura e percepção dos textos orais, uma vez que este terá sua escuta também mobilizada.

Embora decorrente do campo do jornalismo, é na aproximação com a área da educação que o *podcast* nos interessa, pois acreditamos que essa ferramenta pode contribuir na formação de um aluno crítico e promover a interação entre o aluno e a sociedade em que vive. No processo de inserção das TICs, é necessário levar em consideração o que aponta a BNCC (2018), uma vez que este documento estará presente nas escolas brasileiras, a fim de ser, inclusive, adequado às demandas locais:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares) para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p.63).

Sabemos já que , por meio da “cultura eletrônica (...) presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação tanto na oralidade como na escrita” (MARCUSCHI, 2007, p.19). Assim, o conceito de multimodalidade, tão presente na educação hoje, é reflexo de uma sociedade repleta de variados meios de comunicação e de inúmeros usos da linguagem por meio dos campos visual, auditivo e visual-auditivo: imagens, vídeos, músicas, chamadas de vídeos em celulares, mensagens de voz e de texto etc. Para Dionísio (2007), o texto multimodal se configura pela construção textual respaldada na associação de diferentes meios de representação. Isso não se refere apenas aos textos escritos, mas também aos orais. Diante desse entendimento, a multimodalidade discursiva abrange tanto a linguagem escrita, como as linguagens oral e gestual.

No entendimento da referida autora, exemplificaríamos essa multimodalidade discursiva: “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONISIO, 2007, p.178).

Diante dessa definição de multimodalidade, entendemos que o *podcast* viabiliza o trabalho multimodal com a oralidade e traz destaque para temas

contemporâneos e relevantes para o ensino de LP. Ademais, é um recurso que mobiliza duas ações de extrema importância para o aprendizado: o ouvir e o falar.

Além disso, segundo Bottentuit Junior e Coutinho (2007):

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

Assim, o *podcast* trazido para o contexto pedagógico como ferramenta está em consonância com a BNCC, principalmente, na competência 10, específica do ensino de LP. Nessa competência, a orientação da Base é de que sejam mobilizadas práticas da cultura digital em diferentes mídias e ferramentas digitais. Assim, partindo do princípio de que as TICs podem contribuir para o processo de aprendizagem do aluno, pretendemos, nesta pesquisa, utilizar especificamente o *podcast* na construção do conhecimento digital e na contribuição para a interação e reflexão crítica. Acredita-se que o trabalho com a ferramenta *podcast* tem muito a contribuir com a formação de um aluno autônomo, contemplando uma prática comprometida com o protagonismo estudantil, como veremos a seguir.

### **2.2.2. Promoção do protagonismo**

Entendemos que, para a realização de um trabalho eficaz com a oralidade, é necessário que escola e professor se pautem em práticas pedagógicas que proporcionem ao aluno desenvolver o protagonismo, valorizando suas vivências interativas e considerando sua competência comunicativa por meio dos gêneros textuais orais e escritos.

Segundo Costa (2000), desenvolver o protagonismo discente é fazer com que o aluno participe de todo o processo de elaboração, construção e execução das atividades propostas. A ideia geral é propiciar ao educando uma participação social que contribua para o aprendizado escolar, como também com o meio social de que faz parte. Dessa forma, o trabalho com *podcast*, alinhado com as tendências comunicativas e temáticas da cultura digital, pode contribuir para o protagonismo e formação de leitores mais independentes, comprometidos e capazes de exercer a solidariedade com seus pares. Porém, para que isso ocorra é necessário que a escola

crie possibilidades de experiências que proporcionem ao aluno envolver-se efetivamente com práticas sociais devidamente contextualizadas e adequadamente relevantes, de sua perspectiva. Nesse sentido, Costa (2000) observa:

o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora. (COSTA, 2000, p. 126).

Considerando que o ensino de LP abarca diversos aspectos, é fundamental que a escola se atente a eles e proporcione um ensino que leve o aluno a opinar de forma responsável e reflexiva sobre variados temas que circundam o meio social. Nesse viés do protagonismo discente promovido pelas novas tecnologias, o conhecimento e a sua circulação não estarão presos aos modelos convencionais e enciclopédicos. Afastando-se de uma educação bancária, Freire (2020) salienta a importância de uma escola transformadora, na qual o aluno, como participante ativo do processo de aprendizagem, torna-se reflexivo, autônomo e crítico em relação à realidade em que vive. Na medida em que a proposta de intervenção desta pesquisa permite ao aluno planejar e produzir, em parceria com os colegas e mediação do professor, diferentes etapas do trabalho, entendemos que ela seja coerente com as noções apresentadas por Costa e Freire, no que diz respeito à promoção do protagonismo e ao desenvolvimento da autonomia.

Assim, a reflexão sobre a nossa própria prática, fundamentada pela pesquisa teórica realizada, nos instrumentalizou para construir um projeto que buscasse favorecer o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia do aluno, a partir de um trabalho centrado em práticas de oralidade, envolvendo novos gêneros e diferentes mídias. Nesse contexto, vemos surgir a possibilidade de estabelecimento de uma nova relação entre professor e aluno, no sentido de que este deverá ser estimulado a ser livre e ser agente na construção do próprio saber; e aquele não exercerá a função de “transmissor do conhecimento”, mas a de um mediador mais experiente que colabora com a descoberta de novos aprendizados.

### 2.3 ORALIDADE, LEITURA E CULTURA DIGITAL NOS DOCUMENTOS LEGAIS

Todo cidadão tem direito à educação escolar e cabe ao Estado garantir uma formação que propicie ao aluno inserir-se, com habilidade e competência, na sociedade em que vive. Para garantir essa formação participativa do cidadão na sociedade, instituições federais, estaduais e municipais, elaboram documentos oficiais para orientar o trabalho dentro das escolas. Especificamente para este projeto de pesquisa, utilizaremos como referência dois documentos legais de fundamental importância no que tange ao ensino de LP: a BNCC (2018) e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Juiz de Fora (2012), nos quais encontramos fundamentos teóricos e legais para sustentação da prática de ensino proposta por esta pesquisa.

Nesses documentos a orientação para o ensino dos gêneros orais, do trabalho com a multimodalidade e da cultura digital são realçados. Esses conhecimentos direcionam a proposta pedagógica interventiva desta pesquisa, assim como o estudo e a importância da prática da retextualização para o ensino e aprendizagem de LP. No entanto, na BNCC, parece-nos haver pouca importância para a prática da retextualização. Há poucas ocorrências se, por exemplo, comparado aos estudos de oralidade e/ou cultura digital.

A BNCC, documento de caráter normativo, apresenta como objetivo definir “aprendizagens essenciais” a serem desenvolvidas pelo aluno ao longo da Educação Básica. Nesse sentido, a base assume os princípios de uma educação integral, voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, respeitando as diferenças e enfrentando a discriminação e o preconceito.

Segundo a BNCC, cabe à escola assegurar ao aluno aprendizagens que o levem ao desenvolvimento de competências e habilidades para a promoção do conhecimento, atitudes e valores a serem utilizados na vida cotidiana, permitindo-lhe exercer um papel de cidadão crítico na sociedade. O documento aponta que a explicitação das competências e habilidades tem a finalidade de oferecer referências para consolidar ações que proporcionem as aprendizagens essenciais definidas. Todavia, o professor atuante na escola pública brasileira enfrenta diariamente realidades que por vezes não constituem ambiente para a aplicação dos referidos preceitos normativos recomendados pela base: há escassez de material, principalmente, digital.

Compreendendo que a educação deve reconhecer o aluno como sujeito da aprendizagem, a BNCC, embora pensada para atender nacionalmente, com

flexibilidade para inserção nos currículos, tende a uma padronização. Isso rompe com práticas pedagógicas que visam a valorização de estudo voltado para os interesses locais, por isso a orientação dos documentos legais deve ser vista pelo professor e pela escola de modo crítico. As possibilidades e as necessidades para que o aluno seja mais participativo na vida social de sua comunidade não prescindem apenas de orientações legais, mas de profundo conhecimento da equipe pedagógica sobre esse público na aproximação das recomendações normativas e da realidade local com suas diversidades e particularidades, tornando, assim, a educação, de fato, contemporânea e inclusiva:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p.13).

Em relação ao currículo de LP, destaca-se a importância de um ensino que propicie ao aluno perceber a linguagem como instrumento de pertencimento ao mundo e propõe práticas centradas no texto e nos gêneros textuais de forma contextualizada e articulada ao uso da língua nas diversas interações sociais.

Com o passar dos anos, a sociedade sofreu inúmeras transformações, sobretudo no avanço da tecnologia, que demandaram – e ainda demandam – mudanças e ajustes no estudo da língua. Acompanhando essas alterações, esta pesquisa em consonância com os documentos legais aponta uma abordagem por meio das novas tecnologias, uma vez que estas estão inseridas nas práticas culturais das novas gerações.

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas(...). Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2018, p. 59).

Nesse ponto, vale destacar que, segundo nossa perspectiva, os diversos textos multimodais têm muito a contribuir para o trabalho com a oralidade na escola, pois eles ampliam as possibilidades de promoção de práticas discursivas que motivem o aluno a expressar-se oralmente, de forma contextualizada. Em nossa proposta de trabalho com a oralidade, por exemplo, o uso do *podcast* vem ao encontro de uma das habilidades a ser contemplada pelo aluno no decorrer do processo educativo: “produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao *redesign*, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas” (BNCC, 2018, p. 77). Isso significa dizer que, ao produzir o texto, o aluno é desafiado a pensar e organizar a fala; falar com clareza, observando a variação do tom e o ritmo da fala; escutar, refletir, argumentar etc.

O ambiente digital, de modo geral, propicia ao aluno interagir com o texto de forma bastante dinâmica, visto que tal interação vai além da leitura e da escrita, pois lhe permite reescrever, acrescentar imagens e sons, ocorrendo, portanto, o encontro de várias linguagens ao mesmo tempo em um único texto, ou seja, a multimodalidade. Nesse sentido, o trabalho com o *podcast* tem muito a contribuir com o letramento digital. Em relação a esses multiletramentos, a BNCC compreende que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 65-66).

Desse modo, é possível estabelecer relação entre a demanda atual presente na escola acerca do ensino e da aprendizagem de novas tecnologias e aquilo que está previsto como base no documento normativo, o qual descreve algumas práticas de linguagem contemporâneas do campo jornalístico/midiático por meio das seguintes recomendações:

Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a

sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (BRASIL, 2018, p. 138).

Para guiar o trabalho com a LP, a BNCC estabelece competências específicas para essa área do conhecimento. Abaixo parte do documento transcrito no que diz respeito às competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior **autonomia e protagonismo na vida social**.
3. **Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia**, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas **interações sociais**, a variedade e o estilo de linguagem **adequados à situação comunicativa**, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/**gênero** textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-

culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. **Mobilizar práticas da cultura digital**, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Quadro 1: Fonte: Brasil, 2018, p. 85 (grifo meu)

Por meio dessas competências, entendemos que escola e professor devem promover a cultura digital por meio dos eixos de leitura/escuta e escrita, principalmente, garantindo, assim, as aprendizagens essenciais definidas legalmente. Vale lembrar que tais competências têm orientado estados e municípios na formulação e/ou reformulação de seus currículos que vem sendo adequados às diferentes realidades locais.

