

UNEMAT

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROFLETRAS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

MESTRADO

UNIDADE CÁCERES

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem

Cidade Universitária - Cáceres-MT

Tel. (65) 3224-1307

profletrascaceres@unemat.br

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**

LUCIANA SIANI DOS SANTOS DE ALMEIDA

A LEITURA E A ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA:
O uso do *podcast* em sala de aula

**CÁCERES - MT
2024**

LUCIANA SIANI DOS SANTOS DE ALMEIDA

A LEITURA E A ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA:

O uso do *podcast* em sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nilce Maria da Silva.

**CÁCERES - MT
2024**

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT
Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

Almeida, Luciana Siani Dos Santos de.

A leitura e a escrita na perspectiva discursiva: o uso do podcast em sala de aula / Luciana Siani Dos Santos de Almeida. - Cáceres, 2024.

159 f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Letras/CAC-PROFLETRAS - Cáceres - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientadora: Dra. Nilce Maria da Silva.

1. Podcast. 2. Leitura. 3. Ensino de Língua. I. Silva, Nilce Maria da, Dra. II. Título.

UNEMAT / MT-SCB

CDU 37:811

LUCIANA SIANI DOS SANTOS DE ALMEIDA

A LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA:

O uso do *podcast* em sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nilce Maria da Silva.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Nilce Maria da Silva

Orientador - Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Prof. Dr. Guilherme Adorno de Oliveira

Avaliador Externo - Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof.^a Dr.^a Maristela Cury Sarian

Avaliadora Interna - Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

*À minha família, saibam que, em cada conquista minha,
vejo o reflexo do apoio e amor que recebo de vocês.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela saúde, pelo amor, pelo cuidado, por sua infinita misericórdia e por me sustentar durante todo esse processo. Sem Ele jamais teria condições para ir até o fim.

Às Santas de minha devoção, Nossa Senhora de Fátima, Santa Luzia e Nossa Senhora Aparecida, às quais confio minha família, minhas angústias e esperanças e que me proporcionam a paz de espírito e a fé para minha caminhada.

Ao meu esposo, Marcio de Almeida, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando e dando força para que eu nunca desistisse de conquistar meus objetivos. Obrigada, amor!

Aos meus filhos, Arthur Siani de Almeida e Mariana Siani de Almeida, meus amores, por entender as minhas ausências constantes, boa parte trancafiada no quarto durante este tempo de estudo, por me apoiarem em minhas decisões e por estarem ao meu lado dando força nos momentos que mais precisei.

Aos familiares: minha mãe Maria Edina, meu pai João Siani e minha irmã Camila, que sempre me apoiaram e acreditaram no meu sonho. Gratidão eterna por estarem ao meu lado em todos os momentos, pela compreensão, pelos desabafos, pelas orações, pelo incentivo e pelo amor a mim atribuídos.

Aos meus sogros, Francisca Aparecida e Zelino, pelo carinho e pela atenção dedicados aos meus filhos quando da minha ausência para estudar.

Aos meus cunhados, Leandro, Renata, Itamar e Débora pelas energias positivas enviadas por vocês, que foram fundamentais para eu conseguir alçar cada degrau desta jornada.

Aos sobrinhos, Ana Lívia e Miguel, por trazerem tanta alegria e amor à minha jornada de qualificação, mostrando que o apoio familiar é verdadeiramente inestimável, independentemente da idade.

Ao meu primo Wanderley e à minha prima Wandriany, que ofertaram o apoio logístico, caso precisasse, sempre me acolhendo em sua casa com tanto carinho.

Aos demais familiares, pela torcida.

À minha amiga Maria Cristina Dani, aluna egressa do programa, que sempre me incentivou para fazer o PROFLETRAS.

A todos os professores que ministraram as disciplinas ofertadas no Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - Unidade de Cáceres: Valdir (*in memoriam*), Nilce, Vera Regina, José Leonildo Lima, Maria José, Marta Coco, Vera Maquêa, Eni Orlandi pelas contribuições, por compartilharem outras teorias como espaços do dizer.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Nilce Maria da Silva, pelas contribuições, pela paciência, pela gentileza, pelo conhecimento compartilhado, pelo carinho que teve comigo e pela leitura atenta do meu trabalho.

À Banca de Qualificação composta pelos professores Dr. Guilherme Adorno e Dr.^a Maristela Cury Sarian, pelas grandes contribuições com o projeto de intervenção e na Banca de Defesa.

À Coordenação do ProfLetras, na pessoa do professor Everton Almeida Barbosa, pelo apoio incondicional em todo o percurso da qualificação.

Aos professores do Programa, pelo conhecimento partilhado e pelas palavras de incentivo.

À Secretaria do programa, na pessoa da Andernice Zanetti.

À toda equipe da Escola Municipal Vereador Evilásio Vasconcelos, mesmo distante das dependências da escola, a cada reencontro, percebia-se o genuíno interesse em saber sobre o andamento dos meus estudos. Sempre havia uma preocupação sincera e um apoio constante. Agradeço por essa atenção especial e pelo suporte valioso ao longo dessa jornada educacional.

Aos colegas professores da Escola Miguel Barbosa, Silvana, Marciel e Sandro, por colaborarem com a realização do projeto na turma de sétimo ano.

À secretária da escola Cátia Cristina da Silva Oliveira, sempre presente quando precisei.

Aos coordenadores Alex Carbonel e Erica Reis, pela compreensão e parceria nesse processo.

À Escola Estadual Miguel Barbosa, na pessoa de Wagner Ricci (diretor em 2023), pelo apoio prestado.

Aos alunos do 7º Ano A, do ano de 2023, da Escola Estadual Miguel Barbosa, por aceitarem o desafio de embarcar comigo nessa jornada.

Aos meus amigos e colegas da turma 8, Anne Gracielle, Adlene, Cleide, Eliete, Helena Luciana Evangelista, Laís, Odair, Sandra, Maria Aparecida, pessoas especiais, pelos bons momentos, pelas risadas e por terem feito meus dias melhores desde que os conheci. Todos têm um lugar especial em meu coração, jamais os esquecerei. Por questão de afinidade, agradeço, em especial: Helena e a Luciana Evangelista amigas que o mestrado me deu e que estiveram em todos os momentos desta etapa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), por apoiar instituições e pesquisadores envolvidos no Mestrado Profissional em rede – PROFLETRAS.

À Secretaria municipal de Educação do município de São José dos Quatro Marcos, pelo afastamento durante a qualificação.

À UNEMAT, por proporcionar experiências ímpares na vida dos profissionais da educação ao abrir um leque de oportunidades por meio da realização de programas de qualificação como o PROFLETRAS.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigada!

1. *Para tudo há um tempo, para cada coisa há um momento debaixo do céu:*
2. *tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou.*
3. *Tempo de matar e tempo de curar; tempo de demolir e tempo de construir.*
4. *Tempo de chorar e tempo de rir; tempo de gemer e tempo de dançar.*
5. *Tempo de atirar pedras e tempo de ajuntá-las; tempo de abraçar e tempo de apartar-se.**
6. *Tempo de procurar e tempo de perder; tempo de guardar e tempo de jogar fora.*
7. *Tempo de rasgar e tempo de costurar; tempo de calar e tempo de falar.*
8. *Tempo de amar e tempo de odiar; tempo de guerra e tempo de paz.*
9. *Que proveito tira o trabalhador de sua obra?*
10. *Vi o trabalho que Deus impôs aos homens, para que nele se ocupassem.*
11. *As coisas que Deus fez são boas a seu tempo. Ele pôs, além disso, no seu coração, a duração inteira, sem que ninguém possa compreender a obra divina de um extremo ao outro.*
12. *Assim, concluí que nada é melhor para o homem do que alegrar-se e procurar o bem-estar durante sua vida.*
13. *Igualmente é dom de Deus que todos possam comer, beber e gozar do fruto de seu trabalho.*
14. *Reconheci que tudo o que Deus faz dura para sempre, sem que se possa ajuntar nada, nem nada suprimir. Deus procede dessa maneira para ser temido.*
15. *Aquilo que é, já existia, e aquilo que há de ser, já existiu; Deus chama de novo o que passou.*

(BÍBLIA, Eclesiastes, 3,1-15).

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma proposta interventiva que foi desenvolvida com os alunos do 7º ano do ensino fundamental da Escola Miguel Barbosa, no município de São José dos Quatro Marcos-MT, no ano de 2023, e teve por objetivo trabalhar o processo de constituição, formulação e circulação do *podcast*, a fim de mobilizar o *podcast* discursivamente, para promover a autoria dos alunos por meio das atividades de leitura e escrita. O trabalho faz parte do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Cáceres-MT, e fundamenta-se na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, iniciada por Michel Pêcheux e trazida para o Brasil por Eni Orlandi. Na fase inicial do trabalho, foi dado enfoque no *podcast* e suas especificidades, a historicidade dos *podcasts* e seleção de materiais. Para o segundo momento, aprofundamos a análise do processo de formulação dos *podcasts* através da leitura dos efeitos de sentido do verbal e do não verbal. Posteriormente, trabalhou-se com atividades de leitura e escrita do *podcast*, sustentadas pelas noções da AD, levando-se em conta as especificidades dessa composição em áudio. Na penúltima etapa, foram produzidas oficinas de linguagem áudio sonora, editoração, trilha sonora. Por fim, foram organizadas duas oficinas: orientações complementares, definição da vinheta, pesquisa da plataforma *Spreaker Studio*, nome do *podcast* e/ou outros elementos. Montou-se uma descrição dos episódios elaborados por eles, a fim de que, através dessa materialidade, os trabalhos também pudessem ser divulgados na escola e aos pais, através do Instagram da escola, no horário do intervalo da escola, através da rádio escolar. O acesso ao produto final desse projeto está acessível no Instagram da escola: @escola_miguelbarbosa(https://www.instagram.com/escola_miguelbarbosa?igsh=MXJ4ZHN3dTNpcW4wNg==). Conclui-se, ao final do trabalho, que a ação possibilitou aos alunos saírem de uma posição de sujeito passivo para a posição de sujeitos críticos (INDURSKY, 2016). Além disso, os alunos foram capazes de se posicionar diante das situações que necessitavam de atitudes reflexivas e questionadoras da ordem estabilizada, ao trabalhar com o texto sonoro, neste caso, *podcast*.

Palavras-chaves: *podcast*; leitura; ensino de língua; gesto de autoria.

ABSTRACT

This dissertation is the result of an intervention proposal that was developed with students in the 7th year of elementary school at Escola Miguel Barbosa, in the municipality of São José dos Quatro Marcos-MT, in the year 2023, and aimed to work on the constitution process, formulation and circulation of the podcast, in order to mobilize the podcast discursively, to promote student authorship through reading and writing activities. The work is part of the Professional Master's Degree in Literature (PROFLETRAS), offered by the State University of Mato Grosso (UNEMAT), in Cáceres-MT, and is based on the theoretical-methodological perspective of French-style Discourse Analysis (DA), initiated by Michel Pêcheux and brought to Brazil by Eni Orlandi. In the initial phase of the work, focus was placed on the podcast and its specificities, the historicity of podcasts and selection of materials. For the second moment, we deepened the analysis of the process of formulating the podcasts through reading the meaning effects of verbal and non-verbal. Subsequently, we worked on reading and writing activities for the podcast, supported by the notions of AD, taking into account the specificities of this audio composition. In the penultimate stage, audio sound language, publishing and soundtrack workshops were produced. Finally, two workshops were organized: additional guidance, definition of the vignette, research into the Spreaker Studio platform, name of the podcast and/or other elements. A description of the episodes prepared by them was created, so that, through this materiality, the work could also be disseminated at school and to parents, through the school's Instagram, during school break times, through the school radio. Access to the final product of this project is accessible on the school's Instagram: @escola_miguelbarbosa(https://www.instagram.com/escola_miguelbarbosa?igsh=MXJ4ZHN3dTNpcW4wNg==). It is concluded, at the end of the work, that the action enabled students to move from a position of passive subject to the position of critical subject (INDURSKY, 2016). Furthermore, the students were able to position themselves in situations that required reflective and questioning attitudes about the stabilized order, when working with the sound text, in this case, podcast.

Keywords: podcast; reading; language teaching; gesture of authorship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Vista aérea da cidade de São José dos Quatro Marcos.....	19
Figura 2 –Imagem frontal da fachada da instituição educacional	22
Figura 3 – Quadra Poliesportiva.....	28
Figura 4 – Gráfico com as respostas dos alunos com o uso dos aplicativos.....	68
Figura 5 – Alunos confeccionando slides.....	74
Figura 6 – Alunos confeccionando slides.....	75
Figura 7 – Alunos confeccionando slides.....	75
Figura 8 – Quadro com slides produzidos pelos alunos através do aplicativo gamma para o seminário.....	76
Figura 9 – Post Fake 1.....	86
Figura 10 – Post Fake 2.....	86
Figura 11 – Imagens das charges.....	90
Figura 12 – Slogan do podcast elaborado pela turma.....	97
Figura 13 – Escolha dos contos de terror para escolha do podcast.....	101
Figura 14 – Resultado votação da enquete virtual.....	102
Figura 15 – Capa da HQ “A queda da casa de Usher”.....	104
Figura 16 – Início da escrita do roteiro.....	105
Figura 17 – Organização dos roteiros. (Foto caderno da aluna Nathaly)	107
Figura 18 – Organização dos roteiros.....	107
Figura 19 – QR CODE do 1º Episódio.....	111
Figura 20 – QR CODE do 2º Episódio.....	113
Figura 21 – QR CODE do 3º Episódio.....	115

QUADROS

Quadro 1 – Turmas atendidas	33
Quadro 2 – Servidos públicos na unidade de ensino durante o ano letivo de 2023	33
Quadro 3 – Etapas das atividades desenvolvidas	64
Quadro 4 - Respostas dos alunos referentes as perguntas 1, 2 e 3	71

Quadro 5 - Respostas dos alunos referentes as perguntas 4, 5 e 6	71
Quadro 6 - Respostas dos alunos referentes as perguntas 7, 8 e 9	71
Quadro 7 - Respostas dos alunos referentes as perguntas 10 e 11	71
Quadro 8 – Respostas dos estudantes relacionada à pergunta d	83
Quadro 9 – Respostas dos estudantes relacionada à pergunta e	84
Quadro 10 – Respostas dos estudantes relacionada à pergunta f	84
Quadro 11 - Roteiro piloto	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do Discurso

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CDCE - Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

CF - Conselho Fiscal

CNE - Conselho Nacional de Educação

COVID-19 - Doença do coronavírus

DRC/MT - Documento de Referência Curricular de Mato Grosso

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

FD - Formação Discursiva

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

FCARP - Faculdade Católica Rainha da Paz

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OCs - Orientações Curriculares

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SEE - Sistema Estadual de Ensino