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Juiz de Fora (2012) foi construída com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Apesar de ser anterior, o documento é coerente com o direcionamento da BNCC. Nesses documentos, observa-se um ensino de LP pautado na diversidade de gêneros textuais, pois acredita-se que este é um caminho adequado para que o aluno seja capaz de “produzir textos orais e escritos adequados às mais diversas situações de interação social” (JUIZ DE FORA, p. 13). Trata-se de uma proposta elaborada de forma coletiva pela comunidade escolar composta por professores, coordenadores pedagógicos, diretores e demais membros responsáveis pela educação municipal. Os integrantes participantes da construção desse documento compartilham a ideia de que:

A escola é a instituição responsável pela educação de todos os sujeitos, e pela organização e socialização dos saberes historicamente produzidos, que permitem a esses sujeitos compreenderem a realidade e operarem sobre ela, em qualquer área do conhecimento. (JUIZ DE FORA, 2012, p.5).

Pensando em uma educação pautada na teoria sociointeracionista, a proposta da rede municipal reforça para nós a relevância de desenvolver um trabalho que propicie ao aluno usar a linguagem em situações específicas de interação social.

“Através da apropriação da linguagem, o indivíduo organiza sua percepção do mundo e constrói identidade com seu grupo social.” (JUIZ DE FORA, 2012, p. 8).

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (2012, p. 9) orienta um ensino voltado para as “práticas de uso e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem” e entende os comportamentos humanos como produto da socialização decorrentes de ações situadas em propriedades *estruturais* e *funcionais* (BRONCKART, 1999). Para tanto, é fundamental que as práticas de ensino ocorram por meio de gêneros e textos que circulam no meio social. Agindo assim, acredita-se, maiores serão as chances de o aluno desenvolver competências e habilidades de reflexão crítica e tornar-se capaz de produzir textos que circulam dentro e fora da escola.

No âmbito da oralidade, o documento ressalta que esta ainda ocupa um espaço bastante limitado na escola e evidencia a importância de um trabalho efetivo com os gêneros orais, como modo de propiciar ao aluno uma aprendizagem que perpassa pelas “demandas locais, pela realidade, o entorno, a comunidade.” (JUIZ DE FORA, 2012, p. 5). O documento ressalta, ainda, que, para configurar a oralidade como objeto de ensino, é fundamental desmistificar a superioridade da escrita sobre a fala e concebê-las em uma relação contínua, aspecto já abordado neste texto.

Para a efetivação das práticas de oralidade voltadas aos gêneros textuais, a proposta apresenta eixos organizadores do ensino de LP, resguardando as especificidades de cada ano, com o objetivo de garantir ao aluno participar das diferentes práticas sociais de linguagem. O quadro abaixo, relacionado à produção oral e gêneros textuais, apresenta expectativas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno:

CONHECIMENTOS E ATITUDES	DESDOBRAMENTOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
1- Participar das interações cotidianas em sala de aula:	Desenvolver a capacidade de interagir verbalmente segundo as regras de convivência dos diferentes ambientes e instituições, manifestando experiências, sentimentos, ideias de forma clara e ordenada.	I								C
i. Escutando com atenção e compreensão;	Escutar com atenção e compreensão; participando de situações (saudações, instruções e relatos) em que a escuta seja necessária e em eventos, tais como: seminários, palestras, contação de histórias, filmes, apresentações teatrais.	I								C
ii. Respondendo às questões propostas pelo (a) professor (a);	Dar respostas e sugestões pertinentes nas discussões abertas em sala de aula, falando de modo a ser entendido, respeitando os colegas e o professor, sendo respeitado por eles.	I								C
iii. Expondo opiniões nos debates com colegas e com o (a) professor (a).	* Participar de situações em que ocorre intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas.  * Saber manter postura adequada frente a uma plateia: tom de voz, postura corporal, uso do espaço físico de apresentação e de recursos audiovisuais.	I  I							C  C	
2- Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade linguística adequada.	Adequar a linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola: narrar casos e histórias da cultura popular (variedade coloquial cotidiana), expor oralmente o resultado de trabalhos individuais ou em grupo (linguagem formal), dar recados ou avisos, justificar opinião sobre determinada questão polêmica, saber contar oralmente histórias, com base em sequência cronológica de imagens etc.	I							C	
3- Planejar a fala em situações formais.	Preparar a fala adequadamente levando em conta, no planejamento, os objetivos de quem fala, as expectativas e disposições de quem ouve, o ambiente em que acontecerá a fala: simulação de jornais falados, entrevistas com pessoas da comunidade, apresentações em eventos escolares, campanhas públicas etc.	I								C
4- Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão.	Escutar ativamente diferentes textos produzidos na comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão, atribuindo significado, identificando a intencionalidade explícita do produtor, de tal forma que possa realizar tarefas: ler em voz alta textos diversos, de cuja compreensão dependerá a realização de tarefas, como fazer um resumo, responder um questionário, jogar determinado jogo, superar determinado obstáculo numa gincana, montar ou fazer funcionar um aparelho etc.	I								C

Quadro 2: Fonte: Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, 2012, p. 73-74.

Legenda:

I – Introduzir novos conhecimentos e atitudes / C – Consolidar conhecimentos e atitudes adquiridos após trabalho sistemático

As expectativas descritas nos quadros dizem respeito ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para que o estudante reconheça o ambiente social como fator determinante no uso das linguagens.

Perante todas as discussões relacionadas ao trabalho com a oralidade, faz-se necessário mencionar os eixos da leitura, da escrita e da análise linguística. Sobre isso, esclarecemos que tais eixos não serão aprofundados pela pesquisa, enquanto objeto de análise crítica, mas aspectos relativos a eles serão observados pela professora na aplicação da proposta prática interventiva, uma vez que eles tangenciam o estudo da oralidade em sala de aula e considerando que, nos usos efetivos da linguagem, integram-se práticas dos diferentes eixos.

Por exemplo, sabemos que o aprimoramento da leitura é de fundamental importância para que o indivíduo, inserido em uma sociedade letrada, usufrua de todos os direitos para exercer a plena cidadania, possibilitando criar garantias de acesso a esses direitos e propiciar ao leitor condições de expressar sua visão de mundo e de si próprio. Desse modo, o ato de ler configura-se de forma interativa, visto que os conhecimentos do leitor interagem com suas diversas leituras. Solé (1998, p. 22) ilustra essa concepção de leitura ao afirmar que “é um processo de interação entre o leitor e o texto”.

A leitura contribui com a ampliação do repertório e a produção de significados. Além disso, contribui para desenvolver, no aluno, o senso crítico, a imaginação, a criatividade e a capacidade comunicativa. Nessa perspectiva, ela cumprirá seu papel inicial de desenvolver pensamento crítico, o qual poderá proporcionar ao leitor, conforme Paulino e Cosson (2009, p. 67), participar “da construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade”.

Partindo da leitura de seu próprio mundo, o discente produz significados e se desenvolve como sujeito crítico; no entanto, algum direcionamento se faz necessário e esse direcionamento pode ser dado, no ambiente escolar, pela mediação do professor. Na contemporaneidade, a cultura digital passa a alicerçar também o encaminhamento da leitura noutros formatos. De acordo com Antunes (2018):

(...) pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações

acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo. Ou seja, pela leitura promovemos nossa entrada nesse grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo. (ANTUNES, 2018, p. 193).

Ou seja, novas ideias e novos dados que se tornam mais acessíveis mediante a cultura digital e abrem ao aluno um universo de conhecimento.

Assim, esse processo de pesquisa bibliográfica, documental e de reflexão e análise de nossa própria prática, vai nos embasando para propor atividades bem contextualizadas, que perpassam pela leitura/escuta de notícias e relatos, por exemplo. Além disso, trazemos o *podcast* como uma nova perspectiva (para eles, pelo menos) de produção e não apenas de recepção. A intenção do uso dessa ferramenta não se restringe a um recurso adicional ao aprendizado, mas como um veículo de expressão e de diálogo com o mundo ao seu redor, na medida em que o aluno será produtor do conteúdo em formato de *podcast*.

Com o objetivo de conhecer a cultura digital, buscamos construir uma intervenção coerente com os atuais documentos orientadores que indicam o uso das TICs no trabalho com a LP nas escolas, no âmbito de uma pedagogia dos múltiplos letramentos (Rojó, 2012). De fato, com o avanço das TICs, tornou-se imprescindível ser um sujeito letrado digitalmente. Amparados nesse progresso, era mesmo esperado que documentos normatizadores, para o ensino de LP, orientassem práticas pedagógicas voltadas para o uso das novas tecnologias e discutissem suas implicações no campo educacional.

Sob o viés da cultura digital, embasamos, principalmente, em Selfe (1999) e Coscarelli e Ribeiro (2007), entendendo que ela trará para a escola um contexto eletrônico em que muitos valores serão modificados. As referências social e cultural do aluno, a partir do ambiente digital, refletem e influem nas formas de ensinar e aprender, de modo que leitura, escrita e oralidade passam a ser pensadas também noutros gêneros textuais próprios da cultura digital.

A partir dessas percepções e considerando os múltiplos caminhos que se abrem para o ensino da linguagem com o advento das tecnologias digitais, objetivamos desenvolver uma proposta que promova a cultura digital aliada ao estudo da oralidade, valorizando, assim, a relação que o aluno comumente tem com o meio em que vive e com a cultura local. Na busca de propiciar ao discente

um ensino que o leve a analisar, discutir e refletir sobre essa vivência e enxergar-se como sujeito protagonista, pretendemos desenvolver atividades através do dispositivo móvel celular, uma vez que entendemos que esta ferramenta é amplamente utilizada pelo aluno quer seja na escola, quer seja em casa.

Concluimos este capítulo, pois, enfatizando a importância de práticas efetivas e planejadas de leitura/escuta e oralidade em ambiente escolar, junto aos alunos que, participantes de uma experiência coletiva, poderão refletir sobre as experiências vividas, “seus interesses pessoais e da sua comunidade” (PAULINO, COSSON, 2009, p. 76). Vale salientar ainda que, por meio do *podcast*, pretendemos promover a leitura/escuta, a oralidade e o estudo da cultura digital, de modo a contribuir para a formação de um cidadão crítico, consciente, responsável por suas atitudes e, especialmente, por sua fala, compreendendo o uso da linguagem como uma forma de interferir diretamente no seu meio social.

Apresentados os fundamentos teóricos que amparam este estudo faremos, no próximo capítulo, uma reflexão sobre a metodologia adotada para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

### 3 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

*A escola não transforma a realidade,  
mas pode ajudar a formar os sujeitos  
capazes de fazer a transformação,  
da sociedade, do mundo, de si mesmos...*  
(Paulo Freire)

Neste capítulo, apresentaremos os fundamentos metodológicos que orientaram nossa pesquisa. Compreendendo que todo o nosso processo de pesquisa configura-se como uma prática reflexiva, que almeja ser construída de forma colaborativa entre todos os envolvidos, faremos uma abordagem voltada para os paradigmas da pesquisa-ação, uma vez que esta apresenta-se com enorme potencial para proporcionar aos participantes um crescimento mútuo e para capacitá-los a olhar para a própria prática e modificá-la.

#### 3.1 A PESQUISA-AÇÃO

Neste trabalho de conclusão foram consideradas sobre a pesquisa-ação, principalmente, as noções de Thiollent (2018), para quem:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2018, p. 14).