SigEduca - Sistema Integrado de Gestão Educacional

PNE - Plano Nacional de Educação

TDICs - Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A RELAÇÃO CIDADE/ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS DA ESCOLARIZAÇÃO.....	19
2.1 A cidade como espaço de constituição do sujeito.....	22
2.2 A Escola.....	24
2.2.1. A Escola Miguel Barbosa e suas condições de produção.....	25
2.3 Os sujeitos alunos da proposta de trabalho.....	39
3 O CAMINHO TEÓRICO.....	40
3.1. Um breve percurso pela análise de discurso.....	42
3.2. O processo de leitura e os sentidos produzidos.....	44
3.3 Das leituras e dos princípios: a dinâmica da teoria reinterpretando nossos métodos de ensino.....	51
3.4. Sobre memórias: discursiva, metálica e de arquivo.....	58
4 O PERCURSO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGENS: A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA.....	63
4.1. Primeira etapa: Apresentação do projeto: nossas primeiras impressões.....	65
4.2. Segunda etapa: A roda de conversa.....	65
4.2.1 Fase inicial da constituição do arquivo de leitura.....	70
4.2.2 A constituição do arquivo de leitura: o seminário.....	73
4.3. Terceira etapa: O podcast e a relação com as diferentes materialidades.....	81
4.3.1. Sentidos que circulam na cidade.....	85
4.3.2 A charge como materialidade na construção do podcast: uso do verbal e não verbal	88
4.3.3 Criação do slogan.....	96
4.3.4 A gravação piloto.....	99
4.4. Quarta etapa: A produção do podcast.....	100
4.5 Quinta etapa: O texto do podcast como materialidade discursiva na sala de aula	106
4.5.1 Oficinas de editoração, trilha sonora e divulgação.....	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES.....	129

APÊNDICES A/ B - Proposta da atividade de Intervenção 1.....	129
APÊNDICE C - Proposta da atividade de Intervenção 2.....	134
APÊNDICE D - Proposta da atividade de Intervenção 3.....	137
APÊNDICE E - Proposta da atividade de Intervenção 4.....	140
APÊNDICE F - Proposta da atividade de Intervenção 5	143
APÊNDICE G - Proposta da atividade de Intervenção 6.....	146
APÊNDICE H - Proposta da atividade de Intervenção 7.....	149
APÊNDICE I - Proposta da atividade de Intervenção 8	151
APÊNDICE J - Proposta da atividade de Intervenção 9	154

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, quero discorrer, de forma breve, sobre meu percurso acadêmico e minha formação profissional até o presente momento para, em seguida, apresentar a proposta interventiva que realizei¹ neste projeto. A ideia da proposta surgiu a partir da minha prática pedagógica e do meu desejo em dar voz àqueles que têm muito a dizer sobre o processo educativo.

As condições de produção em que se deram o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Ensino Médio, quando fui aluna, produziram em mim um processo de identificação por essa disciplina, almejando um dia ministrá-la. No ano de 1996, iniciei o ensino médio e interessei-me pelas letras por meio de uma professora de língua portuguesa que sempre trazia uma leitura deleite ao iniciar as aulas. Essa atitude fez com que me apaixonasse pelo universo das letras. Nesse período, fazíamos leituras de obras literárias como: *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, *O Primo Basílio*, de Eça de Queiroz entre outros. A leitura dessas obras, inicialmente cobradas como requisito para nota bimestral, despertou-me o desejo pelo mundo encantado da literatura, tornando-se, então, uma leitura prazerosa. Acredito que tais experiências foram importantíssimas para o delineamento do trajeto percorrido até o ingresso no curso de Letras.

Esse caminho foi tortuoso e de persistência, pois foram três tentativas de ingresso no curso de Letras, sendo contemplada apenas na última, no ano de 2003, na 13ª colocação. Na época como aluna, eu tinha apenas vinte e dois anos. No processo de identificação, ao ocupar a posição de sujeito-professora dessa disciplina, tinha certeza de que era a profissão certa para mim. Os ensinamentos que tive na graduação foram imprescindíveis e importantes na minha história de vida e na constituição dos meus valores, saberes e fazeres, como a necessidade de uma constante formação enquanto profissional, e com um olhar humanizado, tendo o compromisso social das ações desenvolvidas e o respeito ao outro.

Como não havia uma instituição pública e nem particular no município em que resido, São José dos Quatro Marcos-MT, dois ônibus no período noturno se deslocavam para Araputanga, onde está localizada a sede da Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP), distante a quase 30 quilômetros da minha cidade. Então, trabalhava durante o dia e estudava à

¹ Gostaríamos de chamar a atenção de nossos leitores para o uso da primeira pessoa nos trechos em que falo de acontecimentos relacionados, exclusivamente, a mim enquanto sujeito acadêmica e também em referência a minha carreira como docente. Mas, em geral, a tessitura desta dissertação será feita em 1ª pessoa do plural, por entendermos que em uma pesquisa de pós-graduação ela não é realizada apenas por uma pessoa, mas a partir da observação em outras pesquisas, de um arcabouço teórico e em conjunto como o orientador.

noite. E foi assim que eu e tantos outros acadêmicos fomos resistindo às imposições do sistema e conseguimos ocupar a posição de sujeitos-professores; alguns, como no meu caso, por amor à profissão, ao passo que outros por ser a única opção. Durante a graduação, participei de diversas atividades acadêmicas: seminários, palestras, apresentações teatrais e grupos de pesquisa. Dentre as disciplinas, as que mais me identifiquei foram: Leitura e Produção de Texto, Introdução à Análise do Discurso, Introdução à Linguística e Discurso e leitura.

No curso de graduação de Licenciatura em Letras tive a oportunidade e a honra de ter sido aluna de excelentes e inesquecíveis professores, pelos quais tenho grande carinho, respeito e admiração. Esses profissionais influenciaram fortemente minha formação prática profissional e, sem sombra de dúvida, me cativaram de uma forma irresistível e me marcaram de uma maneira indelével com seus exemplos, por terem aliado intelectualidade e sentimentos em suas aulas, em uma mescla didática entre cérebro e coração; pela sofisticação de discussões complexas, mas também com a simplicidade retórica.

Em 2007, iniciei o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Linguística e, como trabalho de conclusão de curso, apresentei um estudo sobre “O processo de aprendizagem dos alunos da 5ª série “A” da Escola Municipal Vereador Evilásio Vasconcelos: uma análise textual”.

Iniciei minhas atividades como docente concomitante com o curso de Letras no período do 3º semestre, quando tive a oportunidade de passar em um teste seletivo municipal para professora do ensino fundamental I e, conseqüentemente, devido à falta de professores para a disciplina de língua portuguesa, assumi a vaga como professora substituta desta disciplina. Foram oito anos de contratos e testes seletivos anuais.

Em 2012, fiz o concurso para professora de Língua Portuguesa da rede municipal de São José dos Quatro Marcos-MT e a tão sonhada efetivação veio em dose dupla, pois em 2014 me efetivei também na rede estadual de ensino. Com a aprovação nos dois concursos, continuei minha jornada como professora de português dos anos finais do ensino fundamental II e do ensino médio. No exercício da docência, mesmo obtendo êxito em alguns aspectos como o 1º lugar no Prêmio Construindo a Nação, promovido pelo Instituto Cidadania Brasil com o tema: “O II Festival de Poesias: Cordel, uma palavra encantada e teatro”, no ano de 2009; premiações de festivais locais com 2ª e 3ª colocações; outros projetos educacionais, os desafios e as dificuldades do ensino-aprendizagem permanecem. Há uma inquietude em mim quanto ao compromisso com uma educação de qualidade e a busca por aprimoramento é constante, mas que nem sempre traz resultados satisfatórios, porém esses desafios são molas

propulsoras para o meu aperfeiçoamento pelas pesquisas, formações continuadas, leitura etc.

Por fim, entender quais caminhos devo tomar para sanar as dificuldades dos alunos diante do ensino de língua portuguesa e AD é uma teoria capaz de promover a transformação, esse deslocamento, pelo fato de desestabilizar todos os sentidos que circulam como evidentes sobre o ensino, usando o objeto simbólico do *podcast* na perspectiva discursiva, dando assim a consequência necessária para tratar esse instrumento não como um objeto empírico, mas sim enquanto uma forma material.

Meus caminhos profissionais então me conduziram a escolher como objeto de estudo no Mestrado do PROFLETRAS que *consiste no exercício do gesto de leitura do podcast*. E, assim, justifico a importância deste trabalho, tendo em vista que o interesse por esse tema surgiu durante minha prática de ensino, ou seja, no processo de constituição enquanto sujeito-professora, ao estudar o recorte da minha proposta interventiva, em que a materialidade desse recorte me conduziu a várias compreensões a respeito dos sentidos estabilizados por eles.

Sendo assim, para problematizarmos a leitura e a escrita em sala de aula, optamos por trabalhar com o texto sonoro, neste caso o *podcast*, pois acreditamos que a leitura e a produção de textos de diferentes materialidades simbólicas trarão aos alunos o questionamento dos sentidos estabilizados na nossa sociedade.

Ao filarmos nosso projeto à Análise de Discurso, compreendemos que queremos, com o desenvolvimento de nossa intervenção, darmos condições aos alunos a novas maneiras de ler, segundo explica Orlandi (2010, p. 28):

A análise de discurso aponta, pois, para novas maneiras de ler, para outros gestos de leituras, outra escuta, sustentada por dispositivos teóricos e analíticos que nos permitem não apenas nos reconhecermos no que lemos (ou ouvimos) mas que conheçamos os modos como os sentidos estão sendo produzidos e as posições sujeitos se constituindo na relação do simbólico com o político. Sim, porque a análise de discurso trabalha com a relação de poder simbolizadas, não há dizer que não seja político, no sentido em que o próprio processo de significação é dividido, depende das relações que derivam do contexto sócio-histórico.

A partir dessas considerações, pretendemos trazer para o espaço da sala de aula materiais que articulam diferentes linguagens, possibilitando ao aluno a leitura da materialidade não-verbal, pois, para Orlandi (2012), o que predomina na escola é a linguagem verbal em relação a outras materialidades significantes, desconsiderando que o aluno convive com diferentes formas de linguagem. Entendemos que, ao trabalharmos a leitura, oralidade e a escrita, discursivamente estaremos possibilitando a abertura dos sentidos outros, abrindo espaços para uma outra leitura possível.

Apresentamos, nesta Dissertação, o percurso deste trabalho, assim organizado:

No primeiro capítulo, fazemos uma breve introdução histórica ao município de São José dos Quatro Marcos, localizamos a escola dentro de suas condições de produção, e compartilhamos reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico da E.E. Miguel Barbosa, bem como sobre as políticas públicas para o Ensino Fundamental no estado de Mato Grosso, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, para contextualizar a produção deste trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos as bases teóricas que sustentaram a elaboração desta Dissertação e do Caderno de Atividades, com o intuito de darmos visibilidade aos efeitos que o processo de apropriação teórica produziu em nosso fazer docente.

No terceiro capítulo, detivemo-nos, a partir do aporte teórico que sustenta todo o trabalho, nas reflexões sobre a elaboração das atividades apresentadas no material didático, referente à leitura e à escrita de podcast, com vistas a discutir os resultados a que chegamos, apresentados nos Apêndices.

E como resultado final da nossa proposta pedagógica os alunos criaram roteiros e gravação de *podcasts* sobre o conto "*A Queda da Casa de Usher*", de Edgar Allan Poe. Os alunos produziram um discurso escrito para ser apresentado oralmente. Episódios foram descritos e divulgados na escola, para os pais, e no Instagram da instituição: @escola_miguelbarbosa(https://www.instagram.com/escola_miguelbarbosa?igsh=MXJ4ZHN3dTNpcW4wNg==), além de serem transmitidos pela rádio escolar durante o intervalo. O projeto final pode ser acessado pelo Instagram da escola.

Nas considerações finais, observamos que o sujeito-aluno assumiu a posição de autor e estabeleceu relações de sentidos entre diferentes recortes do interdiscurso. Nesse caso, o sujeito produziu o efeito-autor, pois foi possível presenciar os efeitos de originalidade na produção do podcast: o nome do podcast, escolha da vinheta e singularidade em seus textos.

2 A RELAÇÃO CIDADE/ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS DA ESCOLARIZAÇÃO

2.1 A cidade como espaço de constituição do sujeito

“[...] a cidade é um espaço que se significa,
onde há sujeitos vivendo dentro.
É um espaço de sujeitos e de sentidos.”
(ORLANDI, 2004, p. 86)

Antes de abordarmos o processo de constituição da Escola Estadual Miguel Barbosa, é fundamental oferecer uma breve contextualização histórica sobre a cidade de São José dos Quatro Marcos. É importante conhecermos um pouco a respeito desse espaço discursivo onde os sujeitos participantes desta intervenção residem, para compreendermos melhor em quais condições o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa acontece, tendo em vista que “[...] nada pode ser pensado sem a cidade como pano de fundo. Todas as determinações que definem um espaço, um sujeito, uma vida, cruzam-se no espaço da cidade” (ORLANDI, 2004, p. 11).

A Figura 1, abaixo, mostra a cidade de São José dos Quatro Marcos, com destaque para a parte mais central.

Figura 1 – Vista aérea da cidade de São José dos Quatro Marcos



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de São José dos Quatros Marcos².

² Disponível em: <https://saojosedosquatromarcos.mt.gov.br/>. Acesso em: 25 julho. 2023.

O sentido de espaço é tomado, então, como espaço de significação, espaço discursivo, lugar de constituição do sujeito do discurso. Destarte, não é possível pensar os sujeitos sem conhecer o espaço de vida em que eles existem. Então, apresentaremos o espaço em que se delinea esta proposta interventiva e, posteriormente, os sujeitos participantes.

Segundo informações presentes no site da prefeitura³, São José dos Quatro Marcos foi fundada no dia 15 de junho de 1967, tendo à frente da classe pioneira desse ato Zeferino José de Mattos, Luiz Barbosa e Miguel Barbosa do Nascimento. A sua emancipação política e administrativa se deu pela Lei Estadual nº 4.154, de 14 de dezembro de 1979, de autoria do então deputado estadual Aldo Borges.

Na lei de criação do município, a nomenclatura da cidade foi simplificada para Quatro Marcos, que significa os quatro marcos fincados (sinal de demarcação) a fim de balizar os lotes rurais. As ruas abertas no alinhamento dos quatro marcos foram mais tarde denominadas Avenidas São Paulo e Bahia. Esses quatro marcos se prestaram para se denominar o povoado e depois o município. A população, liderada pelo Padre Georges, interveio e exigiu que o nome do padroeiro, São José, fosse reincorporado ao nome do município, o que ocorreu através da Lei nº 4637, de 10 de janeiro de 1984.