Reforçando as principais ideias de Thiollent, salientamos que a pesquisa-ação é uma prática realista da ação acompanhada de exercício reflexivo, atento à avaliação e aos resultados. Vale destacar que, por meio da pesquisa-ação, acreditamos ser possível atuar na promoção de uma educação de qualidade e oferecer subsídios que promovam uma participação mais ativa e cooperativa entre professor e aluno.

Para Elliott (1999) a pesquisa-ação é:

estudo de uma situação social com o fim de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma; é uma atividade empreendida por grupos com objetivo de modificar a realidade; é uma prática

reflexiva de ênfase social a qual se investiga e se avalia constantemente. (ELLIOTT, 1999, p. 170).

Partindo dessas considerações, é possível entender este projeto como um processo que proporciona ao professor refletir sobre suas próprias ações, procurando por meio da ação-reflexão-ação ampliar os aspectos positivos e superar as deficiências (BORTONI-RICARDO, 2009).

Este trabalho surgiu com o intuito de aprimorar a capacidade de comunicação oral do meu aluno, assim como propiciar a ele fazer uma análise dos preconceitos e estereótipos presentes em seu cotidiano. Dessa forma, ao iniciar os estudos sistemáticos com a ferramenta *podcast* e com essa temática, esperamos que a proposta interventiva crie oportunidades de aprimoramento e meios que levem o aluno à produção de *podcast*, através de texto escrito/oral planejado e com público bem definido. Tal movimento se justifica, entre outras coisas, pelo entendimento de que a preparação do aluno – para “produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao *redesign*, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas” (BRASIL, 2018, p. 77), como retratado pela BNCC – envolve a percepção, por parte do aluno, de que ele é capaz de fazer isso.

Em outras palavras, é importante entender que uma parte essencial da educação para oralidade é a realização de um trabalho que promova, no discente, a consciência acerca dos recursos de que ele dispõe para produzir os textos que deseja produzir, tendo em vista seus objetivos comunicativos específicos. No caso do docente, percebe-se a importância de uma abertura para avaliar constantemente seus objetivos, suas escolhas, suas estratégias e, sempre que necessário, alterar o que precisa ser alterado.

### 3.2 LÓCUS PROVÁVEL DA INTERVENÇÃO E JUSTIFICATIVA PARA O TRABALHO PROPOSITIVO

Como pontuado na introdução deste documento, este Trabalho de Conclusão, ao contrário do que é regra geral do PROFLETRAS, não contemplará a descrição de uma ação interventiva e sua respectiva análise, tendo em vista as especificidades do momento social vivido com a pandemia de Covid-19.

Partindo da consideração de uma realidade de trabalho específica e das questões por ela suscitadas, desenvolvemos um estudo que culminou com a elaboração de um Caderno Pedagógico com uma proposta de intervenção, a qual pretendemos desenvolver, ainda que com necessárias adaptações, assim que o contexto social e profissional permitir.

Assim, como também já mencionado na introdução deste texto, a realidade tomada como ponto de partida desta pesquisa corresponde ao meu trabalho como docente efetiva na Escola Municipal Professora Núbia Pereira Magalhães – CAIC, situada na cidade de Juiz de Fora, bairro Santa Cruz, Zona Norte da cidade. Fundado em 1994, o CAIC Núbia tem como objetivo oferecer ao aluno e à comunidade aulas regulares e diferentes atividades no formato de oficinas. No Ensino Fundamental I, as aulas são ministradas nos turnos matutino e vespertino; no Ensino Fundamental II, elas ocorrem pela manhã; na Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno. As oficinas (teatro, música, dança, artesanato, esporte, ginástica) ocorrem no contraturno.

Figura 1 – Entrada principal dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal.

Vale ressaltar que não há a obrigatoriedade da participação do aluno nas oficinas, porém, o número de adesão é bastante significativo. Além disso, a escola também oferece apoio educativo por meio do Laboratório de Aprendizagem (LA), enfatizando o ensino de LP e Matemática, e Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado aos alunos com necessidades especiais. É importante ressaltar, ainda, que, em todos os níveis de ensino oferecidos, a escola tem o propósito de desenvolver, através de um tema gerador, um trabalho diversificado e interdisciplinar.

Figura 2 – Área lateral da escola



Fonte: Arquivo pessoal.

No processo de realização desta pesquisa fomos surpreendidos com a pandemia da Covid-19 e as consequentes medidas de isolamento social adotadas. A suspensão das aulas nas escolas públicas municipais ocorreu conforme Decreto Nº 13.893, em 16 de março de 2020, e foram retomadas de forma remota no dia 17 de agosto de 2020. Desde então, o ensino remoto na Escola Municipal Professora Núbia Pereira Magalhães – CAIC está sendo promovido com atividades quinzenais, por meio digital, via *WhatsApp* e *blog* da escola. Além disso, são distribuídas apostilas aos alunos, duas vezes por semana. As devolutivas são realizadas da mesma forma.

Para a realização desse trabalho remoto, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE) divulgou um documento orientador para ser discutido entre a equipe gestora das escolas municipais, em parceria com coordenação pedagógica, corpo docente e demais funcionários. A orientação visava a subsidiar a continuidade das ações educacionais, no segundo semestre, assim, como a conclusão do ano letivo de 2020 (encerrado em fevereiro de 2021). O ano letivo de 2021 segue as mesmas orientações e recebe, inclusive, a denominação de “*Continuum 2020/2021*”.

No desenvolvimento das estratégias de intervenção, adotamos como principal recurso digital o aparelho de telefonia celular, acreditando que o uso da tecnologia em sala de aula tem muito a contribuir para um ambiente propício ao ensino e aprendizagem da LP. Desse modo, fizemos uma análise prévia, apresentada na próxima seção, sobre como os alunos utilizam o celular fora do ambiente escolar.

### 3.3 PESQUISA E ANÁLISE DO USO DO CELULAR FORA DO AMBIENTE ESCOLAR

Entendendo a importância de incluir nas aulas de LP atividades pertinentes à cultura digital, o aparelho de celular foi escolhido para o desenvolvimento do estudo da oralidade, contribuindo para o trabalho com a tecnologia. A partir de algumas hipóteses que foram por mim levantadas no processo de planejamento da proposta de intervenção com as estratégias didáticas para trabalhar a oralidade em meio digital, houve a necessidade de conhecer como os alunos usam o dispositivo de telefonia celular fora do ambiente escolar. Para isso, foi elaborado um questionário, realizado via *WhatsApp*, junto aos alunos das turmas do 9º ano.

A pesquisa foi aplicada em abril de 2021 e contou com a participação de 11 alunos<sup>6</sup>, tendo como finalidade primeira verificar as seguintes hipóteses sobre o uso do celular pelos alunos: i) a maioria dos alunos usa o celular para diversão e distração; ii) a maioria dos alunos não usa o celular como ferramenta de informação e conhecimento; iii) a maioria dos alunos não busca informações diárias sobre os acontecimentos locais, nacionais e mundiais; iv) a maioria dos alunos não usa o celular para leitura, mas para vídeos e áudios; v) a maioria dos alunos usa o celular durante longo período de tempo. No segundo momento, intencionou-se reconhecer o tipo de uso que eles fazem no celular: adquirir conhecimento, buscar e compartilhar informações, divertir, estudar etc.

Os dados coletados foram coletados e os resultados organizados em tabelas apresentadas a seguir:

TABELA 1 – Quanto tempo você fica no celular diariamente?

<b>Período de uso</b>	<b>Total de alunos</b>
Uma hora	1
Duas horas	1
Três horas	0
Manhã toda	0
Tarde toda	2

<sup>6</sup> As respostas dos alunos estão no Anexo II, páginas 83-97.

Noite toda	1
Dia todo	6
Outro	0

Fonte: A autoria própria (2021).

Em relação à pergunta: *Quanto tempo você fica no celular diariamente?* a resposta confirma hipótese levantada de que a maioria dos alunos utiliza o celular durante bastante tempo. Ou seja, 54% dos entrevistados (seis alunos) afirmam ficar o “dia todo” no celular.

TABELA 2 – Para que você usa o celular?

<b>Finalidade</b>	<b>Total de alunos</b>
Fazer leitura	4
Assistir a vídeos	11
Ouvir áudios	4

Fonte: A autoria própria (2021).

Em relação à pergunta: *Para que você usa o celular?* a resposta confirma hipótese levantada de que a maioria dos alunos utiliza o celular para assistir a vídeos. Para essa pergunta, os alunos 3, 6 e 7 marcaram mais de uma resposta, contemplando as três alternativas. Embora a maioria aponte o vídeo como o mais procurado, é importante que o professor sinalize a relevância da escuta e da interpretação do áudio para o aprendizado da oralidade.

TABELA 3 – Que tipo de conteúdo você mais procura no celular?

<b>Conteúdo</b>	<b>Total de alunos</b>
Músicas	10
Celebridades	4
Games	3
Séries	7
Filmes	7
Novelas	3
Moda	3

Noticiário local	1
Noticiário nacional	3
Noticiário mundial	2
Meio ambiente	1
Educação	6
Saúde	3
Esportes	3
Preconceitos	2
Direitos humanos	3
Outros	0

Fonte: Autoria própria (2021).

Em relação à pergunta: *Que tipo de conteúdo você mais procura no celular?* a resposta foi bem variada, mas nossa interpretação atentou-se para o fato de que apenas um aluno respondeu “meio ambiente” e “noticiário local”, algo preocupante em relação à participação cidadã junto à sua cidade e ao seu compromisso com o meio ambiente, uma questão de extrema relevância na contemporaneidade. A maioria procura mais pela música.

TABELA 4 – Quais redes sociais você usa para acessar os conteúdos de que mais gosta? Por quê?

<b>Redes sociais</b>	<b>Total de alunos</b>
Facebook	1
WhatsApp	5
You Tube	5
Instagram	4
Facebook Messenger	0
LinkedIn	0
Pinterest	1
Twitter	4
Tik Tok	5
Snapchat	1

Fonte: Autoria própria (2021).

Em relação à pergunta: *Quais redes sociais você usa para acessar os conteúdos de que mais gosta? Por quê?* a maioria busca mais pelo: WhatsApp, You Tube e Tik Tok; respostas estas que evidenciam maior procura pelos vídeos. No que diz respeito ao estudo da oralidade, isso muito nos interessa, pois, através do trabalho com textos multimodais, sinalizamos aos alunos os aspectos cinésicos e paralinguísticos da linguagem.

TABELA 5 – Justificativas<sup>7</sup>

<b>Justificativas</b>
You Tube, Instagran, Pinterest, Twitter e Tik Tok: <i>Pois me possibilita acesso a melhores informações de minha pesquisa.</i>
Facebook, WhatsApp, You Tube e Instagran: <i>Bom eu gosto muito do conteúdo que esses aplicativos tem e também por eles serem bem útil no meu dia a dia.</i>
Twitter: <i>Eu acho que uma rede social prática que possui conteúdos bastante ecléticos para todos os gostos em uma só plataforma.</i>
WhatsApp, You Tube, Tik Tok e Snapchat: <i>Para com conversa com família amigos e ver vídeos legal.</i>
Tik Tok: <i>Gosto de entrar no tiktok pois há muitas músicas legais e danças divertidas.</i>
You Tube: <i>O You Tube, pois ele é uma plataforma culta é tem vários temas interessantes.</i>
Twitter: <i>porque no Twitter é uma plataforma de meios de notícias e comunicação com várias pessoas.</i>
Twitter e Tik Tok: <i>Porque as notícias chegam muito rápido nessas plataformas.</i>
WhatsApp, You Tube e Instagram: <i>para acessar os conteúdos que eu mais gosto devido ao fato dessas plataformas possuírem diversas fotos, informações e vídeos. Além disso, são ótimos meios de comunicação entre as pessoas.</i>
WhatsApp, Instagran e Tik Tok: <i>Destrair a mente com meus amigos.</i>

<sup>7</sup> A análise linguística e/ou reescrita das justificativas aqui apresentadas deverão ser consideradas no momento em que o professor julgar necessário.

WhatsApp: *Por que assim eu posso me comunicar com pessoas que gosto principalmente por que estamos em isolamento e não podemos ter contato físico.*

Fonte: Autoria própria (2021).

Os resultados apurados deste levantamento não interferem diretamente nos objetivos da pesquisa teórica e de ensino, mas contribuem para conhecer um pouco melhor o modo como o aluno usa o seu celular, ou seja, a qualidade de uso feita, a qual revela o engajamento com a cultura digital e o grau de letramento digital. Essa situação se configura, conforme visto na seção sobre multiletramentos, uma prática bastante contraditória no contexto da escola pública brasileira. Saber se o uso consiste em diversão e/ou conhecimento será útil ao professor no sentido de aproximar-se de seu público-alvo. Assim, esse levantamento pode influir, por exemplo, na escolha dos textos, dos gêneros e da temática pelo professor, adequando a metodologia à predileção da sua turma e/ou das necessidades e interesses da comunidade local.

O questionário proposto poderá favorecer a participação dos alunos e proporcionar caminhos para o docente em relação às estratégias a serem desenvolvidas nas aulas de LP. Portanto, aos professores que se interessarem em desenvolver a intervenção descrita no Caderno Pedagógico e conhecer um pouco mais seu público-alvo, sugere-se a aplicação do questionário, realizando as devidas adequações.

Vale salientar que apesar de a proposta envolver o uso de ferramentas tecnológicas, optamos por não desenvolver, no ensino remoto, as atividades elaboradas. Tal fato se justifica devido à dificuldade de manter vínculo com os alunos, uma vez que muitos deles, por serem de famílias carentes, não têm acesso às tecnologias exigidas para esse tipo de ensino: acesso à internet, computador, notebook ou celular. Na maioria das vezes, as condições de acesso são precárias, pois vários alunos precisam dividir um único aparelho com outros irmãos ou utilizar o celular dos responsáveis, à noite, fora do horário da aula.

No próximo capítulo, apresentaremos um esquema geral da proposta de intervenção elaborada (lembrando que a apresentação detalhada da proposta está no Caderno Pedagógico que acompanha este documento) e discutiremos

brevemente alguns dos princípios que nortearam essa elaboração e que são fruto do processo de pesquisa e reflexão aqui exposto.

#### 4 PROPOSTA INTERVENTIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

*Seria uma atitude  
muito ingênua  
esperar que as  
classes dominantes  
desenvolvessem uma  
forma de educação  
que permitisse às  
classes dominadas  
perceberem as  
injustiças sociais  
de forma crítica...*  
(Paulo Freire)

Neste capítulo, buscando sistematizar de algum modo nossas reflexões sobre o ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, discutimos e justificamos a proposta de intervenção pedagógica que apresentamos no Caderno Pedagógico que integra nosso Trabalho de Conclusão de Curso.

Com o intuito de contribuir para a promoção de uma educação pública de qualidade, a discussão teórica desta pesquisa somada às questões que surgem a partir de um olhar sensível para a experiência docente, motivaram a construção desta proposta de intervenção. As estratégias e práticas pedagógicas propostas foram embasadas nas aulas ministradas pelos professores do PROFLETRAS, pelas contribuições bibliográficas e teóricas fornecidas por este programa de mestrado, pela pesquisa desenvolvida ao longo deste tempo e, principalmente, pela minha experiência prática em sala de aula, ministrando aulas de LP. Durante esses anos foram muitas práticas, observações e ações no sentido de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos; foram, ainda, realizados, por mim, cursos de formação e capacitação.

Nesse contexto, propomos, aqui, um trabalho integrado, com textos orais, escritos e multissemióticos, que permita ao aluno, principalmente, o aperfeiçoamento de suas habilidades para participar de diferentes práticas de oralidade e a possibilidade de ampliação da compreensão do mundo em que vive. Nessa perspectiva, o foco é uma aprendizagem significativa, abordando temática atual, por meio de exercícios de reflexão e discussão sobre temas

relacionados a aspectos da vida contemporânea em escala local, regional e global.

A intenção foi, pois, criar estratégias que englobassem o uso e a análise da linguagem utilizada em diferentes textos, construindo conhecimentos necessários para a produção de *podcasts* (produto final) e possibilitando ao discente refletir sobre temas de relevância social, a partir da seguinte questão motivadora: *Como os alunos da Escola Municipal Professora Núbia Pereira Magalhães avaliam as visões estereotipadas e os preconceitos de raça presentes na comunidade em que residem?* Com esse questionamento e com as propostas de atividades, pretende-se que a mobilização e a sensibilização dos alunos sejam tomadas como motivação e preparação para o engajamento em práticas orientadas de linguagem oral no contexto escolar.

O percurso de pesquisa realizado, tendo em vista os objetivos geral e específicos apresentados na introdução desta dissertação, criou condições para que elaborássemos uma proposta de intervenção – descrita no Caderno Pedagógico –, formulada a partir dos seguintes objetivos de ensino:

- I. criar condições para a ampliação da competência comunicativa oral do aluno;
- II. valorizar as vivências dos alunos e relacioná-las a temas contemporâneos e pertinentes à cultura escolar;
- III. construir possibilidades para que o aluno desenvolva habilidades de oralidade para a reflexão coletiva sobre visões estereotipadas que ainda fazem parte da sociedade, promovendo o protagonismo discente;
- IV. proporcionar o desenvolvimento dos recursos linguísticos, cinésicos e extralinguísticos em situações comunicativas específicas;
- V. promover condições para o aluno conhecer as etapas de produção de um *podcast*, sobretudo na perspectiva de melhoramento da comunicação oral nos estudos de LP, em nono ano do ensino fundamental.

Considerando-se, então, esses objetivos de ensino, planejamos uma intervenção em seis etapas, as quais serão apresentadas, resumidamente, no quadro a seguir:

ETAPAS	ESTRATÉGIAS
<p><b>Etapa 1:</b> Introduzindo a temática</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exposição de imagens e exibição de vídeo para sensibilização e discussão coletiva, em roda de conversa, sobre o questionamento apresentado.</li> </ul>
<p><b>Etapa 2:</b> Aprofundando a temática e analisando a língua em diferentes textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pesquisa para maior conhecimento do assunto.</li> <li>➤ Definição e caracterização dos textos pesquisados.</li> <li>➤ Realização de votação para escolha do gênero a ser trabalhado, posteriormente.</li> <li>➤ Promoção de discussão através de perguntas norteadoras, simulando que um dos gêneros escolhidos pela turma tenha sido a reportagem.</li> <li>➤ Atividades para sistematização do gênero.</li> <li>➤ Exibição do áudio de um <i>reality</i> show e de uma palestra em vídeo para reflexão sobre a temática.</li> <li>➤ Atividades de análise sobre a linguagem utilizada nos textos.</li> <li>➤ Interdisciplinaridade com a disciplina de História para ampliar o conhecimento de mundo do aluno sobre racismo estrutural.</li> </ul>
<p><b>Etapa 3:</b> Conhecendo o <i>podcast</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exibição de vídeo motivacional explicativo sobre a ferramenta <i>podcast</i>.</li> <li>➤ Atividades para investigar o conhecimento que o aluno possui sobre essa ferramenta.</li> <li>➤ Audição de um <i>podcast</i> para análise da temática e dos aspectos multissemióticos.</li> </ul>
<p><b>Etapa 4:</b> <i>Podcasts</i>: primeiros passos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pesquisa de notícia em formato de <i>podcast</i> sobre a temática.</li> <li>➤ Comparação entre o <i>podcast</i> pesquisado e o apresentado na etapa anterior para levantamento de elementos constituintes.</li> <li>➤ Audição dos <i>podcasts</i> pesquisados para avaliar se eles contemplam as características de uma notícia.</li> <li>➤ Realização de votação, a fim de que a turma escolha dois dos <i>podcasts</i> pesquisados.</li> <li>➤ Levantamento de características comuns aos dois <i>podcasts</i>.</li> <li>➤ Produção de roteiro em sala de aula.</li> <li>➤ Pesquisa de notícia em plataformas digitais.</li> <li>➤ Comparação entre a notícia e o <i>podcast</i> pesquisados.</li> <li>➤ Retextualização da notícia (do escrito para o oral).</li> <li>➤ Gravação dos <i>podcasts</i>.</li> <li>➤ Audição dos áudios para a turma.</li> <li>➤ Atividade de análise, em grupo, para avaliar o material produzido e os recursos semióticos utilizados.</li> <li>➤ Discussão para analisar a <i>performance</i> dos colegas.</li> </ul>
<p><b>Etapa 5:</b> Produzindo episódios para o <i>podcast</i> da turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conversa coletiva sobre impressões que os alunos têm do bairro em que vivem.</li> <li>➤ Preparação para a escrita de relato pessoal, através de perguntas reflexivas.</li> <li>➤ Apresentação de leitura de modelos/trechos de relatos e conversa sobre os processos de construção desse gênero.</li> <li>➤ Estruturação e escrita dos relatos em sala de aula.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Produção coletiva, em sala de aula, de roteiro para os episódios do <i>podcast</i> da turma, em formato de relato oral, a partir dos conhecimentos adquiridos com as estratégias anteriores.</li> <li>➤ Treinamento do relato produzido para adequá-lo à linguagem oral, observando os recursos linguísticos necessários a essa situação comunicativa.</li> <li>➤ Gravação de novo <i>podcast</i>.</li> <li>➤ Audição dos episódios, em sala de aula, para realização, ou não, de ajustes.</li> <li>➤ Edição e publicação dos áudios.</li> </ul>
<b>Etapa 6:</b> Ouvindo e analisando os <i>podcasts</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Audição dos <i>podcasts</i> para analisar a performance dos alunos.</li> </ul>

Quadro 3: Autoria própria (2021).

Acreditamos que as etapas da proposta de intervenção elaborada estão alinhadas aos objetivos de ensino definidos e aos objetivos da pesquisa, de modo geral, favorecendo um trabalho pedagógico com o uso da modalidade oral da língua em meio digital, impulsionando a autonomia estudantil. Como já explicitado, todas as etapas da proposta de intervenção estão detalhadas no Caderno Pedagógico que integra o nosso trabalho de conclusão.

Neste capítulo, elencamos alguns princípios que orientaram a construção dessa sugestão interventiva e que resumem, de algum modo, esse processo sistemático de reflexão acerca de minha formação e prática como professora de LP.

Considerando minha experiência de trabalho com a oralidade e percebendo que os alunos, frequentemente, não apresentam fluência oral, quando precisam expressar-se em gêneros diferentes da conversa interpessoal, a pesquisa e a reflexão desenvolvidas sinalizaram a necessidade de pensar a elaboração e planejar a condução de atividades com potencial para promover o protagonismo discente. Do ponto de vista da realidade aqui considerada, entendemos que isso é relevante para que, ao longo do processo de construção da aprendizagem, o aluno, progressivamente, desenvolva-se e adquira mais segurança e confiança a partir dos conteúdos estudados, os quais, associados às suas vivências pessoais, podem lhe conferir mais espontaneidade. A atividade oral permite que o aluno – ao se expressar de modo interpretativo, e não apenas como repetidor de textos –, conheça a si e ao outro, exponha sua opinião, escute a opinião dos outros, inteire-se com o meio social no qual está inserido e até modifique sua realidade.