A cidade apresenta-se em sua forma projetada, com largas avenidas e quadras simetricamente divididas. O ponto central da cidade é a igreja católica, organização que reverberou uma memória civilizatória do processo de colonização portuguesa no Brasil, processo “que se sustentava no tripé língua-ensino conversão” (SILVA, 1999, p. 23), e tinha como objetivo a expansão do cristianismo e do capitalismo.

São José dos Quatro Marcos se distancia cerca de 300 km da capital Cuiabá e tem proximidade com a Bolívia, sendo a distância de 140 km para chegar à cidade de San Matías, na Bolívia. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população, em 2022, correspondia a 17.849 pessoas⁴. É uma cidade interiorana, em que a economia depende fortemente da atividade agropecuária. Por ser uma cidade pequena, computa apenas 11(onze) escolas ao todo, sendo; 4(quatro) municipais; 6(seis) estaduais e 1(uma) particular. Logo, para o ano de 2023, houve uma mudança significativa para os alunos com a reestruturação na educação municipal e estadual, devido ao redimensionamento escolar ocorrido no final do ano de 2022.

Na cidade, há também uma escola particular que atende ao Ensino Fundamental e ao

³ Disponível em: <https://saojosedosquatromarcos.mt.gov.br>. Acesso em: 25 julho. 2023.

⁴ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/sao-jose-dos-quatro-marcos/panorama>. Acesso em: 06 setembros de 2023.

Ensino Médio. No que diz respeito ao Ensino Superior, há duas instituições particulares, a Faculdade UniBRAS Quatro Marcos e um polo da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), esta última com aulas semipresenciais e educação a distância. A universidade pública mais próxima – a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – está situada em Cáceres, município distante a quase 100 km de São José dos Quatro Marcos. Então, os alunos que buscam dar continuidade em seus estudos e ingressar no Ensino Superior público têm duas alternativas: mudar-se para Cáceres ou viajar todos os dias de ônibus, indo e retornando nos períodos diurnos e/ou noturnos, fazendo o mesmo trajeto no outro dia.

A cidade, então, compreendida pelo discurso, constitui-se também pelo sujeito, pela história e pela língua (ORLANDI, 2010) e, nas condições apresentadas, são consideradas as especificidades do espaço e da língua que os constituem enquanto sujeitos distintos, que se relacionam com o ensino-aprendizado de línguas de modo diferente. Na perspectiva da AD, a linguagem, como propõe Orlandi (2004, p. 63), “não é trabalhada para enumerarmos as suas várias funções na cidade, mas ela nos permite compreender o funcionamento do urbano, do cidadão, do social nesse espaço simbólico que é a cidade”.

Nesse sentido, pensando no que diz Michel Foucault (2000) sobre a voz sem nome que nos precede mesmo antes de falarmos, é que apresentaremos a Escola Estadual Miguel Barbosa, lugar da nossa proposta interventiva. Há história nesse lugar que vem de tempos muito anteriores ao que aqui teceremos, trarei aqui alguns recortes, pois no corpo desta dissertação não há tempo e espaço para tantas memórias.

Imaginariamente, a escola é o espaço em que o saber se dá, lugar em que culturas, costumes, crenças se entrecruzam, atravessam o espaço onde os sujeitos se relacionam, pois falar da Escola nos leva a refletir sobre as condições de produção, sobre o sujeito de linguagem e sua relação com o saber no/com mundo. A partir dessas reflexões, entendemos que a história da cidade produz efeitos na história da nossa escola, que passamos a tratar no item a seguir.

2.2 A Escola

Figura 2 - Imagem frontal da fachada da instituição educacional



Fonte: Registro da autora. (2023)

Segundo Althusser (1970, p. 64), “[...] há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola”. Podemos dizer que a escola é o lugar em que o conhecimento sobre a/da língua escolar acontece, por ser o ambiente de sua legitimação.

Ao falar sobre língua e os sentidos produzidos sobre esse objeto, é preciso levar em conta os diferentes lugares que se apresentam como espaços possíveis e permitidos a falar sobre, por exemplo, dos documentos oficiais de ensino, as gramáticas e as tecnologias sonoras, neste caso, o *podcast*, objeto que fará parte da minha proposta interventiva, entre outros. Também, é preciso considerar que muitos são os modos de produção e circulação dos sentidos sobre a língua, visto que diferentes memórias com posições discursivas distintas constituem o ensino de Língua Portuguesa. Assim, esse dizer sobre língua determina e é determinado por saberes diversos advindos de diferentes lugares, os quais se entrecruzam na constituição dos discursos sobre língua e seu ensino no ambiente escolar, projetando um certo imaginário de língua.

Dessa forma, o debate acerca do imaginário de língua exige uma discussão da noção de língua imaginária na sua relação com a de língua fluida. A noção de língua imaginária foi

formulada por Orlandi e Souza, na década de 1980. Segundo as autoras, a língua imaginária “são as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas instituições, a-históricas”. Uma língua cuja sistematização “faz com que elas percam a fluidez e se fiem em línguas imaginárias” (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 28), assumindo uma forma fixa. Já a língua fluida, “é a que não se deixa imobilizar nas redes de sistemas e fórmulas”, mas “pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidade (significativas) de produção.” (Idem., p. 34).

Portanto, a língua imaginária se materializa na língua padrão, na língua da norma de referência, da escrita, do considerado correto pela gramática normativa. Já a língua fluida é aquela como todas as outras línguas que se praticam em sua diversidade concreta, a qual, segundo Orlandi (2009), deve se sobressair em relação à língua imaginária, uma vez que é a língua fluida que é posta em funcionamento nos processos discursivos em condições de produção determinadas.

Em nosso imaginário (a língua imaginária) temos a impressão de uma língua estável, com unidade, regrada, sobre a qual, através do conhecimento de especialistas, podemos aprender, termos controle. Mas na realidade (língua fluida) não temos controle sobre a língua que falamos, ela não tem a unidade que imaginamos, não é clara e distinta, não tem os limites nos quais nos asseguramos, não a sabemos como imaginamos, ela é profundidade e movimento contínuo. Des-limite. (ORLANDI, 2009, p.18).

A Escola tem papel fundamental na construção desse imaginário, já que ela representa o lugar institucionalizado no qual se materializa, sob diferentes determinações, a língua considerada legítima, a que deve ser ensinada e praticada em sala de aula.

Elencado nosso objeto de análise, esta dissertação busca mobilizar o *podcast* discursivamente para promover a autoria dos alunos por meio das atividades de leitura e escrita. Imaginariamente, a escola é o lugar em que o saber é pesquisado, discutido, lugar em que culturas, costumes, crenças se entrecruzam, atravessam o espaço onde os sujeitos se relacionam, pois falar da Escola nos leva a refletir sobre as condições de produção, sobre o sujeito de linguagem e sua relação com o saber no/com o mundo. A partir dessas reflexões, escolhemos a Escola Estadual Miguel Barbosa em São José dos Quatro Marcos, MT. Essa unidade de ensino foi criada pelo Decreto de Lei nº 2. 147, de 06 de dezembro de 1982, no governo de Frederico Carlos Soares Campos.

Interessante salientar sobre os sentidos que a escola carrega, segundo Orlandi (2004, p. 149): “[a] escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade.

Esse é um forte componente de suas condições de produção e mesmo quando se localiza empiricamente em outro lugar, ela carrega os sentidos de urbanidade”. Dessa forma, a proposta de intervenção que consiste no exercício de gestos de leitura discursiva dos *podcasts* como possibilidades de se estudar a língua portuguesa foi iniciada no primeiro semestre de 2023, com alunos de uma turma do 7º ano do período matutino, composta por um total de 30 alunos, 14 meninos e 16 meninas, remanejados de outras escolas, devido ao redimensionamento⁵ ocorrido no final de 2022. A pesquisa sustenta-se nos conceitos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Materialista (AD), iniciada por Michel Pêcheux, na França, e representada no Brasil por Eni Orlandi.

A Escola Estadual Miguel Barbosa, *locus* da proposta interventiva, está localizada à Rua 7 de setembro, 845, no Bairro Jardim Santa Rosa, em São José dos Quatro Marcos, MT. No governo de Frederico Carlos Soares Campos, inicialmente denominava-se Escola Dr. João José Pedrosa. Posteriormente, segundo os registros históricos da escola, a população quatromarquense manifestou-se contrária à nomeação, alegando que o nome dado à instituição de ensino era de uma pessoa desconhecida para os habitantes locais que desejavam homenagear um humilde colono que tem no município um lugar de destaque, sendo um dos seus pioneiros. Então, a Bancada do Partido Democrata Social no município fez uma indicação solicitando ao Governo do Estado a renomeação da escola para Escola Estadual Miguel Barbosa “em homenagem ao homem simples que viveu no despertar de seus sonhos a fundação de um núcleo populacional, plantando um dos ‘Quatro Marcos’”, segundo consta no documento de reivindicação. Atendendo à solicitação, o Governador do Estado, Júlio José de Campos, sob o decreto nº 1.105, assinado em 27 de dezembro de 1984, renomeou-a de Escola Estadual de I e II Graus Miguel Barbosa, que, mesmo sendo criada em dezembro de 1982, iniciou seu funcionamento em 11 de fevereiro de 1985, atendendo 790 alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, 240 alunos de Suplência de 1º Grau e 53 alunos do Projeto Logos II, perfazendo um total de 1.084 alunos, sendo que 163 alunos estudavam na creche São

⁵ O redimensionamento escolar em Mato Grosso é uma ação que visa adequar a estrutura das unidades escolares à demanda educacional, podendo envolver a reorganização, fusão ou desativação de escolas. Segundo a Secretaria de Estado de Educação, o redimensionamento é uma obrigação legal, de acordo com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No entanto, essa medida tem sido alvo de críticas, especialmente em relação à sua implementação e às implicações na comunidade escolar. Alguns questionamentos envolvem a falta de respeito com a comunidade escolar e a possibilidade de desobrigar o Estado em relação à oferta de vagas na educação básica. Além disso, há discussões sobre como a política de responsabilização escolar, atrelada a prêmios para escolas e professores com base no desempenho acadêmico dos alunos, pode impactar a autonomia e a pluralidade das ações docentes. Portanto, o redimensionamento escolar em Mato Grosso é um tema que envolve questões legais, educacionais e sociais, e tem gerado debates sobre seus efeitos na qualidade e no acesso à educação no estado. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/tres-anos-de-redimensionamento-da-rede-escolar-e-inconstitucionalidade-em-mt/i:3010. Acesso em 23 de dezembro de 2023.

Francisco de Assis, no Jardim Peruchi, extensão da Escola Miguel Barbosa, hoje Escola Estadual Lourenço Peruchi.

Para compreendermos o funcionamento do processo de nomeação, recorremos a Guimarães (2003, p. 22), que explica:

As designações têm, em geral, um papel muito importante que não se reduz ao papel de indicar a existência de algo em algum lugar, nem mesmo ao de servir de rótulo para alguma coisa. Um nome, ao designar, funciona como elemento das relações histórico-sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte.

Conforme o autor, dar nome a algo é “dar-lhe existência histórica” (Idem., p. 21) e, considerando as condições de produção de renomeação da escola, pode-se inferir que, para além de ser uma homenagem a um cidadão pioneiro da cidade, é uma maneira, também, de reafirmar seu nome — e o de sua família — na história da cidade.

Diante disso, faz-se importante ler e estudar sobre a escola, a cidade e todo o movimento que ela proporciona, coadunando com Di Renzo (2008, p. 14) que afirma: “a Escola faz funcionar nessas relações o imaginário de sujeito e de língua, ou seja, ela afeta, com suas práticas específicas, as demais práticas desse sujeito na espacialização do urbano”. Sendo assim, esta intervenção busca apresentar aos estudantes a leitura discursiva de *podcasts*, na relação com a cidade, por meio da leitura e produção de textos de roteiros de *podcasts*, visando produzir os efeitos de sentidos para a produção de sentidos significativos, ou seja, para que eles atuem como sujeitos ativos na sociedade, intervindo sempre que necessário.

2.2.1. A Escola Miguel Barbosa e suas condições de produção

A construção da Escola Estadual Miguel é um marco importante para a comunidade, refletindo o compromisso com a educação de qualidade e a formação cidadã. A escola carrega consigo a história e a identidade do local, produzindo efeitos no ambiente de aprendizagem e convivência, compreendendo a relevância da construção para a promoção de um ambiente educacional acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

O terreno onde se encontra o prédio de 1.893,82M² da escola possui uma área de 6.400 M². No ano letivo de 2023 ela atendeu 723 alunos, de acordo com o Sistema Integrado de Gestão Educacional (SigEduca)⁶, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT)⁷. A escola atende esse quantitativo de alunos do ensino fundamental (1º ao 9º ano), ensino médio, nos períodos matutino e vespertino, e do ensino fundamental e médio da EJA, no período noturno.

O público atendido é composto por alunos do próprio bairro, de bairros circunvizinhos e da zona rural. Os pais optam por matricularem seus filhos na Escola Estadual Miguel Barbosa por ser a única escola central que oferta o ensino regular, isso se deu devido ao redimensionamento que ocasionou o fechamento da Escola Estadual Marechal Rondon e a mudança do ensino fundamental II da rede municipal para a rede estadual de ensino, ou os pais teriam que matricular os filhos nas outras escolas que ofertam o ensino regular para ensino fundamental II, que está localizada em um bairro periférico da cidade.

O redimensionamento em Mato Grosso é uma forma de organização no cenário educacional do estado. Essa reconfiguração reflete uma série de considerações e desafios que impactam diretamente a qualidade da educação e a vida dos estudantes e professores envolvidos. Sendo assim, essa reorganização do ensino fundamental na rede pública estadual e municipal é uma prática que segue as normas determinadas pelo Conselho Nacional de Educação, Portaria CNE/CP nº 10, de 6 de agosto de 2009. No entanto, o redimensionamento aconteceu “despejando” os alunos de uma escola em outra, sem nenhuma estrutura, como ocorreu com a Escola Miguel Barbosa, que não passou por reforma para receber a nova demanda de alunos do Ensino fundamental II.

Logo, o redimensionamento se tornou uma realidade para as escolas do município no ano de 2022, e o seu formato é definido pelo artigo 10, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBE)⁸, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação (PNE), entre outras leis federais no âmbito da educação pública:

[...] definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos

⁶ O Sistema Integrado de Gestão Educacional (SigEduca) é uma ferramenta desenvolvida em ambiente web, que visa atender às demandas de gestão dos processos efetivados pelas escolas, junto à Seduc/MT).

⁷ Os dados foram obtidos por meio do perfil da equipe gestora, junto ao SigEduca, no endereço eletrônico: <http://sigeduca.seduc.mt.gov.br>.