Assim, nessa sugestão de intervenção, as escolhas feitas buscam promover uma prática pedagógica que instigue o aluno a discutir com os colegas, a refletir sobre o tema apresentado e a participar mais ativamente do processo de aprendizagem, através de atividades que valorizam a opinião, a troca de ideias, a tomada de decisão e a aprendizagem em grupo. Desse modo, a expectativa é de que o discente adquira maior confiança na sua voz e tenha crescente autonomia, tanto na construção deste projeto, especificamente, quanto no próprio aprendizado, de modo geral.

De acordo com o entendimento construído, ao longo desta pesquisa, a promoção do protagonismo teria um impacto positivo no desenvolvimento da comunicação oral do aluno, porque a escolha temática é direcionada para o interesse dele e da comunidade escolar de forma que o conhecimento tenha mais chances de ser significativo e de produzir reflexos efetivos em sua vida.

A promoção do protagonismo neste trabalho e sua relação com a prática da oralidade está presente nas diferentes etapas da proposta. Na etapa 1, por exemplo, por intermédio de questões norteadoras, espera-se que o aluno, ao visualizar as imagens de outros jovens, sinta-se representado e solidarize-se com o próximo; exponha suas opiniões e conheça as opiniões dos colegas, que também terão espaço de fala, de escuta e de exposição de suas ideias e percepções; compartilhe e experiencie novas vivências. O aprendizado vai, assim, fazendo parte da sua vida e a sua vida fazendo parte do aprendizado, de maneira que uma complementa a outra, conferindo-lhe mais autonomia na construção do pensar e do falar.

Já nas etapas 2, 4, 5 e 6 são delegadas tarefas, a partir das quais o aluno terá participação efetiva, ao avaliar o que foi executado e ao fazer escolhas dos gêneros a serem trabalhados, da forma como a pesquisa será realizada e de que modo será feita a edição dos *podcasts*. Acreditamos que o uso dessas estratégias poderá transformar a sala de aula em um espaço ainda mais democrático de construção da aprendizagem, além de reforçar o protagonismo discente e tornar mais expressivas as práticas escolares. Outra atividade que pode contribuir para o fortalecimento desse protagonismo é instigar o aluno na elaboração dos roteiros, por meio dos quais serão produzidos os *podcasts*. Com essas estratégias, o professor oportuniza a participação ativa do aluno e possibilita que ele reconheça o quão importante ele é na realização do trabalho

coletivo e na construção de uma aprendizagem significativa. A produção do *podcast* cria, ainda, um espaço de visibilidade para o aluno e suas ideias, sobretudo de um protagonismo do coletivo da turma, uma vez que se propõe que o material produzido seja ouvido por toda a comunidade escolar, colocando em evidência a temática e seus autores – os alunos participantes.

Como já foi dito, a proposta da atividade interventiva pretende produzir um *podcast* a partir da temática sobre estereótipos e preconceitos de raça. Para isso, os alunos serão submetidos, na etapa 4, à leitura e busca de textos sobre o assunto. Decorrente da devolutiva feita por eles, desses diferentes textos, a professora terá a oportunidade de introduzir o conceito de gêneros textuais e buscar, junto aos alunos, classificá-los, apenas; não haverá estudo detalhado sobre cada gênero. Ainda que sem aprofundamento de estudos de gêneros, a atividade pedagógica não deixará de contemplar essa questão, integrando no processo ensino e aprendizagem a noção clássica de gênero como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos de linguagem.” (DELL’ ISOLA, 2007, p.17). Ou seja, ao pedir que os alunos busquem textos sobre o racismo, a expectativa é de que eles apresentem o assunto, por exemplo: em letras de música, notícias, reportagens, entrevistas, denúncias, relatos, artigo de opinião, poemas, novelas, debates, ou qualquer outro texto que eles tenham encontrado. É nesse sentido que o ensino e aprendizagem de LP é um trabalho que pode ser orientado mediante um olhar atento sobre diferentes gêneros textuais.

Em minha prática pedagógica, sempre considerei que o gênero textual é um recurso que possibilita praticar uma ação sobre a realidade, por isso acredito que o trabalho com variados gêneros que circulam nas interações interlocutivas propiciam a ampliação da competência discursiva e linguística do aluno, além de oportunizar maior interação social e compreensão do mundo em que vive. Assim, o trabalho contextualizado com diferentes gêneros textuais constitui mais um importante princípio desta proposta de intervenção, a qual pretende possibilitar práticas da linguagem oral, contemplando diferentes textos e gêneros. Nessa proposta de intervenção, o trabalho com gêneros textuais está relacionado à reflexão sobre a língua falada, objetivando a compreensão de que, à semelhança da escrita, a oralidade manifesta-se de modo variado tanto no uso formal quanto

informal, e de que conhecimentos sobre os gêneros são importantes para a ampliação das nossas habilidades de uso da língua.

Assim sendo, os gêneros textuais estão presentes em diversos momentos da intervenção pedagógica. Para cada um dos textos trazidos envolvendo a temática central, por meio da qual se pretende estabelecer relações com a realidade social do aluno, a consideração de aspectos específicos do gênero em questão (por exemplo, finalidade comunicativa ou mesmo características estilísticas) atuará no sentido de favorecer um ensino mais significativo e contextualizado. Desse modo, optamos por trabalhar diferentes textos de diferentes gêneros, entendendo que, através deles, propiciaremos ao aluno considerar o uso da linguagem em eventos comunicativos diversificados, tendo que lidar, portanto, com condições variadas de uso: frente a frente como em uma roda de conversa; fala editada, como na gravação de *podcast*; leitura oralizada de textos escritos; fala informal ou formal, conforme conversa entre os apresentadores de um programa de televisão, entre outros, conforme descrito no Caderno Pedagógico.

Além disso, pretendemos criar condições que possibilitem ao aluno desenvolver habilidades de ocupar diferentes formas de linguagem e de ajustar constantemente suas escolhas linguísticas, na medida em que perceba as diferentes características dos textos em função dos diferentes gêneros textuais. Isto é, a partir de um trabalho com diferentes gêneros textuais, diante de uma letra de música ou de uma denúncia, por exemplo, o aluno poderá experimentar a formulação crítica sobre o tema a partir de contextos distintos. Essa estratégia de ensino e de aprendizagem dialoga com o que pontua Antunes (2009, p. 49), quando afirma que “usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros”. Assim, entendemos que essa atividade tem projeção para além da sala de aula, nas situações realizadas nas práticas de interações sociais, nas quais os gêneros textuais são irremediavelmente usados. Entendemos, nesse sentido, que o trabalho com os gêneros tende a proporcionar resultados satisfatórios nos processos de ensino e aprendizagem, tendo ainda potencial para melhorar o diálogo com a comunidade em que vive.

Para favorecer essa aproximação, na produção do relato pessoal (etapa 5), por exemplo, houve a preocupação em ajustar a produção dos episódios de *podcast* a uma temática próxima à real situação interativa dos alunos. Sendo

assim, os textos sugeridos versam sobre os estereótipos e preconceitos presentes na sociedade, o que poderá gerar, de modo expressivo, o interesse e a participação discente na realização da atividade oral. O mesmo tipo de cuidado motivou a seleção da história de vida do apresentador Emicida no programa *Papo de segunda* (etapa 1), e a história dos jovens da reportagem (etapa 2), representando a voz do “jovem aluno”, quando gera empatia e contribui para uma provável identificação. Tudo isso poderá despertar maior interesse na participação e execução das atividades que serão desenvolvidas, sempre a partir da referida temática nos diversos gêneros textuais, que ilustram diferentes perspectivas ou recortes sobre o tema em questão, em contextos específicos de uso.

Como leciono em instituição pública da periferia de Juiz de Fora, tivemos o cuidado de planejar um trabalho com textos da cultura digital que possam ser acessados através do uso de *smartphones* (por estarem mais próximos à realidade do aluno) e do laboratório de informática da escola, onde, inclusive, parte das atividades poderão ser desenvolvidas. Consideramos, portanto, que do trabalho com a ferramenta *podcast* surge a perspectiva de um olhar sob outra ótica, gêneros digitais com os quais o aluno, hoje, interage de modo mais frequente.

A relevância do trabalho com os gêneros textuais nesta proposta de intervenção não se limita a um único gênero ou texto. No momento em que o professor solicitar aos alunos que busquem textos relacionados à temática, eles se colocarão diante de um universo aberto de possibilidades para a entrada dos diferentes gêneros neste estudo que intenciona a produção do *podcast*. Colocar o aluno diante da variedade de gêneros é um diferencial desta proposta que, inclusive, dará flexibilidade à sua aplicação em outras turmas e escolas, também por outros professores e alunos, sempre de acordo com as demandas e realidades locais. Logo, a temática irá direcionar a escolha e a organização dos gêneros, em sala de aula, tendo em vista a produção do *podcast* a ser apresentado. Assim, a produção do *podcast*, nesta atividade, demandou destaque para o estudo do eixo da oralidade, que possibilita não apenas a promoção do protagonismo discente, mas também o estudo sobre os gêneros, numa perspectiva de atenção para as práticas sociais e usos da linguagem.

Contemplando diferentes textos e gêneros, a atenção à oralidade é tomada por este estudo como fundamental no que tange ao objetivo da produção do *podcast*. O trabalho com a oralidade, em sala de aula, é promotor de protagonismo, na medida em que abre espaço para que os alunos falem sobre seus pensamentos e opiniões na construção da aprendizagem.

O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, **dizem** e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. (COSTA, 2000, p. 126, grifo nosso).

Nesse sentido, para que o protagonismo seja efetivo, é preciso que o aluno exercite a escuta e a fala; por isso entendemos que a oralidade, como conteúdo, contribui para o encorajamento do aluno. Muitas vezes, eles assumem um comportamento silencioso em sala de aula, porque, às vezes, já são calados e excluídos, socialmente. A escolha da temática voltada ao interesse do aluno e à promoção da oralidade serão os instrumentos para que se concretize o supracitado princípio do protagonismo.

Além disso, o desenvolvimento de estratégias que valorizam a proficiência oral permeou todas as etapas desta proposta interventiva, uma vez que pretendemos criar condições para que o aluno experimente contextos de uso da língua, sejam eles formais e/ou informais, públicos e/ou privados. Além disso, queremos pensar formas de motivar a reflexão sobre as adequações da linguagem nas mais variadas situações comunicativas.

Compreendemos que, no trabalho com a oralidade, é fundamental que o aluno tenha um amplo olhar em relação às particularidades da língua, pois só assim irá construir os conhecimentos necessários à produção de textos orais, escritos e multissemióticos. Dessa forma, sugerimos propostas de atividades com estratégias que propiciem: i) a construção de sentidos nos textos, por meio de variados recursos paralinguísticos, cinésicos e extralinguísticos, como: tom de voz, pausas, entonação, ritmo, expressão facial e corporal, gestualidade, repetição, hesitação, espontaneidade, intimidade dos participantes, entre outros; ii) a interação comunicativa em que o aluno respeite os turnos de fala, ouça o que o outro tem a dizer e se expresse com cordialidade; iii) a promoção de uma

escuta ativa que possibilite o entendimento do texto e contribua para o aprimoramento da habilidade de comunicação oral.