⁸ Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11695176/artigo-10-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em 08 de fevereiro de 2023.

financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;⁹

Na distribuição proporcional das responsabilidades sobre a Educação, a Constituição Federal, no artigo 211, estabeleceu que cabe ao Estado e municípios organizarem, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino. Nessa conjuntura, insere-se o redimensionamento de unidades escolares do município de São José dos Quatro Marcos. O ciclo de discussão se fechou e foi definido o novo perfil em relação à oferta para o ano de 2023, ficando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano) nas escolas municipais e Ensino Fundamental II e Ensino Médio na rede estadual. Dessa forma, o município passou a ofertar, na zona urbana, quatro escolas estaduais, sendo duas com Ensino Fundamental II e Médio, no qual uma está com ensino regular e a outra com ensino em tempo integral. Já as outras duas escolas estaduais oferecem apenas ensino Fundamental II, seguindo os mesmos critérios das escolas anteriores, sendo uma na modalidade regular e a outra com ensino integral. Temos também duas escolas municipais que oferecem apenas o Ensino Fundamental I. Na zona rural, há duas escolas estaduais que oferecem Ensino Fundamental e Ensino Médio e duas escolas municipais que ofertam o Ensino Fundamental I.

Ainda quanto à estrutura física da escola, uma parte do pátio está em total abandono, no qual estão localizadas as ruínas da antiga quadra poliesportiva, destruída há mais de 10 anos por uma tempestade que arrancou toda a cobertura (Figura 4). No entanto, algumas ações foram solicitadas para melhoria dessa infraestrutura arcaica, como ocorreu em maio de 2023, em um ato público do grêmio estudantil da Escola Miguel. Na ocasião, os estudantes reuniram-se com o excelentíssimo Secretário de Educação do Governo de Mato Grosso, Sr. Alan Porto, para oficializar a reivindicação de agilidade no processo da construção da quadra coberta, em vista do quantitativo de alunos e a necessidade de um espaço destinado às práticas de esportes, atividades físicas, lazer e demais práticas educativas promovidas pela escola. Todavia, até o momento nenhuma ação foi executada, restaram apenas promessas verbais na inicialização da construção da nova quadra para o segundo semestre de 2023, mas até o presente momento nenhuma ação foi inicializada.

O ambiente físico de uma escola desempenha um papel crucial na formação e desenvolvimento dos estudantes. No entanto, as condições estruturais das instituições de ensino podem ser compreendidas como um reflexo das relações de poder e das práticas

⁹ LBD - Artigo 10 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível:

<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11695176/artigo-10-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em 18 de fevereiro de 2024.

sociais que permeiam o campo educacional. Este cenário é mais comum do que se imagina e merece nossa atenção, uma vez que impacta diretamente a qualidade da educação oferecida. Neste contexto, surge a necessidade urgente de realizar reparos consideráveis, para tornar a escola um espaço mais adequado e eficaz para atender às necessidades de seus alunos e educadores.

Figura 3 - Quadra poliesportiva



Fonte: Registro da autora, 2023.

Um dos principais desafios a serem enfrentados é o estado obsoleto da parte elétrica desta unidade escolar. A infraestrutura elétrica, já bastante antiga, está desgastada e necessita de um investimento financeiro substancial para a sua atualização. Mesmo com intervenções realizadas por gestores anteriores, elas se mostraram insuficientes para sanar as recorrentes quedas de energia e os frequentes curtos-circuitos na rede elétrica, que resultaram em prejuízos consideráveis, como a queima de aparelhos da escola. Além disso, há carências importantes em relação às instalações destinadas ao desenvolvimento das atividades escolares. A ausência de uma quadra poliesportiva é notória, impedindo a oferta de práticas esportivas aos discentes, que são essenciais para o seu desenvolvimento físico e social, bem como a realização de eventos escolares. Além disso, é fundamental a criação de uma sala de recursos para atender alunos com necessidades especiais ou com deficiência, proporcionando um ambiente inclusivo e adaptado às suas particularidades. A falta de espaços adequados para os professores também é uma questão relevante a ser abordada. É necessária a disponibilidade de uma sala específica para horários de atividade dos educadores, onde possam planejar, elaborar materiais e trocar experiências. Da mesma forma, uma sala específica para a coordenação pedagógica é necessária, para que essa equipe possa atender com discrição, respeito e

privacidade aos pais, alunos e professores, garantindo uma comunicação assertiva e orientações adequadas.

O ambiente físico escolar necessita de reparos consideráveis para atender com efetividade às novas demandas da unidade. À priori é importante tratar da parte elétrica da unidade que é muito antiga necessitando de um grande investimento financeiro nessa parte que, mesmo com os já feitos por parte de gestões anteriores, não suficientes para sanar toda a necessidade. Constantemente ocorre queda na energia e curto-circuito na rede elétrica queimando os aparelhos da escola. A escola necessita urgentemente de uma quadra poliesportiva para atender os alunos, pois não conseguimos ofertar, portanto, a prática de esportes para os discentes e/o um ambiente pra quaisquer outros tipos de eventos. Necessitamos de uma sala para atender os alunos com necessidades especiais (sala de recursos). Uma sala para que o os professores possam realizar hora atividade. E uma sala específica para coordenação atender com cautela os pais/alunos e professores. Quanto aos materiais pedagógicos a escola almeja adquirir mais equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos pois, são fundamentais no processo de ensino aprendizagem. (ESCOLA ESTADUAL MIGUEL BARBOSA-PPP, 2023, p. 15).

Sobre a infraestrutura da qual dispomos, observamos um silenciamento por parte do Estado em considerar esse fator como importante no trabalho desenvolvido no chão da escola. Documentos oficiais como as Orientações Curriculares (OCs) se ocupam em apontar questões pedagógicas e as condições físicas quase sempre ficam em segundo plano.

Especificamente sobre infraestrutura, encontramos no *Plano Estratégico 2017 – 2026 – Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer*, que melhorar a infraestrutura das escolas públicas é considerado estratégia para o Governo alcançar os objetivos de universalizar o atendimento e melhorar a qualidade na educação básica, assim como reduzir o analfabetismo. No que se refere às unidades escolares e por meio do indicador “percentual de unidades escolares em estado de conservação adequado às práticas escolares” (MATO GROSSO, 2016a, p. 47), há um objetivo que é “assegurar a adequação dos espaços físicos escolares às novas exigências legais e pedagógicas” (Idem., p. 47) e espera-se, por meio desse plano estratégico, um salto de 42% em 2016 para 90% em 2026.

Observamos que este levantamento feito pelo próprio Estado aponta que mais da metade das escolas não apresenta um padrão considerado adequado para as práticas de aprendizagem. Entendemos como infraestrutura toda a parte física da escola, desde as construções propriamente até os recursos disponíveis, a exemplos dos livros na biblioteca e a quadra poliesportiva.

Dando sequência em relação à estrutura física, a escola conta com 12 salas de aula, 1 biblioteca, 2 laboratórios de aprendizagem, 1 cozinha, 1 despensa, 1 almoxarifado, 1 depósito de material de limpeza, 1 sala depósito, 1 pátio coberto, 1 barracão, onde fica o refeitório, 1 sala para recursos multifuncionais, 1 bebedouro coletivo, 1 auditório, 1 sala para os

professores com banheiro interno, 1 secretária, 1 sala para a coordenação, 1 sala para a direção, 2 banheiros no pavilhão dos alunos, 1 feminino e 1 masculino, com 3 cabines individuais para os alunos, 1 sala com equipamentos da rádio.

Além dos espaços citados, a escola possui um gramado, que se torna um “minicampo”, o qual os alunos do fundamental II utilizam no intervalo e antes das aulas iniciarem; tem uma horta que faz parte do projeto “Horta sustentável”, cujo objetivo é agregar prática pedagógica com as práticas de cultivo de hortaliças. Esse projeto intenta fomentar ações e práticas pedagógicas contemplando todas as áreas do conhecimento na cultura da horta escolar, que abrange algumas habilidades da BNCC, num trabalho interdisciplinar dos componentes curriculares de Biologia, Matemática, Arte, Língua Portuguesa, Geografia, Química e Física, voltado para o Ensino Médio. A escola dispõe ainda de duas caixas d’água, um reservatório de água e um poço.

Sobre o espaço da instituição, destaca-se, por fim, um bicicletário, insuficiente para comportar todas as bicicletas, ficando algumas jogadas no chão; área de circulação coberta em alguns pontos com acesso entre todos os pavilhões e estrutura física com acessibilidade, a saber: rampas de acesso a todos os ambientes da escola, corrimãos e dois banheiros adaptados para pessoas com deficiência, sendo um masculino e um feminino; a escola não tem estacionamento. É relevante dizer que o espaço escolar não é arborizado, o ambiente coberto onde se encontra o refeitório é bem quente, com pouca ventilação, além de ser desconfortável. Todas as salas possuem aparelhos de ar-condicionado, mesa com cadeira para o professor, mas para os alunos faltam jogos de mesa e cadeira em quase todas as salas, e todas as manhãs ocorre “a dança das cadeiras”, busca constante nas outras salas a procura por mesa e cadeiras, o que gera atraso na inicialização das aulas. As salas possuem também duas lousas de vidro que ficam nos cantos das paredes e não centralizadas como de costume, o que dificulta bastante a visibilidade dos alunos. Esse tipo de instalação, segundo a gestão, foi uma norma do governo, pois entre a lousas de vidros serão instaladas uma TV Smart de 65 polegadas. No entanto, como a infraestrutura que a escola apresenta na atual conjuntura está defasada, as fiações elétricas não comportam as instalações desse novo equipamento, correndo o risco de queimá-las. As janelas são amplas e foram pintadas, pois a iluminação natural interferia no ambiente interno.

Ademais, a escola conta ainda com 4 gabinetes equipados com 30 chromebooks¹⁰ cada

¹⁰ Os Chromebooks são um novo tipo de computador projetado para ajudar você a realizar tarefas de modo mais rápido e fácil. Eles executam o ChromeOS, um sistema operacional que tem armazenamento em nuvem, traz integrado o melhor do Google e tem diversos níveis de segurança. Disponível em:

um, computando 120 máquinas para uso dos alunos. Esse recurso contribuiu para a aprendizagem da proposta interventiva pedagógica da pesquisa, com uso desses novos recursos tecnológicos, pois possibilitou-me realizar as aulas utilizando dessa ferramenta, provendo um pouco das condições para o aprendizado do estudante. Levando em consideração que “[...] a informática é uma técnica de escritura, introduzindo procedimentos novos de escrita e leitura” (ORLANDI, 2005, p. 79), destacamos que os chromebooks surtem efeito significativo nas aulas quando são utilizados, uma vez que os alunos gostam de aulas práticas.

O contexto atual, pós pandemia da COVID-19, nos fez repensar sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Os novos artefatos tecnológicos para a sala de aula, no caso o chromebook, tornaram-se potencializadores e facilitadores do processo educacional. Entretanto, é importante compreender que os recursos por si só não fortalecem a aprendizagem, o docente precisa perceber os dispositivos tecnológicos como aliados, sobretudo porque teria a facilidade de trazer o mundo para a sala de aula. Todavia, para que tal feito seja um processo contínuo e satisfatório, é imprescindível, além da conscientização, o letramento digital do educador e do educando, uma vez que “[...] a pandemia impôs grandes desafios para professores e estudantes, em especial, na educação básica” (SOUZA, 2020, p. 112).

Sobre as tecnologias digitais, Silva (2017, p. 96) nos ensina que:

Os impactos das tecnologias digitais na sociedade contemporânea estão nos impondo que (re) signifiquemos nossas ideias, conceitos e interpretações sobre o mundo em que vivemos. Trata-se, pois, de injunções que a contemporaneidade vem produzindo como novas experiências no saber, no fazer, no sentir, no pensar etc. Em outros termos, já não temos mais como nos sustentarmos sobre estruturas e práticas sociais que, historicamente, se encontravam sedimentadas na sociedade.

Além disso, na contemporaneidade, é quase impossível realizar um trabalho com adolescentes sem pensar na internet. Conforme Dias (2008, p. 37), “a representação da Net para aqueles que a viram nascer não é a mesma representação para aqueles que nasceram com ela. Porque a memória que a constitui para uns e outros, é diferente”. Em relação ao uso das TICs em sala de aula, Dias (2011, p. 53) alerta

[...] o que temos feito, em geral, com o uso das tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar, por exemplo, a fim de atender à demanda político-

ideológica da inovação, é impor um discurso do novo sobre a memória do velho. Temos transportado um modo de fazer para outro sem dar lugar para a criatividade, para a interpretação, para a compreensão do processo e das implicações ideológicas desse fazer.

Portanto, não queremos utilizar as tecnologias para a mera digitação de um texto ou uma pesquisa, embora sejam necessárias para esses trabalhos. Conforme De Conti et. al (2014, p. 63),

[...] as informações, já em ampla circulação pela web, não trazem as respostas prontas. Os textos (em suas mais diversas materialidades) precisam ser mobilizados, interpretados, colocados em confronto, debatidos. Aí se inserem os alunos – mobilizando esses textos, contrastando seus sentidos – e os professores – promovendo debates, questionamentos, delimitando os sentidos, articulando as diversas respostas mobilizadas pelos alunos. Constituindo, enfim, os objetos digitais em tecnologias de educação em sala de aula.

Cabe ressaltar que a escola já dispunha de internet com wi-fi acessível a todos os professores e alunos para que, durante as aulas e na hora-atividade, fosse possível realizar as atividades com alunos, os lançamentos, via on-line, no SigEduca, e preparar tanto as aulas quanto as atividades com mais facilidade, além de atender a todas as demais demandas da escola, pois as tecnologias digitais já faziam parte do cotidiano escolar, mesmo com a restrição de uso dentro da sala de aula, no caso, o uso dos celulares.

Quanto aos professores, são todos licenciados, a maioria possui especialização, seis são mestres e uma é doutora, porém essa unidade de ensino passa por uma rotatividade muito grande de profissionais, pois a maioria dos professores que nela atua assume contratos temporários com o Estado. Assim, a cada ano, de acordo com as Normativas de Atribuição de Classes/Aulas, altera-se o quadro de professores. Em 2023, a escola, que atendia os alunos principalmente do período noturno em anos anteriores, com o redimensionamento, teve um grande número de alunos nos três turnos e de professores que possuem carga horária em outras escolas. Esta situação é motivo de dificuldades para a equipe gestora que raramente consegue reunir o corpo docente na íntegra para reuniões pedagógicas, discussão de projetos, avaliação de desempenho e cursos de formação continuada.

Neste ano de 2023, a escola atende turmas distribuídas em seus três períodos de funcionamento, organizados em seu quadro, distribuídos de acordo com suas respectivas turmas (Quadro 1).

Quadro 1 – Turmas atendidas

Matutino	Vespertino	Noturno¹¹
3ª Fase do II Ciclo de Formação Humana (6º Ano) em 2 turmas	3ª Fase do II Ciclo de Formação Humana (6º Ano) em 1 turma	1 turma multisseriada que atende alunos do 1º e 2º Anos do 1º Segmento, no Ensino Fundamental
1ª Fase do III Ciclo de Formação Humana (7º Ano), em 1 turma	1ª Fase do III Ciclo de Formação Humana (7º Ano), em 1 turma;	1 turma de 1º Ano do 2º Segmento, no Ensino fundamental
2ª Fase do II Ciclo de Formação Humana (8º Ano), 2 turmas	2ª Fase do II Ciclo de Formação Humana (8º Ano), 1 turma	1 turma do 2º Ano do 2º Segmento, no Ensino fundamental
3ª Fase do III Ciclo de Formação Humana (9º Ano), 2 turmas;	3ª Fase do III Ciclo de Formação Humana (9º Ano), 1 turma;	1 turma de 1º Ano no Ensino Médio
1ª série do Ensino Médio, 2 turmas;	1ª série do Ensino Médio, 1 turma;	1 turma de 2º Ano no Ensino Médio
2ª série do Ensino Médio, 2 turmas;	2ª série do Ensino Médio, 1 turma;	2 turmas de 3º Anos no Ensino Médio
3ª série do Ensino Médio, com 1 turma	3ª série do Ensino Médio, 1 turma	

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Durante o ano letivo de 2023, a unidade de ensino conta com 111 servidores públicos em seu quadro, distribuídos conforme suas funções de acordo com o Quadro 2:

Quadro 2 – Servidos públicos na unidade de ensino durante o ano letivo de 2023

Ordem	Quantitativo de Servidores	Classificação
1	18	Apoio Administrativo Educacional: vigilância, manutenção de infraestrutura e nutrição
2	08	Técnicos Administrativos Educacionais
3	02	Coordenadores Pedagógicos
4	84	Professores
5	01	Diretor
6	111	Servidores

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Em 2023, a escola tem atendido aproximadamente 723 alunos, sendo em sua maioria no período diurno.

A escola conta ainda com um Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE)

¹¹ Escola atende unicamente a jovens e adultos

e um Conselho Fiscal (CF), atuantes em todas as decisões, sendo constituído pelo segmento de pais, alunos, funcionários, tendo como membro nato a direção escolar.

Referente à filosofia da Escola Estadual Miguel Barbosa, conforme Projeto Político Pedagógico (2023), doravante PPP, é:

A Escola Estadual Miguel Barbosa, através de seus profissionais e comunidade adota uma filosofia de trabalho pautada na Gestão Democrática, voltada para os princípios de igualdade, solidariedade, justiça e liberdade. Alicerçada em estratégias, visão de futuro e a missão de oferecer uma educação de excelência, garantindo o acesso e permanência dos educandos que nela ingressarem. Ao definir a proposta pedagógica a escola compartilha de princípios de responsabilidade que revelam sua qualidade e respeito a equidade de direitos e deveres de estudantes e educadores. O diálogo deverá ser expresso através de ‘múltiplas formas’ e devem contribuir para a constituição de identidades, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias de conhecimentos e valores indispensáveis a vida cidadã (ESCOLA ESTADUAL MIGUEL BARBOSA-PPP, 2023, p 16).

Desse modo, a escola é discursivizada e concebida como um ambiente favorável ao convívio e à aprendizagem dos sujeitos dos mais diversos grupos sociais, culturais e étnicos, ou seja, um espaço livremente instituído e com totais condições de suprir, através da formação, às necessidades individuais, sobretudo as sociais dos sujeitos, à medida que propõe solução para manutenção da sociedade desigual. Assim, só não consegue romper com as condições em que se está inserido socialmente aquele sujeito que não tenha conseguido se inscrever num gesto de interpretação.

Nessas condições, a escola é tomada “como um espaço de convivência, no qual a desigualdade social é decomposta” (SARIAN, 2012, p. 11) e, da forma como se organizam os documentos oficiais curriculares, esses orientativos configuram-se em “uma tentativa de se apagar o político, conter a tensão e silenciar a contradição”. Assim, compreender o funcionamento dos discursos dos documentos jurídicos, que consideramos um jogo político que se impõe às escolas para efetivar as ações das políticas do Estado, em que se apaga a luta de classes e a batalha ideológica pela igualdade social, só foi possível a partir do momento em que ocupamos um lugar teórico que serviu como marco para este pensar pedagógico. Os seus dispositivos teóricos/analíticos nos permitiram entender um pouco mais sobre os processos discursivos que consistem, muitas vezes, no apagamento da contradição existente no espaço escolar, revelando o confronto que se dá nos bastidores desse cenário, entre o simbólico e o político, marcado pelos interesses, relações de poder e determinações das ideias e dos sentidos.

A partir dos novos gestos de interpretação sobre as políticas de ensino da língua, sobre o que se faz, o que se lê e o que se produz no real da instituição Escola, passamos a considerar

que as condições de produção que sustentam as práticas de ensino nesse ambiente, muitas vezes, acabam corroborando para a efetivação do trabalho político-ideológico do Estado. Esta relação é possível à medida que os envolvidos, nesse processo, no ambiente escolar, não levam ou não se dão conta da existência de tensões de diferentes ordens e escalas que envolvem relações de poder e de autoridade, a relação entre diferentes racionalidades e ideologias e diferentes culturas em funcionamento. Vista dessa maneira, a escola funciona como instituição que movimenta sentidos e, com eles, práticas ideológicas, geralmente voltadas ao interesse daqueles que não a frequentam. Desse ponto de vista, faz-se importante pensar sobre os discursos que se constituem nesse espaço e de que forma são reafirmados fora dela.

O planejamento anual e bimestral, através de roteiros elaborados a partir do material estruturado¹² de ensino da escola, acontece ainda no início do ano letivo, na reunião pedagógica realizada pela equipe gestora, momento em que é analisado o regimento interno da escola e são realizadas eventuais alterações no PPP para o ano letivo vigente, além de ser criado o calendário de atividades a serem desenvolvidas durante esse período (ESCOLA ESTADUAL MIGUEL BARBOSA-PPP, 2023).

A gestão educacional desempenha um papel fundamental no direcionamento e no funcionamento de uma escola. No entanto, em um contexto em que as diretrizes e os sistemas de avaliação impõem restrições, como a obrigatoriedade do uso de apostilas e avaliações bimestrais pelo Sistema Estadual de Ensino (SEE), a instituição promove a valorização do trabalho coletivo. Isso se traduz na concessão de autonomia aos professores para o planejamento de suas práticas pedagógicas, que é previsto no início do ano. A Escola Estadual Miguel Barbosa adota uma abordagem inovadora e inspirada em sua postura administrativa.

Sob a liderança de sua equipe gestora, em colaboração com o Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Escolar (CDCE) e o Conselho de Professores (CF), a instituição não apenas segue as diretrizes impostas pelo Estado de Mato Grosso, mas também incentiva e prioriza o trabalho em equipe. O desafio de adesão ao uso de apostilas e à avaliação bimestral do SEE é enfrentado com criatividade e respeito à autonomia pedagógica dos docentes, como a produção de avaliações diferentes e a orientação de alternativas para os alunos.

Essa instituição escolar oferece também atendimento aos alunos que têm deficiência,

¹² O material didático desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18865697-apostilas-do-sistema-estruturado-comecam-a-ser-entregues-a-partir-da-proxima-semana-para-as-escolas-estaduais>. Acesso em 10 out.2023

da região, e, para isso, mesmo que não ofereça uma boa estrutura física com acessibilidade, apresenta: rampas, banheiros adaptados, corrimão e um espaço reservado dentro do auditório para a sala de recursos, para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, por meio de atividades lúdico-pedagógicas diferenciadas daquelas da sala de aula.

No que se refere à forma de avaliação, segundo o PPP da escola, o professor não avalia apenas o aprendizado de conceitos, mas também a aprendizagem frente aos desafios na leitura e na escrita: “As avaliações dos alunos podem ocorrer por meio de: seminários, provas escritas, trabalhos, atividades complementares e através da avaliação processual e contínua” (ESCOLA ESTADUAL MIGUEL BARBOSA-PPP, 2023, p. 12). A avaliação formativa parte de uma observação constante e atenta do professor, por meio de um diagnóstico realizado com base nos objetivos da aprendizagem, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT).

Esse diagnóstico se torna fundamental para que sejam traçadas as estratégias de aprendizagem, com o objetivo de superar as dificuldades dos alunos, uma vez que possibilita privilegiar os aspectos qualitativos dos alunos, não os mensurando apenas de forma quantitativa, de modo que, para a Escola Estadual Miguel Barbosa:

Os resultados das avaliações são instrumentos que ajudam a identificar quais as habilidades já desenvolvidas pelos estudantes e quais ainda precisam ser desenvolvidas, possibilitando que todos os profissionais da educação envolvidos na mediação do processo de ensino e aprendizagem analisem e reflitam sobre suas práticas pedagógicas, levando em consideração as metodologias utilizadas. As avaliações formativas do SEE MT não substituem as avaliações realizadas pelos professores, mas, estabelecem uma relação dialógica e complementar com os diferentes processos pedagógicos que podem ser desenvolvidos durante o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem (ESCOLA ESTADUAL MIGUEL BARBOSA-PPP, 2023, p.12).

Mediante os resultados obtidos nas provas e nos exames externos, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd); Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); a Prova Brasil, que é aplicada no 9º ano e 3º Ano do Ensino Médio; e Avaliações Formativas do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, no ano letivo de 2023, a escola realiza uma análise com o objetivo de oferecer aos alunos a oportunidade de um aprendizado cada vez melhor e mais efetivo.

A escola percebe a necessidade e a importância de realizar um trabalho de intervenção pedagógica que foque não só nas dificuldades de língua portuguesa e matemática, mas que contribua com o desempenho dos alunos de maneira geral, abrangendo todos os componentes

curriculares.

Vimos, nesse momento, a possibilidade de desenvolver um trabalho de intervenção com a materialidade do *podcast*, como uma forma de propor condições de produção para um ensino de língua que fosse significativo aos alunos, para potencializar a possibilidade de o aluno alcançar a proficiência nos componentes curriculares de Língua Portuguesa. Isso ocorre por meio do envolvimento de variados segmentos da educação, que possibilita ao estudante alcançar um nível satisfatório de desempenho.

Uma desestruturação feita pelo governo do Estado no método de avaliação dos profissionais para a melhoria dos resultados avaliativos da escola e implantado pelo atual governo de Mato Grosso foi a desarticulação da Lei de Gestão Democrática que, além de estipular a escolha dos diretores pelas comunidades escolares, também preconizava a elaboração de projetos político-pedagógicos adaptados à realidade de cada escola. Em vez disso, implementou uma política baseada em mérito, oferecendo prêmios aos diretores de escolas, como se os resultados educacionais não dependessem da contribuição direta daqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Com essa cortina de fumaça, projeta a doce ilusão aos profissionais da educação de que, receber “bonificações” via 13º e 14º salários é melhor do que a valorização profissional com o cumprimento da lei da dobra do poder de compra para todos os envolvidos.

A análise da Avaliação do Trabalho dos Profissionais da Escola Miguel Barbosa tem como base o Decreto Nº 256, de 05 de Maio de 2023. Que regulamenta a Lei Complementar Nº756, de 14 de fevereiro de 2023 para dispor sobre a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado dos Profissionais da Educação Básica. Os servidores são participativos e opinam sempre em como melhorar os trabalhos realizados na escola. (ESCOLA ESTADUAL MIGUEL BARBOSA-PPP, 2023 p. 13).

A palavra meritocracia deriva do latim “mereo”, que significa merecedor, e o sufixo “Kratos” quer dizer força, poder, havendo uma junção da palavra mérito+cracia (que significa governo do mérito), referindo-se ao modelo hierárquico social, político e democrático que se consolidou ao longo do tempo como uma das mais importantes ideologias nas sociedades modernas (VALLE & RUSCHELL, 2010). O termo meritocracia é definido por Barbosa (2003, p. 22) como “um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência de um mérito de cada um”. Ou seja, trata-se do reconhecimento público das qualidades das realizações individuais. A meritocracia é tida como um efeito do funcionamento da sociedade capitalista, por meio da forma sujeito de direito, com direitos e deveres.

Baseado nesses autores, pode-se definir que a meritocracia é um conjunto de valores que estabelecem quem é digno de receber algo, reconhecendo publicamente a capacidade de cada um em realizar determinada coisa ou posicionar-se numa determinada hierarquia, com base nos seus talentos e habilidades. A meritocracia, enquanto sistema de valores, rejeita qualquer tipo de privilégios hereditário e centra-se na ideia de que o talento é aleatoriamente distribuído e cada indivíduo é responsável pelos seus resultados.

Ao analisar os efeitos do discurso da meritocracia, nas políticas educacionais, Santomé (2003, p. 80), destaca que

[...] uma sociedade baseada nos méritos não combina com medidas que são uma consequência lógica de um compromisso com ideias de igualdade, como luta por uma escolarização em que todos os grupos sociais tenham a informação e os recursos suficientes para conhecer as consequências das escolhas que meninos e meninas realizam ao optarem por alguma especificidade.

Nesse sentido, ao criar uma premiação para os professores por desempenho/merecimento, acabam por criar uma armadilha em que professores e gestores estão caindo, que consiste na responsabilização pelo fracasso da educação quando estes passam a assumir a disciplina de seu próprio desempenho, conforme nos alerta Ball (2011, p. 86): “assim, por meio desses esquemas, professores são apanhados em uma armadilha, assumindo a responsabilidade por sua própria disciplinarização”. É a autorregulação do indivíduo, que passa a ser seu próprio supervisor, por meio de uma estratégia usada pela ideologia dominante, que reproduz os mecanismos de dominação.

Dessa forma, a meritocracia na educação nos mostra que a responsabilização individual pelo desempenho pode desconsiderar as desigualdades estruturais que afetam o acesso à educação e ao sucesso escolar. Nesse sentido, a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, com a autoria em destaque, é um elemento fundamental para a construção de uma educação mais justa e igualitária.

Observar esses documentos e a posição dos gestores da escola nos encoraja e traz a certeza de que fizemos a escolha adequada ao enveredar pelos caminhos da Análise de Discurso, porque, para essa teoria, o estudante tem que participar ativamente de todo o processo da aprendizagem, ou seja, é a autoria em destaque na escola e, na proposta desta pesquisa, trouxemos atividades para que os alunos sejam os autores. Assim rompe-se com uma política de ensino que produz muitos apagamentos.

Nesse sentido, destacamos que a nossa proposição de mestrado “A LEITURA E A ESCRITA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: O uso do *podcast* em sala de aula” nos

retirou da zona de conforto e nos instigou na busca de outros sentidos para o trabalho que realizamos em sala de aula. Outros olhares foram e estão sendo construídos na nossa jornada, até então desconhecidos antes de cursar o Profletras. Diante disso, este novo embasamento teórico nos deu aporte para proporcionar aos estudantes condições de produção para que desenvolvam a leitura e a escrita de maneira significativa, ou seja, fazendo sentido em situações legítimas da vida cotidiana dos sujeitos.