Considerando, então, que os múltiplos recursos semióticos integram textos multimodais e estão intrinsecamente presentes no universo tecnológico, optamos por utilizar textos que trouxessem a cultura digital, esperando despertar mais interesse dos alunos em relação às atividades sugeridas. No âmbito do ensino e aprendizagem de LP, isso se torna ainda mais relevante em sala de aula, quando envolvem práticas de linguagem voltadas à reflexão crítica sobre o contexto de uso de cada uma delas.

O trabalho em relação à construção de sentidos em textos orais e multimodais realiza-se, de modo geral, por meio de perguntas, elaboradas com o intuito de favorecer a capacidade interpretativa e reflexiva do aluno como, por exemplo:

- i) *A mão do rapaz, da figura 1, parece dar suporte para suas emoções. Como você interpreta o gesto nesse contexto?;*
- ii) *A dicção (articulação e pronúncia das palavras) dos apresentadores estava clara?;*
- iii) *Analizando a fala do apresentador, você considera que ele foi mais formal ou informal? Justifique sua resposta, apontando trechos que a comprove.*

As estratégias de escuta ativa sugeridas têm o propósito de despertar no aluno o interesse pelo ouvir, pela reflexão, pelo ouvir de novo e compreender as particularidades de cada texto. Para tanto, propusemos, por exemplo, uma análise comparativa (etapa 3) entre o *podcast* intitulado *O combate ao racismo* e o que será pesquisado pelo aluno, entendendo que, por meio da pesquisa e da comparação, é possível que ele perceba, também, a imensa gama de *podcasts* (de entrevista, esportivo, economia, musical, entre outros) que circulam nos meios digitais, bem como as diversas práticas de linguagem em jogo. Por meio do contato com o universo digital, o aluno poderá inferir a função social dessa ferramenta e seu lugar, hoje, numa sociedade cada vez mais tecnológica e sua contribuição no desenvolvimento de um aprendizado que o leve a participar, interagir e construir significados. Desse modo, entendo que, além de oportunizar a aprendizagem em um ambiente digital, esta proposta valoriza a

identidade do aluno, tanto no sentido de que ele exercite sua oralidade, como também de que ele se sensibilize para temas atuais e relevantes para sua formação cidadã.

Outra estratégia relevante no trabalho com a oralidade é a retextualização (etapa 5) do texto relato pessoal escrito para relato pessoal oral. Essa atividade oportuniza ao aluno observar a transformação do material escrito em sonoro e relacionar algumas semelhanças e diferenças entre essas duas modalidades da língua. Como apontado nos pressupostos teóricos desta pesquisa, a fala deve estar integrada e relacionada à escrita, pois não se trata de promover o ensino da oralidade como conteúdo a mais de LP, mas destacar sua importância em sala de aula, com participação, interação e construção de significados que façam sentido para o aluno. Nesse sentido, Marcuschi (2005, p. 24) salienta que “não se trata de ensinar a falar, trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir”.

O trabalho sistemático com a oralidade requer uma série de etapas, as quais foram estudadas nesta pesquisa e abordadas pela proposta interventiva. O eixo da oralidade é ainda reiterado por documentos legais na orientação de suas práticas, tal como na BNCC (2018, p. 77-78):

- *Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.*
- *Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.*
- *Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.*

- *Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.*

O desenvolvimento dessas práticas poderá ser percebido ao longo das atividades propostas, por exemplo, naquela que apresenta ao aluno o desafio de adaptar notícia e relato escritos (etapas 4 e 5) para a linguagem oral adequada ao *podcast* que será produzido por ele. Além disso, o trabalho voltado para a oralidade está em consonância com pressupostos teóricos da linguística para o ensino e a aprendizagem na escola, os quais podem possibilitar ao aluno uma participação ativa na construção do seu conhecimento, porque na medida em que ele exercita a escuta e a fala também aprimora seus discursos, podendo utilizá-los nas suas práticas sociais de linguagem dentro e fora da escola.

Acreditamos que as estratégias criadas têm muito a contribuir com a articulação entre o conhecimento sobre os gêneros textuais e o melhoramento das práticas de oralidade na sala de aula e na promoção de reflexão sobre os gêneros ensinados, que estão vinculados às diversas interações comunicativas, nas quais são habitualmente usados. Com base nessa experiência, reconhecemos nas atividades sugeridas um potencial para promover a ampliação de conhecimentos do aluno acerca dos gêneros trabalhados e sua participação discursiva, de forma mais eficiente, nas situações discursivas das quais participa.

Como princípio orientador da proposta, a oralidade é abordada em uma perspectiva integrada à multimodalidade, outro princípio relevante em decorrência do uso dos diferentes textos e gêneros, bem como da atividade de produção do *podcast* que vai ao encontro das novas práticas sociais de linguagem demandadas pela tecnologia. O exercício da leitura multimodal propicia o entendimento do uso de diferentes linguagens para além da leitura linear do signo linguístico na produção de novos textos e estímulos na construção de sentidos. Como discutido na base teórica, deve-se salientar que os projetos pedagógicos consideram as múltiplas culturas presentes no ambiente escolar, valorizando a presença em sala de aula de temáticas contemporâneas. Desse modo, a proposta valoriza a diversidade trazida pelos alunos e pelos diferentes textos que circulam nos meios de comunicação, os

quais promovem a ampliação do contato com as distintas manifestações: linguística, cultural e multimodal.

Ao levar os gêneros da cultura digital para a sala de aula, associando-os ao projeto e à identidade do aluno, pretendemos aproximar a comunidade escolar das práticas de interação digital e contemplar um dos objetivos traçados para a intervenção: proporcionar o conhecimento e desenvolvimento dos recursos linguísticos, cinésicos e extralinguísticos em situações comunicativas específicas, inserindo aspectos referentes à multimodalidade no estudo da língua de forma mais sistematizada.

Por isso, pensamos uma intervenção que atrelasse o ensino do gênero ao uso das tecnologias de modo produtivo e interativo, possibilitando a cooperação e a colaboração entre os pares. Trata-se de explorar as TICs como ferramenta didática, relacioná-las às práticas sociais e promover uma aprendizagem significativa. Dessa forma, as imagens de jovens segurando cartazes e o vídeo do programa de entrevista (etapa 1), a reportagem e o vídeo da palestra (etapa 2) são recursos selecionados com o intuito de criar condições para o desenvolvimento de habilidades de uso das práticas multissemióticas, ampliar sua modalidade expressiva e produzir novos gêneros, nesse caso específico, notícia e relato em formato de *podcast*. Assim, talvez o professor crie oportunidades que levem o aluno a ampliar seus conhecimentos, na construção de uma leitura e produção de textos mais críticos.

Para os estudos multimodais, em sala de aula, propomos, ainda, elaborar atividades que incentivem os alunos à pesquisa, à leitura crítica e ao desenvolvimento das práticas discursivas. Nesse caso, destacamos, por exemplo, a atividade de pesquisa de uma notícia em formato de *podcast* (etapa 4), a qual propiciará ao discente pensar mais um pouco sobre o tema, avaliar os recursos linguísticos multimodais empregados e comparar ao *podcast* apresentado pela professora, analisando semelhanças e diferenças quanto aos aspectos verbais e não verbais utilizados. Na era da linguagem multimodal, é fundamental a inserção no processo ensino e aprendizagem de textos contemporâneos, a fim de que o estudante perceba a gama de informações transmitidas pelos recursos multissemióticos presentes nos textos. Sobre isso, a BNCC (2018) sinaliza que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. (BRASIL, 2018, p. 66).

A abordagem integrada da multimodalidade, que não é exclusiva, mas é muito marcante nos textos digitais, torna-se, pois, um princípio importante deste trabalho, uma vez que favorece os estudos de diferentes textos orais e escritos em contexto da cultura digital, aproximando o aluno de modo efetivo das práticas de linguagem sociais presentes na realidade atual. Além disso, a interface do trabalho com diferentes eixos de ensino objetiva a formação e a interação de um aluno crítico, autônomo, capaz de ler e produzir textos. Nessa perspectiva, consideramos na proposta de intervenção a pedagogia dos multiletramentos, apresentada por Cope e Kalantzis (2006), que evidencia a importância de um ensino contextualizado e que desperte a sensibilidade do aluno, valorizando o contexto social, cultural e identidades como referências a serem consideradas no processo ensino e aprendizagem, haja vista a pedagogia fundamentada nos quatro gestos, já considerados: “experimental, conceitualizar, analisar e aplicar” (ROJO, 2012, p. 30), correspondentes aos movimentos pedagógicos definidos pelo GNL: *prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada*.

Tendo recorrido sobre as etapas e os princípios da proposta de intervenção elaborada, acrescenta-se, ainda, que a construção da proposta rompe com práticas tradicionais. Embora, em minha prática docente, a inovação e o foco no aluno sejam uma constante, haja vista o exemplo citado a respeito do projeto *Décadas*, o planejamento desta proposta interventiva, ancorado nos pressupostos linguísticos e concatenado com a cultura digital, representou um diferencial na construção de estratégias didáticas que pretendem envolver de modo mais participativo os alunos e seus interesses sociais.

Essa fase da pesquisa, apesar de ter sido permeada por incertezas e inquietações, pelo fato de ter sido apenas propositiva, retrata mudanças significativas nas atitudes pedagógicas; uma transformação, a partir da qual esperamos que o aluno ganhe voz e notoriedade para participar autonomamente

das atividades sugeridas. Além disso, potencializou minha formação continuada, deixando-me disposta e mais preparada para continuar em sala de aula e nas pesquisas, sobretudo, atenta às questões refletidas e desenvolvidas junto ao PROFLETRAS.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa intitulada - *Estratégias didáticas para a produção de podcasts no nono ano do ensino fundamental* - buscou construir uma aprendizagem significativa, por meio de práticas que ampliem o contato do aluno com a cultura digital, desenvolvam o ensino da oralidade e promovam um aluno protagonista no que se refere à transformação social e à construção de sentidos.

Diante disso, o texto desta dissertação foi organizado em estudos teóricos-metodológicos para obter subsídios e desenvolver estratégias pedagógicas que propiciem ao aluno expressar sua opinião, apresentar trabalhos orais em sala de aula, participar de discussões e adequar a linguagem aos contextos específicos de uso.

As atividades propostas contemplaram as práticas sociais de linguagem, orientando-se pelos princípios que discutem e refletem sobre o protagonismo, a multimodalidade, os gêneros e a oralidade; além de ressaltar a relevância da cultura digital. Os textos e gêneros textuais foram tomados como referência para o ensino e a aprendizagem da oralidade, uma vez que consideramos a oralidade e a escrita como um *continuum*. Algumas estratégias da proposta interventiva dedicaram-se às duas modalidades, a partir de práticas de retextualização da escrita para o oral na produção do *podcast*.

Na elaboração da proposta interventiva, considerei muito da minha experiência docente com a comunidade do bairro Santa Cruz para o planejamento e organização de um ambiente escolar, que favoreça a aprendizagem coletiva e colaborativa. Sob esse viés, foi ainda realizada pesquisa de levantamento sobre como os alunos utilizam o aparelho de telefonia celular fora do ambiente escolar, visto que esse recurso é extremamente importante para a produção dos *podcasts*.