2.3 Os sujeitos alunos da proposta de trabalho

Para iniciar o desenvolvimento de nossa proposta de intervenção, agendamos um encontro com a direção da escola e com os alunos do 7º ano A, turno matutino de 2023, turma constituída por um grupo de 30 estudantes, sendo 14 meninos e 16 meninas. Nesta ocasião, primeiro apresentei o projeto de intervenção para a equipe gestora, e o argumento para essa sugestão de pesquisa foi a dificuldade que alguns alunos apresentam na leitura e na escrita, aspecto interligado aos nossos interesses, porque já era nossa pretensão abordar a leitura e a escrita em sala de aula. O perfil das turmas da escola não apresenta diferenças significativas em relação ao aprendizado e os “problemas” encontrados costumam ser recorrentes em relação à necessidade de desenvolver a leitura e a escrita.

Iniciei o ano como professora regente, pois, assim como os demais membros da turma 8 do PROFLETRAS/Cáceres, não conseguimos a licença parcial para qualificação. Sendo assim, criei um cronograma para aplicação da proposta interventiva e outro para desenvolvimento do material estruturado, cuja cobrança era cumprimento da apostila na íntegra, uma vez que os alunos são avaliados bimestralmente diante desse material estruturado.

Em seguida, trataremos na seção metodológica, os aprofundados tópicos relacionados aos alunos. Em meio a essas condições, partimos para a construção do nosso projeto, que terá seu percurso de constituição detalhado no próximo capítulo.

3 O CAMINHO TEÓRICO

[...] *percebe-se que os analistas de discurso dispõem de um aparato teórico complexo, composto por conceitos que se articulam engenhosamente na famosa 'rede' do discurso, aquela composta de fios e furos operando com igual relevo.*
(FERREIRA, 2008, p. 16)

Neste capítulo, apresentam-se as condições de produção e os aspectos teóricos da Análise de Discurso que embasaram nossa proposta de intervenção, dando visibilidade, em sala de aula, às diferentes formas de linguagem. Desse modo, objetivamos ressignificar a prática de produção da leitura e da escrita, a partir da compreensão dos processos de formulação, constituição e circulação (ORLANDI, 2012b) da linguagem áudio sonora em funcionamento no *podcast* e as leituras das diferentes materialidades significantes, a fim de mobilizar o *podcast* discursivamente, para promover a autoria dos alunos por meio das atividades de leitura e escrita. Um trabalho, como propõe Lagazzi (2017), em que o verbal e o não-verbal são tomados em sua imbricação, um funcionando na incompletude do outro, e não dicotomicamente.

Na perspectiva da AD, sujeito e sentido são constituídos simultaneamente no processo de funcionamento da linguagem, conforme Orlandi (2015, p. 44): “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”. A esse respeito, a autora ainda nos esclarece que:

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. (Idem, p. 45).

Para entendermos o funcionamento do discurso e os efeitos de sentidos produzidos na interpretação, necessitamos compreender que o dizer busca por sentidos que se inscrevem em uma memória discursiva. Dessa maneira, suas condições de produção dependem da exterioridade, como explica Orlandi (2006, p. 5):

[..] As diferentes formas de memória acarretam diferenças no circuito constituição/formulação/circulação e também afetam a função-autor e o efeito leitor. Isto porque qualquer forma de memória tem uma relação necessária com a interpretação (e, conseqüentemente, com a ideologia).

A memória institucional, seja ela discursiva ou a memória metálica, possui uma relação necessária com a interpretação e, logo, com a ideologia, já que permite aos sujeitos se

inscreverem em uma dada formação discursiva. Tal memória produz efeitos de sentidos sobre os sujeitos e os discursos que circulam na rede e são constitutivas do e-urbano. Não há como negar que, no espaço digital, existe um movimento dos sentidos e dos sujeitos, mesmo que esse espaço seja caracterizado pela repetição e pela replicação. E se há esse movimento, do nosso ponto de vista, há também o funcionamento da memória discursiva, que é social e histórica, uma vez que esta está relacionada às memórias coletivas que reverberam na sociedade.

Fernandes (2008, p. 49) comenta que “a memória discursiva está associada ao funcionamento discursivo que constitui um corpo-sócio-histórico-cultural. [...] Trata-se de acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, e de uma interdiscursividade, refletindo materialidades que intervêm na sua construção”.

Portanto, a memória discursiva está no campo do já dito, algo que já foi falado e se instaurou na coletividade. Deste modo, a memória discursiva não está no campo das lembranças, mas sim de acontecimentos ao movimento do dizer que produz efeitos de sentidos naquilo que está sendo reproduzido. De acordo com Ferreira (2008), os sentidos são os responsáveis por fazer uma “amarração” da teia fragmentada que é a linguagem.

Pensamos, assim, que o trabalho com a linguagem e o funcionamento das diversas materialidades significantes (LAGAZZI, 2017) nos materiais selecionados para o trabalho em sala de aula possibilita deslizamentos de sentidos e dão aos alunos condições de gestos de interpretação. E para que essa relação com a língua, na sala de aula, não deixe de considerar a importância da articulação entre diferentes linguagens que provocam outros sentidos possíveis e modos de circulação particulares, entendemos ser importante a compreensão do conceito formulado por Orlandi (2012b) sobre os processos de constituição, formulação e circulação, que são constitutivos de todo discurso, para pensarmos, mais especificamente, o funcionamento do verbal e do não-verbal em sua imbricação constitutiva:

1. Sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo;
2. Sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas e
3. Sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições. (ORLANDI, 2005, p. 9)

Nessa perspectiva, buscamos dar visibilidade, em sala de aula, a esses processos de produção do discurso no material didático elaborado, compreendendo, assim, que os processos de constituição, formulação e circulação estão imbricados à produção dos sentidos do discurso no texto áudio sonoro em estudo, o *podcast*.

Ao filarmos nosso projeto à Análise de Discurso, intentamos, com o desenvolvimento de nossa intervenção, possibilitar condições aos alunos a novas maneiras de ler, segundo explica Orlandi (2010, p. 28):

A análise de discurso aponta, pois, para novas maneiras de ler, para outros gestos de leituras, outra escuta, sustentada por dispositivos teóricos e analíticos que nos permitem não apenas nos reconhecermos no que lemos (ou ouvimos) mas que conheçamos os modos como os sentidos estão sendo produzidos e as posições sujeitos se constituindo na relação do simbólico com o político. Sim, porque a análise de discurso trabalha com a relação de poder simbolizadas, não há dizer que não seja político, no sentido em que o próprio processo de significação é dividido, depende das relações que derivam do contexto sócio-histórico.

A partir das reflexões da autora, pretendemos trazer para o espaço da sala de aula materiais que articulam diferentes linguagens, possibilitando ao aluno a leitura da materialidade verbal e não verbal, pois, para Orlandi (2012), o que predomina na escola é a linguagem verbal em relação a outras materialidades significantes, considerando que o aluno convive com diferentes formas de linguagem. Nesse sentido, ao trabalharmos a leitura e a escrita, discursivamente, propomos a abertura dos sentidos outros, abrindo espaços para uma outra leitura possível. Apresentaremos a seguir um breve percurso acerca da história da Análise de Discurso, além dos dispositivos teóricos que nos auxiliaram no movimento de análise do nosso *corpus*.

3.1. Um breve percurso pela análise de discurso

A Análise do Discurso surgiu no final da década de 1960, no cenário intelectual da França, sendo desenvolvida a partir das ideias de Michel Pêcheux e de seus colaboradores na época. No Brasil, a AD foi trazida por Eni P. Orlandi e outros pesquisadores, a partir da década de setenta. A AD não surgiu meramente como um novo estudo linguístico, ela se constitui uma disciplina resultante do atravessamento de outros campos teóricos; dizendo de outra forma, uma disciplina de entremeio. A seguir, na esteira de Orlandi (2005, p. 19), apresentamos esses campos teóricos:

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

Essa disciplina, diferentemente de outras que trabalham língua ou as normas que a constituem, lança um olhar para o discurso. Pêcheux (1969) partia da perspectiva de que a

linguagem não era transparente. Para o teórico, a linguagem é opaca, pois, quando o sujeito enuncia, produz diversos efeitos de sentidos, e o sentido não é dado. Sendo assim, não existem verdades para os alunos descobrirem no texto ou nas entrelinhas dele, mas efeitos de sentidos, como explica Pêcheux (2009, p. 147):

Uma palavra, uma expressão ou uma proposição não têm um sentido que lhes seja ‘próprio’, vinculado à sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva.

Assim, podemos compreender que a formação discursiva tem a ver com o que pode ser dito por um sujeito, o que é dito é afetado pela posição social, localização geográfica e outros. Além disso, as formações discursivas estão relacionadas a outras, não podendo ser “fechadas em si mesmas”; implica-se uma heterogeneidade, marca o funcionamento das FD em seu interior ou em relação a outras. Segundo Pêcheux (1983, p. 310),

[...] a noção de formação discursiva, tomada por empréstimo a Michel Foucault, começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu “exterior”: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de “pré-construídos” e de “discurso transversos”).

Com esse entendimento, nas atividades propostas no Caderno de Atividades, construídas no trabalho com a imbricação verbo-sonoro, enfocamos os modos como os alunos relacionam-se com as diferentes formas de linguagem em circulação nos textos áudios sonoros e, mais especificamente, no *podcast*, que foi nosso objeto nesta proposta de trabalho, como forma de abrir espaços para o movimento, em sala de aula.

Com a proposição de nosso trabalho, pretendemos dar condições aos alunos a gestos de interpretação (ORLANDI, 2012), tanto para a prática da leitura como para a escrita, possibilitando aos sujeitos-alunos historicizarem seus dizeres ao inscreverem suas formulações no interdiscurso:

É só no momento em que o sujeito se inscreve no repetível histórico, representando-se com controlador e criador dos sentidos, e sentindo-se seguro e capaz de dizer aquilo que quer dizer, que o aluno está se posicionando na função de autoria. Essa autoria está no repetível. A diferença está no fato de que os sentidos fazem sentidos, eles inscrevem-se no interdiscurso. (PFEIFFER, 1995, p.127).

Essa nova disciplina de estudos discursivos incluía o sujeito no processo de

significação da linguagem. Pêcheux (1983) começa a fazer relações entre o discurso e sua exterioridade, observando como o sujeito é interpelado pela ideologia, mesmo que inconsciente. Por isso, o discurso está intrinsecamente alinhavado com o simbólico, com os sentidos e com a história.

Portanto, a AD observa como os discursos produzem efeitos de sentido, uma vez que os sentidos, de acordo com o que Orlandi (2015, p. 13), esclarece, “Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Para complementar à afirmação de Orlandi, Ferreira (2008, p. 13) acrescenta que “são tão caros à análise do discurso, já que constituem sua matéria prima”.

O sujeito, por meio do discurso, é posto em relação com a realidade social; o discurso sempre está em movimento, de acordo com as transformações da sociedade e de seu funcionamento ideológico. Logo, o discurso é o observatório de vínculo entre a língua e a ideologia, entendendo que aquela reproduz sentidos ao sujeito (ORLANDI, 2015). A seguir, explanamos sobre como os sentidos produzidos durante o percurso de leitura atravessam nossa percepção, promovendo uma experiência única e transformadora.

3.2. O processo de leitura e os sentidos produzidos

A linguagem para a AD não é transparente. Neste sentido, ao se trabalhar a leitura, esta também não pode ser, uma vez que ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado”. (ORLANDI, 2015, p. 15-16). Assim sendo, precisa haver um deslocamento na maneira como a leitura e a interpretação vêm sendo trabalhadas na escola.

Essa leitura e interpretação, conforme proposta da AD, deve ser um trabalho que busque expor o sujeito-aluno à opacidade dos sentidos ao conseguir realizar uma leitura discursiva, levando em conta as condições sócio históricas e, dessa forma, passar a compreender que os sentidos não estão colados às palavras, e que eles sempre podem vir a ser outros, mas que, pelo efeito da ideologia, pode passar a ilusão da transparência dos sentidos, ou seja, a ideia equivocada de que os sentidos estão postos e que não precisam ser analisados com um olhar mais aguçado e crítico.

A ausência de trabalho como esse implica o silenciamento¹³ de sentidos a partir do

¹³ O uso do termo silenciamento, neste estudo, tem a ver com o conceito de silêncio teorizado por Orlandi (2007). Para a autora, o silêncio é essencial na linguagem. Sem silêncio não há dizer. Tanto o texto quanto o discurso trazem marcas do silêncio, indicando que o sentido pode ser sempre outro, tese que colabora para reafirmar o caráter de incompletude da linguagem. Conforme os estudos de Orlandi (2015, p. 53), há duas

momento em que discursividades sobre determinadas questões passam a circular como verdades absolutas e únicas na sociedade, constituindo, assim, um conjunto de formações imaginárias que negam outros discursos contrários a essas regularidades, impedindo-nos de ver outras possibilidades de ler os sentidos e, conseqüentemente, a realidade, o mundo que nos cerca.

Considerando com Orlandi (2015, p. 43) que, “diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar” e que a interpretação para a AD é uma questão ideológica, porque é a ideologia que vai funcionar como um mecanismo de naturalização dos sentidos, temos que, com essa prática, os sujeitos-alunos conseguiram, a partir das condições de produção em que estavam inseridos, compreender o jogo ideológico presente nas materialidades discursivas.

E sobre essa forma de conceber e conduzir as práticas de leitura e interpretação no quadro teórico da AD, Indursky (2010, p. 174) propõe:

E o texto só permanece fechado enquanto não for objeto de leitura. A partir do momento em que é lido, o trabalho do leitor rompe com este fechamento imaginário e simbólico, restabelecendo relações deste interior com que lhe é exterior, com o que nele não é dito, mas que aí ressoa constitutivamente. [...] Este seu gesto que o coloca no processo de interpretação do texto, em seu trabalho de leitura, produz desde pequenos deslizamentos até grandes derivas nas fileiras dos sentidos.

Visto dessa forma, produzir leitura é, antes, produzir uma prática discursiva de leitura que exponha o sujeito-leitor a diferentes redes discursivas de sentidos. E, por esse viés, que elaboramos as atividades, da maneira como se constituiu, configurou uma oportunidade ímpar para os sujeitos-alunos de aprenderem que os textos não iniciam nos próprios textos. Pelo contrário, eles estabelecem relações com outros textos, seja para responder, contestar, confirmar, reforçar, ou para opor. Assim, o importante, nesse trabalho, foi ter criado condições para que eles percebessem que os textos materializam diferentes posicionamentos e os sentidos que eles produzem. Quase sempre a leitura na escola consiste em “saber extrair informações do texto” (INDURSKY, 2010, p. 164), e, por recebermos essas práticas dos alunos do Ensino Fundamental, vimos efeito de certa doutrinação e inculcação, atitudes essas

categorias que devemos considerar para o trabalho com o silêncio: “a) o silêncio fundador, a quele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições de significar; e b) a política do silêncio (ou silenciamento), que se subdivide em: b 1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras); e b 2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura)”. Na política do silêncio ou silenciamento, temos um processo de dizer para não dizer. No silêncio constitutivo, os dizeres são silenciados. Ancorados nesses pressupostos, é possível afirmar que o silenciamento vai ter implicação na prática da argumentação, uma vez que pode contribuir para que os sentidos não desejados permaneçam silenciados, afetando a identificação do sujeito a determinada formação discursiva.

que necessitam ser questionadas, transformadas, ressignificadas com um trabalho planejado e constante.

Cabe ao professor refletir sobre suas práticas em sala de aula que, muitas vezes, são marcadas por um discurso pedagógico que permeia a educação, o qual, segundo Orlandi (1983, p. 9), apresenta-se “[...] como um discurso autoritário”, visando apenas às práticas conteudistas, ao valorizar conceitos, regras e normatizações exigidas pela/o escola/Estado.

Ainda de acordo com Orlandi (1983), há três possibilidades de discursos: o lúdico, o polêmico e o autoritário. No discurso lúdico, a polissemia é aberta; no polêmico, ela é controlada e, no autoritário, é contida. Para melhor entendimento de cada um deles, apresentam-se as características dos tipos de discurso quanto aos processos de paráfrase e polissemia:

O discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tale os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta (o exagero é o non-sense). O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na polissemia controlada (o exagero é a injúria). No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando). (ORLANDI, 2011, p. 15-16).

Com base nas diferentes possibilidades da produção da polissemia, o professor deve observar o tipo de discurso que produz, pois, se o seu objetivo é desenvolver um trabalho em que os sujeitos produzam sentidos e não apenas reproduzam o que já foi instituído como sendo o sentido literal, é necessário que haja abertura para outros tipos de discursos, o polêmico e o lúdico. Nesses dois tipos, conforme Orlandi (2011), a polissemia é, respectivamente, controlada e aberta. Ainda conforme Tfouni e Assolini (2012, p. 9),

Quando se impõe uma leitura única ao educando, quando se faz com que leia como o professor ou a instituição escolar lê, impede-se que ele, aluno leitor, descubra que existem outras possibilidades de leitura, bem como o fato de que os sentidos aos quais ele pode ter acesso não são quaisquer sentidos; são aqueles sócio-historicamente estabelecidos como relevantes para a escola enquanto instituição, e para sua manutenção.

Dessa forma, deve haver uma abertura para os vários gestos de interpretação que os alunos podem realizar a partir de suas leituras, entendendo que não apenas o sentido dominante é possível. Consoante a Fernandes (2015, p. 106), o discurso pedagógico tradicional aborda o texto de maneira fechada e adota práticas que impõem uma interpretação

ao texto lido: “Exclui-se, desse modo, a participação e autonomia do aluno, conseqüentemente prejudicando a produção de criatividade e de autoria”. A escola deve buscar, portanto, um tratamento ao texto que garanta ao aluno a participação crítica e a produção de autoria. Por isso, o professor deve inserir “[...] seus alunos na produção de leitura, entendida como um processo histórico de compreensão/interpretação/disputa/produção de sentidos” (INDURSKY, 2001, p. 41).

Ainda para Indursky (2010), o professor deve propor atividades que levem o aluno-leitor a entender a necessidade de posicionar-se criticamente em relação ao texto. A crítica, para Orlandi (2011), é a possibilidade de rompimento com o dizer institucionalizado pela escola. Pode-se dizer, por fim, que há a necessidade, dentro das salas de aula, de uma proposta pedagógica que amplie as possibilidades de produção de leitura polissêmica e não apenas parafrástica. Nesse sentido, proporciona-se, através de discursos polêmicos e lúdicos, que são mais abertos para a polissemia, a produção de sentido por parte dos alunos de forma reflexiva e crítica.

Tendo em vista essas afirmações, faz-se necessário definir o que seria a leitura parafrástica e a leitura polissêmica: enquanto a primeira diz respeito à estabilização, a segunda refere-se à ruptura e ao deslocamento. Orlandi (2012b, p. 25) define assim os dois processos: “O processo parafrástico é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem). O processo polissêmico é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem)”.

A partir do entendimento do mesmo e do diferente, pode-se dizer que a paráfrase rege a produtividade, a qual “[...] mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo” (ORLANDI, 2009, p. 37), e a polissemia rege a criatividade, ou seja, permitindo sentidos diferentes, deixando de lado o sentido literal.

Vale ressaltar que, em nossa proposta de trabalho, pretende-se romper com o discurso autoritário e com a noção de leitura que circula na escola e que impede os sentidos não previstos, que faz a interdição de um lugar de autoria para professores e alunos, via livro didático, e que adota uma concepção de língua como instrumento de comunicação (DE CONTI, et al., 2014, p. 54). Nesta intervenção queremos que alunos possam produzir seus gestos de interpretação em relação aos diferentes efeitos de sentido que a elaboração dos episódios dos *podcasts* e das diversas materialidades significantes produziram em cada um, assumindo, assim, uma posição de autoria, responsabilizando-se por seus dizeres. (ORLANDI, 2010).

É só no momento em que o sujeito se inscreve no repetível histórico, representando-se com controlador e criador dos sentidos, e sentindo-se seguro e capaz de dizer aquilo que quer dizer, que o aluno está se posicionando na função de autoria. Essa autoria está no repetível. A diferença está no fato de que os sentidos fazem sentidos, eles inscrevem-se no interdiscurso. (PFEIFFER, 1995, p. 127).

Assim, com o passar do tempo, o texto passou a ter uma estreita ligação com aquele que o produzia, assinando como sua obra/sua criação, surgindo daí a noção de autor, sendo, portanto, aquele que poderia publicar, e/ou tornar publicável sua criação. Nesta esteira, Orlandi (2012, p. 80-81) afirma que

No século XVIII esta já é uma prática instituída. Multiplica-se o que o autor julgou conforme descarregando sobre ele a responsabilidade do texto, ao mesmo tempo em que aquele que imprime lhe reconhece um poder e um direito: o autor transforma a obra em um texto imutável que ele garante, por si.
É bastante recente o hábito que define a obra impressa sob a autoridade nominal do autor: aquele ao qual se atribui a imutabilidade da letra. Este caráter imutável joga fortemente na definição do texto.

Tendo em vista que a formação discursiva será afetada pela formação social, aqui se dará destaque ao funcionamento da autoria, a partir da função-autor e do efeito-autor que o sujeito pode ter em certos discursos, e os quais acabam sendo afetados pela forma de circulação do conhecimento na sociedade contemporânea.

Para a Análise de Discurso, o discurso é efeito de sentidos entre locutores (Pêcheux, 1990). A língua só adquire existência entre interlocutores em uma determinada situação e em um contexto social e histórico. Isso significa dizer, conforme Pêcheux (1997), que o texto recebe seu sentido da formação discursiva na qual é produzido e que os indivíduos envolvidos na realização desse texto são interpelados em sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas que representam, as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Desse modo, Pêcheux (1997) vai dizer que as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido conforme as posições sustentadas por aqueles que as empregam. As produções discursivas são instituídas pela materialidade técnica, ou seja, a corporificação das produções discursivas é visualizada/presentificada nas materialidades técnicas, nos espaços enunciativos: TV digital, rádio digital/*podcast*, internet (e-mail, redes sociais, plataformas digitais, livros de diversos gêneros etc.), que são permeadas por intertextualidades e interdiscursividades que afetam os processos de significação, estando aí presentes relações de força e de poder.

Diante disso, o texto não pode ser visto como uma produção pronta e acabada, uma vez que é constituído de outros textos, tendo relação ainda com as condições de produção, com a exterioridade e a memória discursiva, a qual afeta os sujeitos sem que estes percebam.

A Análise de Discurso parte da ideia de que o sujeito não é fonte do sentido, mas que ele se forma a partir de uma rede de memória¹⁴ acionada pelas formações discursivas que representam no seu discurso diferentes posições-sujeito, ou seja, a formação discursiva como lugar da interpelação ideológica do sujeito configura uma matriz de sentido.

Assim, há de se falar que, no contexto escolar, as produções e reproduções textuais demandam dos sujeitos domínios nos modos de organização e de estruturação para uso das ferramentas e das materialidades digitais específicas, devendo o sujeito adequar-se às normas de cada materialidade. Importante frisar que um enunciado produzido em uma materialidade pode não ter o mesmo sentido, se posto em circulação em outra materialidade, bem como as normas e formatos de cada uma contribuem para a alteração dos efeitos de sentidos e de sujeitos que acessam, e que, para ser capaz de acessar/compreender a produção e a leitura nos novos formatos, tem-se demandado novas maneiras de ler, novas formas de escrever e novas formas de pensar, o que, conseqüentemente, afeta os discursos.

Diante disso, percebe-se que, muitas vezes, nas atividades propostas no espaço escolar, é deixada de lado a reflexão sobre a forma e a constituição dos textos em cada materialidade, além de não serem consideradas também as diferentes posições que os sujeitos assumem e, logo, as diferentes “leituras”. Ignoram-se as condições que corroboram para a produção dos textos e dos sujeitos, não considerando o fato de que não há sujeito autônomo, mas um sujeito assujeitado, com a ilusão “de que é a fonte do que diz, mas que, na verdade, ele retoma sentidos preexistentes e inscritos em formações discursivas determinadas.” (ORLANDI, 2012, p. 103).

Por mais que se tente conter, não é possível impedir os deslocamentos, as rupturas na escola, porque os sentidos estão em movimento, em funcionamento e se acentuam quando se trata dos sentidos da mobilidade:

Esse sentido, de certa forma, trabalha no confronto com os sentidos historicizados da relação de constituição do sujeito na posição de aluno, na formação discursiva da escola. Nesse confronto, o espaço formal de ensino ainda procura barrar os sentidos da mobilidade constitutiva da sociedade digital, ao impedir o uso de dispositivos móveis, como o celular, por exemplo, mas, sobretudo, ao organizar os conteúdos em repositório de objetos digitais de aprendizagem, acreditando, com isso, controlar o sentido do ensino-aprendizagem. (DIAS, 2014, p. 12).

É importante que reconheçamos que os sujeitos alunos estão atravessados por esses sentidos, pois estão expostos às distintas materialidades significantes em seu cotidiano, o que

¹⁴ Nesse caso, podemos falar em memória discursiva, que, segundo Orlandi (2005, p. 31), é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”.

nos permite afirmar que, diferente do discurso que circula na escola, o de que os alunos não gostam de ler e de escrever, eles estão lendo e escrevendo, mas leem e escrevem as materialidades que circulam sobretudo na rede, o que produz efeitos de sentidos para eles, principalmente as discursividades digitais: vídeos, *podcasts*, *gifs*, poemas digitais e/ou ciberpoemas, tutoriais, *posts* de *Facebook* e *Instagram* comentários diversos entre outros. É preciso levar consideração que ler na escola significa diferente de ler fora da escola.

Orlandi (2012a, p. 7) diz que a leitura, em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como “atribuição de sentidos” e que, diante de um exemplar de linguagem, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade da leitura: “a leitura, deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral” (ORLANDI, 2012a, p. 46), mas o processo de trabalho é complexo:

Alguns componentes das condições de produção da leitura: os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e a polissêmica (que atribui múltiplos sentidos ao texto), assim como [...] a necessidade de se levar em conta as histórias de leitura do texto e as histórias de leitura do leitor. (ORLANDI, 2012a, p.49).

A autora ainda afirma “que o espaço de leitura escolar exclui da sua consideração o fato de que o aluno convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem” (ORLANDI, 2012a, p. 50). A escola valoriza demasiadamente a leitura de textos verbais em detrimento de imagens, músicas, vídeos e outros. Há uma imagem construída de leitor pela escola, e mais, Orlandi (2012a, p. 51) ressalta que, “na definição desse aluno-leitor, já temos duas determinações negativas: exclui-se a sua relação com outras linguagens e exclui-se a sua prática de leitura não escolar”. Por essa razão, concordamos com a proposta de desenvolver uma “relação dialética entre aprendiz e professor na construção do objeto de conhecimento, no caso presente, a leitura. Assim como o aluno não está no grau zero, o professor não está no grau dez e a relação entre eles pode ser fecunda para ambos” (ORLANDI, 2012a, p. 52). O percurso deve ser construído por aluno e professor, mas, para essa relação acontecer, o professor precisa perceber-se sujeito capaz de observar, refletir, analisar e resistir às imposições que aparecem naturalizadas no dia a dia de seu fazer docente, para que possa, apesar das relações de força em funcionamento no espaço escolar, promover um deslocamento das suas práticas e inserir os alunos nesse processo de ressignificação do ensino na sala de aula.

A finalidade do trabalho com a leitura é propiciar aos alunos gestos de interpretação que têm sido negados a eles devido a toda uma conjuntura sócio-histórica na qual estamos

inseridos:

Na escola, é aberta ao aluno a possibilidade de se colocar na função de ‘submissão sem falhas’, mas apenas aparentemente na ‘vontade sem limites’. Ou seja, apesar de ser cobrado como capaz de controlar a linguagem – se quisesse – ele não tem espaços de interpretação abertos, portanto, não consegue se sentir dono do seu dizer: ele não entra, sequer, no efeito de linguagem que a forma sujeito atual apresenta (PFEIFFER, 1995, p. 37).

Em síntese, a dinâmica escolar muitas vezes oferece aos alunos a ilusão de uma suposta autonomia, permitindo-lhes a expressão de uma “submissão sem falhas”. Contudo, essa liberdade aparente coexiste com uma “vontade sem limites”, uma vez que, apesar de estarem instantaneamente dominando a linguagem, os estudantes se veem restritos em seus espaços de interpretação. Desta forma, a escola, ao cobrar a capacidade de controle linguístico, paradoxalmente não fornece ambientes abertos para a expressão genuína, deixando o aluno alheio ao verdadeiro domínio sobre seu discurso. Como ressalta Pfeiffer (1995), ele não se encaixa, nem mesmo no impacto linguístico que a atual estrutura de sujeito apresenta, resultando em uma experiência educacional que, apesar das aparências, carece de uma apropriação autêntica do ato de dizer.

3.3 Das leituras e dos princípios: a dinâmica da teoria reinterpretando nossos métodos de ensino

No contexto da prática escolar, enquanto professora de língua portuguesa que estava atuando com alunos do 7º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino, na cidade de São José dos Quatro Marcos/MT, desejávamos um trabalho, no Projeto de Intervenção, que acolhesse a leitura e a escrita, porque entendemos que são práticas de linguagem constitutivas de um trabalho com a Língua Portuguesa na escola. Optamos, pois, por trabalhar o processo de constituição, formulação e circulação de *podcast* e as diferentes materialidades significantes a partir dos efeitos do digital na constituição do sujeito contemporâneo, principalmente no que se refere aos gestos de autoria, a fim de desestabilizar, a partir da elaboração de um arquivo de leitura, os sentidos que circulam como evidentes em *podcast* na rede, dando condições de os alunos realizarem gestos de autoria em relação à materialidade significativa *podcast*.