A proposta interventiva configurou-se apenas de modo propositivo, devido às restrições impostas pela pandemia da Covid-19. Diante disso, o calendário letivo da Escola Municipal Professora Núbia Pereira Magalhães sofreu ajustes, inviabilizando a proposta prática; além disso, seguimos orientação do PROFLETRAS para a escrita deste modelo propositivo de intervenção.

Por meio desta pesquisa, demonstramos a relevância do trabalho voltado para a produção de *podcast*, via gêneros textuais (orais e escritos) e

consideramos a importância do aluno e do professor na execução da atividade prática interventiva. Por fim, esperamos que as reflexões e ações pedagógicas apresentadas neste estudo aprimorem a aprendizagem dos alunos e contribuam para a formação de sujeitos ativos, na comunidade em que estão inseridos e colaborem para que outros professores aperfeiçoem cada vez mais sua prática no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Expresso aqui o quão difícil foi concluir esta pesquisa, diante do devastador cenário de uma pandemia que nos trouxe tanta dor, sofrimento e solidão. Por várias vezes pensei em desistir, contudo, a chama que me trouxe até aqui iluminou meus caminhos recheados de insegurança e incertezas, mas também de esperanças e grandes convicções num futuro melhor para mim e para todos os meus alunos. Minha perseverança me fez seguir em frente!

## REFERÊNCIAS

ALVIM, Vanessa Titonelli; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade na escola: características e funções das atividades de escuta. In: CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça; MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2016

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C P. **Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte**. In: IX Congresso internacional galego português de psicopedagogia, Coruña. Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. 2007. p. 837-846. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7094/1/pod.pdf> Acesso em: 11/06/2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). Brasília, 2018. Disponível em: [A Base \(mec.gov.br\)](http://A Base (mec.gov.br)) Acesso em: 20/01/2020.

BRONCKART. J.P. **Atividades de linguagens, texto e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad.: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

COPE, B.; KALANTZIZ, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COSCARELLI. Carla Viana; RIBEIRO. Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2017

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

DELL'ISOLA. Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta; FORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a) – pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GRANÉ, M.; WILLEM, C. (Org). Web 2.0: nuevas formas de aprender y participar. Barcelona: Laertes, 2009. Disponível em: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/download/Dissertacao-Quesia-dos-Santos-Souza-Leite-PPGFP-2018.pdf>. Acesso em: 25/03/2020.

KLEIMAN, Ângela. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas escolares de letramento para o letramento escolar**. *Revista Perspectiva*, UFSC. Florianópolis, v. 28, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. **Interferência da oralidade na aquisição da escrita**. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: São Paulo, janeiro a dezembro de 1997. Disponível em: [Interferências Da Oralidade Na Aquisição Da Escrita | PDF | Palavra | Escrita \(scribd.com\)](#). Acesso em: 21/06/2020.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

LEITE, Quesia S. S. **Podcasts no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital**. 2018. In: Tese de Mestrado em Língua Portuguesa. Mestrado Profissional em Letras. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, Paraíba, 2018.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz.; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MAGALHÃES, Tânia G; CARVALHO, Thalita A. B. **Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora (MG)**. Disponível em: [SciELO - Brasil - Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora \(MG\) Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular](#)

de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). Acesso em: 18/02/2020.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Produção textual**. Análise de gêneros e compreensão. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARQUES, Carla Maria Gerardo Henriques da Cunha. **Argumentação oral formal em contexto escolar**. In: Tese de doutorado em Língua Portuguesa: Investigação e Ensino da Faculdade das Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010. Disponível em: [A argumentação oral formal em contexto escolar.pdf \(uc.pt\)](#). Acesso em: maio de 2020.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos**: um estudo do resumo e da resenha. Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN. Rio de Janeiro, março de 2003.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: J.M. MORAN; M.T. MASETTO; M.A. BEHRENS (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas: Papirus, p. 11-67.2013 Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/736> . Acesso em: 26/10/2020.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SINPRO/SP, 2007. Disponível em: [livreto nova final 22 12.indd \(sinprosp.org.br\)](#). Acesso em: 25 jan. 2020.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: Língua Portuguesa. 2012.

ROJO, Roxane H. R; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2019.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SELFE, C. L. Technology and literacy in the twenty-first century: the importance of paying attention. Chicago: Southern Illinois University Press, 1999. In: **Revista FronteiraZ**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP. Literatura e cultura digital, nº 18. São Paulo, 2017. Disponível em: [n. 18 \(2017\) | FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária \(pucsp.br\)](#). Acesso em: maio 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **A tradução numa perspectiva textual**. In: Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992, p. 112.

VIEIRA, Joseania Antunes; ROCHA, Harrison da; MAUROUN, Cristiane R.G. Bou; FERRAZ, Janaína de Aquino. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

**ANEXO A – Questionário sobre o uso do celular fora do ambiente escolar**

**ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA NÚBIA PEREIRA MAGALHÃES - CAIC**  
**Portaria 1.434/96 SEE/MG de 04/01/97 – Portaria 319/06 SEE/MG de 29/11/2006**  
**CNPJ: 00.814.680/0001-87**  
**RUA ANTÔNIO MOURÃO GUIMARÃES, 620 - SANTA CRUZ**  
**JUIZ DE FORA - MG - CEP.: 36088-280**  
**TELEFONE: (32) 3690-7919 (32) 3221-8481**  
[emcaicnubia@gmail.com](mailto:emcaicnubia@gmail.com)

---

Querida aluna e querido aluno!

Vim convidar vocês a participarem de uma pesquisa sobre o seu hábito de utilizar o celular fora do ambiente escolar. Sua contribuição será muito importante para que nosso trabalho, nesse momento de pandemia, seja bastante produtivo. Por isso, peço que respondam às questões no seu próprio aparelho de celular e me enviem no privado.

Muito obrigada pela contribuição de vocês!!!

Cássia Aparecida da Costa Santos

Para responder às perguntas, você pode copiar/marcar quantas alternativas quiser.

**1- Quanto tempo você fica no celular diariamente?**

- a) Uma hora
- b) Duas horas
- c) Três horas
- d) Manhã toda
- e) Tarde toda
- f) Noite toda
- g) Dia todo
- h) Outro \_\_\_\_\_

**2- Para que você usa o celular?**

- a) Fazer leituras
- b) Assistir a vídeos
- c) Ouvir áudios

**3- Que tipo de conteúdo você mais procura no celular?**

- a) Músicas
- b) Celebidades
- c) Games
- d) Séries
- e) Filmes
- f) Novelas
- g) Moda
- h) Noticiário local
- i) Noticiário nacional
- j) Noticiário mundial
- k) Meio ambiente
- l) Educação
- m) Saúde
- n) Esportes
- o) Preconceitos
- p) Direitos humanos
- q) Outros \_\_\_\_\_

**4- Quais redes sociais você usa para acessar os conteúdos de que mais gosta?****Por quê?**

- a) Facebook
- b) WhatsApp
- c) YouTube
- d) Instagram
- e) Facebook Messenger
- f) LinkedIn
- g) Pinterest
- h) Twitter
- i) TikTok
- j) Snapchat

Justificativa: \_\_\_\_\_

## ANEXO B – Respostas dos alunos relacionadas ao questionário sobre o uso do celular fora do ambiente escolar

### Aluno 1

**1- Quanto tempo você fica no celular diariamente?**

- a) Uma hora
- b) Duas horas
- c) Três horas
- d) Manhã toda
- e) Tarde toda
- f) Noite toda
- g) Dia todo
- h) Outro \_\_\_\_\_

**2- Para que você usa o celular?**

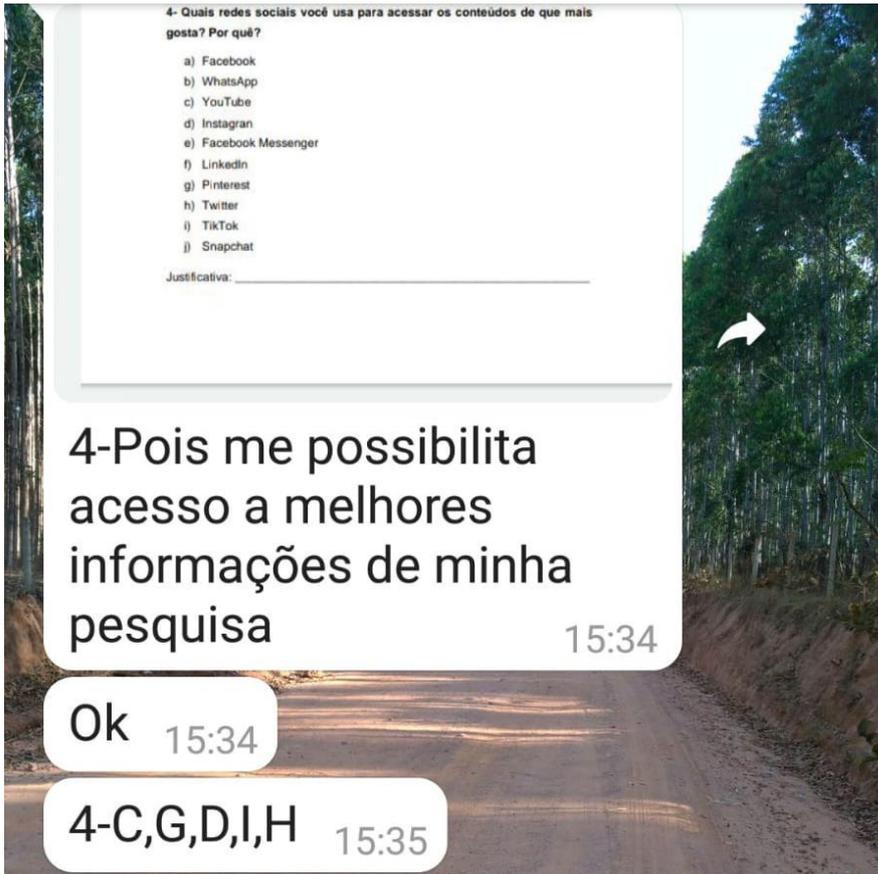
- a) Fazer leituras
- b) Assistir a vídeos
- c) Ouvir áudios

**1-G 2-B** 15:29

**3- Que tipo de conteúdo você mais procura no celular?**

- a) Músicas
- b) Celebidades
- c) Games
- d) Séries
- e) Filmes
- f) Novelas
- g) Moda
- h) Noticiário local
- i) Noticiário nacional
- j) Noticiário mundial
- k) Meio ambiente
- l) Educação
- m) Saúde
- n) Esportes
- o) Preconceitos
- p) Direitos humanos
- q) Outros \_\_\_\_\_

**3-A,L,M,O,P,** 15:31



4- Quais redes sociais você usa para acessar os conteúdos de que mais gosta? Por quê?

- a) Facebook
- b) WhatsApp
- c) YouTube
- d) Instagram
- e) Facebook Messenger
- f) LinkedIn
- g) Pinterest
- h) Twitter
- i) TikTok
- j) Snapchat

Justificativa: \_\_\_\_\_

4-Pois me possibilita acesso a melhores informações de minha pesquisa 15:34

Ok 15:34

4-C,G,D,I,H 15:35

## Aluno 2

Pesquisa meu objetivo de utilizar  
o celular para o ambiente escolar

1- de todo lado

2- B- assistir vídeos

3- Games, séries, filme, Educação

4- Facebook, WhatsApp, you tube, Instagram

Justificativa => Bem eu gosto muito  
de conteúdo que essas aplicativos tem  
e também por eles serem bem útil  
no meu dia a dia.

**Aluno 3**

1- Dia todo.

2- Fazer leituras, assistir a vídeos e ouvir áudios.

3- Músicas, séries e filmes, novelas, noticiário nacional, noticiário mundial, educação, direitos humanos.

4- Twitter. Justificativa:

Eu acho que uma rede social prática que possui conteúdos bastante ecléticos para todos os gostos em uma só plataforma.

10:26

**Aluno 4****1- Quanto tempo você fica no celular diariamente?**

- a) Uma hora
- b) Duas horas
- c) Três horas
- d) Manhã toda
- e) Tarde toda
- f) Noite toda
- g) Dia todo
- h) Outro \_\_\_\_\_

**2- Para que você usa o celular?**

- a) Fazer leituras
- b) Assistir a vídeos
- c) Ouvir áudios

**3- Que tipo de conteúdo você mais procura no celular?**

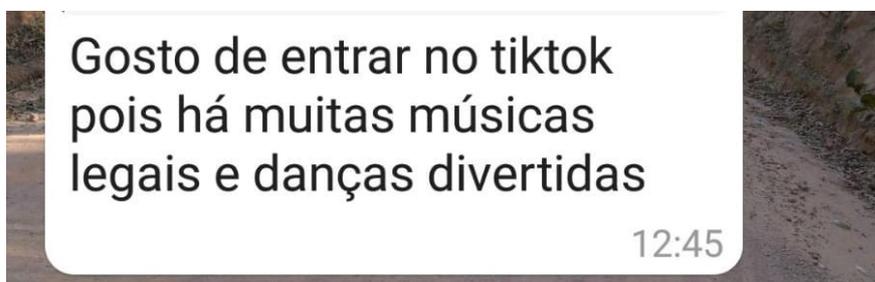
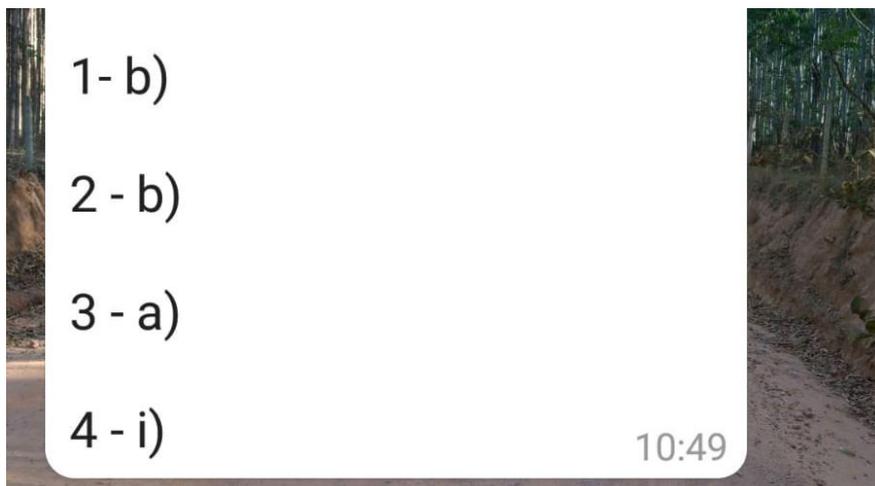
- a) Músicas
- b) Celebidades
- c) Games
- d) Séries
- e) Filmes
- f) Novelas
- g) Moda
- h) Noticiário local
- i) Noticiário nacional
- j) Noticiário mundial
- k) Meio ambiente
- l) Educação
- m) Saúde
- n) Esportes
- o) Preconceitos
- p) Direitos humanos
- q) Outros \_\_\_\_\_

**4- Quais redes sociais você usa para acessar os conteúdos de que mais gosta? Por quê?**

- a) Facebook
- b) WhatsApp
- c) YouTube
- d) Instagram
- e) Facebook Messenger
- f) LinkedIn
- g) Pinterest
- h) Twitter
- i) TikTok
- j) Snapchat

para com conversa com  
família amigos e ver  
vídeos legal

Justificativa: \_\_\_\_\_

**Aluno 5**

**Aluno 6**

1-O dia todo

2-Fazer leituras,ouvir áudios,assistir a vídeos

3-Músicas,saúde,séries

4-O YouTube,pois ele é uma plataforma culta é tem vários temas interessantes.

14:59

**Aluno 7**

1- A

2- A, B, C

3- A, B, D, E, G

4- H, I

4-JUSTIFICATIVA: Porque as notícias chegam muito rápido nessas plataformas.

18:45

**Aluno 8**

1- Quanto tempo você fica no celular diariamente? G) O dia todo

2- Para que você usa o celular? B) Assistir vídeos

3- Que tipo de conteúdo você mais procura no celular? Q) Eu uso o celular pra fazer todas as afirmativas acima

4- Quais redes sociais você usa para acessar os conteúdos de que mais

gosta? Por quê? H) Twitter, porque no Twitter é uma plataforma de meios de notícias e comunicação com várias pessoas

## Aluno 9

### 1- Quanto tempo você fica no celular diariamente?

- a) Uma hora
- b) Duas horas
- c) Três horas
- d) Manhã toda
- e) Tarde toda
- f) Noite toda
- g) Dia todo
- h) Outro \_\_\_\_\_

*Quando estou sem nada pra  
fazer, a noite*

### 2- Para que você usa o celular?

- a) Fazer leituras
- Assistir a vídeos
- c) Ouvir áudios

### 3- Que tipo de conteúdo você mais procura no celular?

- Músicas
- Celebidades
- c) Games
- d) Séries
- e) Filmes
- f) Novelas
- g) Moda
- h) Noticiário local
- i) Noticiário nacional
- j) Noticiário mundial
- k) Meio ambiente
- l) Educação
- m) Saúde
- n) Esportes
- o) Preconceitos
- p) Direitos humanos
- q) Outros \_\_\_\_\_

### 4- Quais redes sociais você usa para acessar os conteúdos de que mais gosta? Por quê?

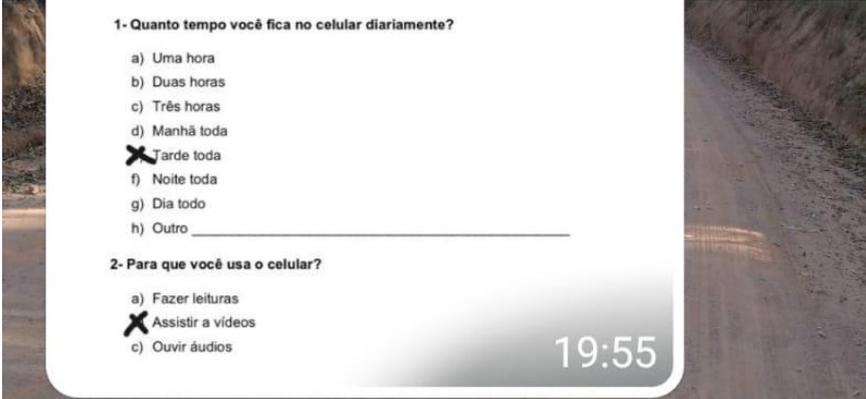
- a) Facebook
- WhatsApp
- c) YouTube
- Instagram
- e) Facebook Messenger
- f) LinkedIn
- g) Pinterest
- h) Twitter
- TikTok

Destrair a mente com  
meus amigos.

10:33



## Aluno 10



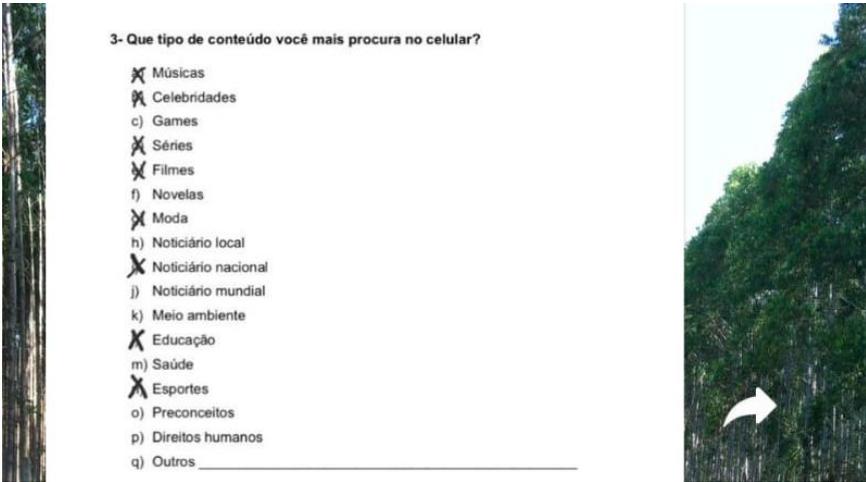
**1- Quanto tempo você fica no celular diariamente?**

a) Uma hora  
 b) Duas horas  
 c) Três horas  
 d) Manhã toda  
 e) Tarde toda  
 f) Noite toda  
 g) Dia todo  
 h) Outro \_\_\_\_\_

**2- Para que você usa o celular?**

a) Fazer leituras  
 b) Assistir a vídeos  
 c) Ouvir áudios

19:55



**3- Que tipo de conteúdo você mais procura no celular?**

a) Músicas  
 b) Celebidades  
 c) Games  
 d) Séries  
 e) Filmes  
 f) Novelas  
 g) Moda  
 h) Noticiário local  
 i) Noticiário nacional  
 j) Noticiário mundial  
 k) Meio ambiente  
 l) Educação  
 m) Saúde  
 n) Esportes  
 o) Preconceitos  
 p) Direitos humanos  
 q) Outros \_\_\_\_\_

4- Quais redes sociais você usa para acessar os conteúdos de que mais gosta? Por quê?

- a) Facebook
- WhatsApp
- YouTube
- Instagram
- e) Facebook Messenger
- f) LinkedIn
- g) Pinterest
- h) Twitter
- i) TikTok
- j) Snapchat

Justificativa: \_\_\_\_\_

20:02

Uso o WhatsApp, o YouTube e o Instagram para acessar os conteúdos que eu mais gosto devido ao fato dessas plataformas possuírem diversas fotos, informações e vídeos. Além disso, são ótimos meios de comunicação entre as pessoas.

20:03

## Aluno 11

**1- Quanto tempo você fica no celular diariamente?**

- a) Uma hora
- b) Duas horas
- c) Três horas
- d) Manhã toda
- e) Tarde toda
- f) Noite toda
- g) Dia todo
- h) Outro \_\_\_\_\_

**2- Para que você usa o celular?**

- a) Fazer leituras
- b) Assistir a vídeos
- c) Ouvir áudios

07:28

**3- Que tipo de conteúdo você mais procura no celular?**

- a) Músicas
- b) Celebidades
- c) Games
- d) Séries
- e) Filmes
- f) Novelas
- g) Moda
- h) Noticiário local
- i) Noticiário nacional
- j) Noticiário mundial
- k) Meio ambiente
- l) Educação
- m) Saúde
- n) Esportes
- o) Preconceitos
- p) Direitos humanos
- q) Outros \_\_\_\_\_

**4- Quais redes sociais você usa para acessar os conteúdos de que mais gosta? Por quê?**

- a) Facebook
- b) WhatsApp
- c) YouTube
- d) Instagram
- e) Facebook Messenger
- f) LinkedIn
- g) Pinterest
- h) Twitter
- i) TikTok
- j) Snapchat

Justificativa: *por que assim eu posso me comunicar com pessoas q gosto principalment e por que estamos em isolamento e não podemos ter contato físico*

07:28