A partir das disciplinas cursadas no Mestrado Profissional em Letras – Profletras, que nos colocou em contato com a Análise de Discurso, de forma mais intensa, fomos afetados pela AD e, apesar da complexidade dessa perspectiva teórica, entendemos que poderíamos

desenvolver um trabalho de modo a dar condições aos alunos de um 7º ano do Ensino Fundamental de, no processo de leitura e escrita de *podcasts*, se constituírem como sujeitos autores. As leituras em AD produzem esse olhar crítico sobre nossa prática e a desestabilizam, colocando-nos a pensar sobre os sentidos que circulam como evidentes na instituição em que trabalhamos, permitindo perceber que a concepção de leitura em funcionamento na escola a filia às formações discursivas em que ela se inscreve.

Sabemos que a educação brasileira é norteada por diretrizes educacionais, seja de âmbito nacional, estadual ou municipal, visando propor orientações pedagógicas à comunidade escolar. Esses documentos oficiais surgem pela necessidade de atualizações de diretrizes anteriores, buscando proporcionar uma melhora no sistema educacional, a partir da BNCC/2017. No entanto, para tal, é necessário garantir sua relevância e impacto, flexibilidade e adaptação, inclusão e diversidade, e relação com outros documentos oficiais de educação. Tais documentos estão em constantes reformulações, seja para negar uma diretriz anterior ou para ampliá-la.

No campo de atuação na vida pública, o professor vai trabalhar com os gêneros legais, normativos, reivindicatórios e propositivos, principalmente os textos que regulamentam a convivência na sociedade, como Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, Regimento da Escola, Declaração dos Direitos Humanos, Legislação e Normas do Estado de Mato Grosso, entre outros. Para a BNCC (2017, p. 135), nesse campo, o professor pode promover uma consciência dos direitos e deveres, uma valorização dos direitos humanos, o respeito pela diversidade e uma formação ética de responsabilidade. Logo, “não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos” (MATO GROSSO/DRC, 2018, p. 26).

A materialidade discursiva acima se inscreve numa política de ensino que defende o respeito à diversidade. Além disso, a escola se assume como um espaço no qual os sujeitos podem dialogar, pensar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes, um lugar onde há oportunidade para produzir, discordar e transformar, enfim um espaço “semeador de luta de vozes” (PACÍFICO; ROMÃO, 2011, p. 114). Um lugar no qual o sujeito-aluno tenha condições de confirmar, polemizar e, até mesmo, contradizer os textos que lhe são apresentados, falando sobre os sentidos a partir de um posicionamento autoral e sócio-histórico.

Esse documento que contempla orientações curriculares em vigência no Estado de Mato Grosso é o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Anos Finais DRC/MT, elaborado pela SEDUC, e que nos possibilitou uma reflexão mais aprofundada

sobre o cotidiano da escola. Voltado especificamente para os anos finais do Ensino Fundamental, vincula-se à organização dos currículos no território brasileiro, preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com relação à realidade vivenciada no espaço escolar, percebemos que há muito que ser (re) pensado nessas propostas, como é caso da infraestrutura da Escola Miguel Barbosa, como já citei anteriormente sobre a questão da parte elétrica, que compromete o desenvolvimento da aula, pois há queda constante de energia, o que acaba interrompendo as aulas e prejudicando a aprendizagens dos alunos nas aulas de língua portuguesa, além de outros fatores, por exemplo a questão da quadra esportiva que está há mais de uma década desativada e se encontra em ruínas, ou seja, esses documentos trazem a imagem de uma escola perfeita, idealizada, não retratando a realidade fiel e as dificuldades vividas pela instituição e pelos sujeitos inseridos nesse espaço.

[...] A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017).

[...]A variedade de unidades temáticas e objetos de conhecimento coloca alguns desafios, como: a garantia de uma carga horária de no mínimo duas aulas por semana; infraestrutura e materiais pedagógicos adequados. (MATO DROSSO-DRC, 2018, p. 129).

Dessa forma, o que vemos esboçado nesses documentos é uma política que textualiza em toda sua extensão a garantia dos “direitos” de aprendizagem pelo Estado, e que, se durante o percurso escolar, algo não sair conforme o “planejado”, a responsabilização pelo fracasso escolar possivelmente pode recair sobre o professor, por um lado, ou sobre o sujeito-aluno, por outro lado.

Em 2014, começaram as discussões acerca da formulação de uma diretriz pedagógica que objetivava produzir um currículo comum para todo o Brasil. Essa proposta pedagógica chegou ao Congresso Nacional em 2017, que aprovou a criação de uma Base Nacional Comum Curricular. É nesse processo discursivo que a BNCC é formulada, visando à realização de movimentos de atualização dos documentos oficiais, e tornando-se um dos principais documentos educacionais atuais. A Base tem a tarefa de propor conteúdos e habilidades, segundo o documento, essenciais a todos os alunos integrantes da educação básica. Dentre essas habilidades da BNCC, alinhada com e pela DRC/2018, podemos encontrar o planejamento de *podcasts* em:

(EF67LP11)¹⁵ Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, sarau, slams etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos.

(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções. (MATO GROSSO, 2018, p. 29).

Sendo assim, enquanto professores de língua portuguesa, devemos analisar sobre a importância de documentos oficiais, como a BNCC e outros, para a formação e atuação profissional. As diretrizes educacionais propõem orientações para as práticas pedagógicas que afetam diretamente o nosso “fazer pedagógico”, então, devemos nos posicionar frente à reelaboração da BNCC, a DR/2018, uma vez que esse documento redireciona nossas práticas de ensino. É fundamental que os professores de língua portuguesa se posicionem frente às políticas educacionais e às diretrizes curriculares, como a BNCC, a fim de garantir uma educação crítica e transformadora. A militância política e ideológica pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e engajadas na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio representam iniciativas governamentais da segunda década do século XXI, sendo formuladas três décadas após o processo de redemocratização do Brasil e durante governos democraticamente eleito. Importante observar que, conforme expresso na BNCC para a Educação Infantil, Fundamental e Média em 2018, existe uma intertextualidade e interdiscursividade presentes. Isso significa que o que é afirmado nas diretrizes está intrinsecamente relacionado ao não dito e ao já estabelecido historicamente, criando uma teia de significados que se entrelaçam no contexto da educação no país.

¹⁵ EF67LP11 O código EF67LP11 refere-se a uma habilidade específica dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. A estrutura do código pode ser decomposta da seguinte forma:

EF: Indica que a habilidade está relacionada ao Ensino Fundamental.

67: Refere-se ao ano ou bloco de anos do Ensino Fundamental, neste caso, o 6º ano.

LP: Significa "Língua Portuguesa", indicando a área de conhecimento a que a habilidade pertence.

11: É um número sequencial que identifica a habilidade específica dentro da área de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.perplexity.ai/search/qual-o-significado-dessa-letr-8uk9DGVdR76j35.fVq4NIQ>. Acesso: 24 de julho de 2024.

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 2018, p. 67).

Embora na BNCC estejam explicitados os PCN, sabemos por estudos nossos e de outros autores que a BNCC guarda profundas relações com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 5.692 de 1971, em seu caráter tecnicista e de profissionalização progressiva dos níveis de ensino. Oliveira (2017, p. 19) faz uma crítica com relação à reforma do ensino médio, “levando em conta os respectivos contextos históricos e a mentalidade pedagógica tecnicista e neotecnicista, que as orientou de forma autoritária, conservadora e reacionária”. Esse caráter tecnicista foi presença marcante também na década de 1990, em seus deslocamentos, assim como hoje, na BNCC, como veremos em nossas análises. Freitas (1997, p. 16) estabelece um paralelo de continuidade entre os anos 1970 e os de 1990:

No fundo, a concepção tecnicista entendia que a escola só podia melhorar se nós treinássemos bem o professor, por um lado, e gerenciássemos bem a escola, por outro. Era a época dos anos 70 e tendia-se a uma transferência direta dos conceitos industriais de administração para o âmbito da escola. Um movimento muito semelhante ao que nós assistimos hoje, curiosamente 20 e tantos anos depois. Hoje reconstrói-se esse caminho indo às indústrias e tomando de lá os conceitos de qualidade total, círculo de qualidade total, etc., levando-os para dentro da escola, de novo, e apostando em uma carga muito forte de gerenciamento da escola.

É preciso pensar a conjuntura como algo mais amplo, de modo a perceber e compreender as rupturas e as continuidades; a heterogeneidade das formações discursivas referidas às formações ideológicas em que se movimentam as contradições em termos de educação e de língua. Entre deslizamentos de sentidos e apagamentos, a BNCC produz efeitos de sentidos que podem estar alinhados ou não aos objetivos do documento. Percebemos que o sentido não é unívoco, mas que cada palavra está relacionada a um emaranhado de possíveis sentidos. É de grande relevância observar a exterioridade (condições de produções), para entendermos como e por que determinadas marcas linguísticas ganham evidências e outras não. Por meio desses movimentos de análise, podemos perceber que o silenciamento significa que certas materialidades acabam por escancarar as ideologias daqueles que estão no poder. É necessário realizar a reflexão acerca dessas questões ideológicas, pois ela está documentada e

afeta diretamente a educação brasileira¹⁶.

Dessa forma, por meio do trabalho desenvolvido ao longo de nossa intervenção, sustentado nas noções de leitura, gestos de interpretação e autoria, compreendidos pela Análise de Discurso, almejou-se um deslocamento, enquanto professora, e também um deslocamento dos alunos inseridos nesse processo, que eles se sentissem sujeitos dos seus dizeres e vissem a escola como instituição que permite e colabora para suas manifestações autorais. Portanto, entendemos que o trabalho desenvolvido ao longo de nossa intervenção, apoiado na Análise de Discurso, possibilitou aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ampliarem suas concepções de leitura e de escrita, a partir do funcionamento das noções funções leitor e autor, na relação estabelecida com a materialidade do *podcast* escolhida para este trabalho. Nosso trabalho se distancia dos pressupostos teóricos da BNCC na maneira como a leitura é tratada neste documento. Para Silva (2017, p. 330):

A decodificação negada nos PCNs retorna de forma significativa na BNCC de 2017, bem como outras questões teóricas que já considerávamos suficientemente criticadas pelos linguistas como ‘enriquecimento do vocabulário’, pois pressupõe que exista alguma linguagem/língua pobre. A ênfase nas habilidades direciona a leitura para um saber operacional que legitima as *performances*, organiza a produção de sentidos em série, possibilitando a mensuração da aprendizagem pelos instrumentos de avaliação.

Logo, pensando em uma educação reflexiva, buscamos ressignificar paradigmas e formar os estudantes para lidar com as diversas demandas da sociedade. O trabalho com *podcast* demonstra, pois, ter um grande potencial educativo, além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos. Sabemos que a interação com as ferramentas digitais proporciona uma ampliação das possibilidades de expressão e criação, permitindo que cada indivíduo desenvolva sua voz autoral e contribua para iniciativas conjuntas.

A BNCC traz as competências da Base Nacional Curricular, na parte específica da área de Linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental. De acordo com estudos realizados, no âmbito da AD, sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2017 (doravante BNCC/2017), no que tange às competências, há um questionamento desse modelo de abordagem por

[...] competências, que implica, de certo modo, em avaliar sistematicamente as ‘competências adquiridas’ pelos alunos com critérios pré-estabelecidos. Trata-se de

¹⁶ Para uma melhor compreensão da BNCC, sugiro a leitura das autoras Mariza Vieira e Pfeiffer, que são duas importantes referências no assunto.

um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante. Há um ‘mercado de habilidades’, baseado na teoria do ‘capital humano’, promovido por instituições internacionais como a OCDE e a Unesco (DEL REY, 2009). O discurso das competências parece ser sedutor para trabalhar na evidência de sentido de uma educação supostamente democrática (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 45).

Sendo assim, nosso trabalho desloca-se dos pressupostos teóricos que pautaram a formulação da BNCC/2017, pois trabalhamos a língua na perspectiva do discurso, em que temos o funcionamento do social e do histórico (ORLANDI, 2010). Além disso, refletindo sobre as competências que são apresentadas na BNCC como requisitos a serem alcançados em cada etapa da aprendizagem, reportamo-nos a Silva (2017, p. 17), que considera:

Temos um retorno, então, das competências como diretriz pragmática e utilitarista dessa proposta política de educação, condensada em torno de 10 competências gerais a serem alcançadas na educação. Naturaliza de forma mais radical o sentido de currículo como controle. Os deslocamentos e deslizamentos de sentidos produzem um movimento em direção ao silenciamento do político por um tecnicismo em que as evidências produzem um efeito de verdade.

A partir dessa afirmação, vemos o silenciamento do político. Esse funcionamento se dá porque a linguagem, nesse documento, é tomada de forma utilitarista, como ferramenta de comunicação, e não como lugar de constituição de sujeitos e sentidos, como veremos mais abaixo na 5ª competência da BNCC. Dessa forma, também, a maneira como as competências comparecem na BNCC funciona na forma de direcionamento do fazer pedagógico do professor, retirando-lhe a sua autonomia didático-científica.

Como no PPP (2023) da escola consta que o fazer pedagógico das séries finais do Ensino Fundamental está orientado pela BNCC/2017 e pela DRC/2018, realizamos uma pesquisa neste último material e constatamos que esse documento segue os mesmos fundamentos pedagógicos da BNCC/2017, por desenvolvimento de competências específicas para cada área, sendo que essas competências para o ensino da língua não se distinguem da BNCC/2017. Dessa maneira, a 6ª competência da DRC/2018 é a mesma 5ª competência da BNCC/2017.

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 65).

Dessa forma, mesmo que nosso trabalho se distancie dos pressupostos teóricos da

BNCC/2017 e da DRC/2018, pois tomamos a posição de trabalhar a linguagem em sua dimensão constitutiva, que considera em seu funcionamento as determinações sócio-históricas, esse distanciamento não diminui o compromisso com uma educação de qualidade e questionadora, que traz o político para as discussões em aula. Compreendemos que, na perspectiva da AD, nos afastamos de um modo de leitura e escrita imediatista do texto, que apenas reproduz um conhecimento que já vem pronto. Acreditamos que, com esta pesquisa, estamos ressignificando o trabalho com a leitura e a escrita na escola. A seguir, veremos sobre o conceito de memória discursiva e memória metálica dentro da abordagem da AD.

3.4. Sobre memórias: discursiva, metálica e de arquivo

Ao inserir atividades que envolvem materialidades digitais no contexto escolar, objetivou-se mobilizar o *podcast* discursivamente para promover a autoria dos alunos por meio das atividades de leitura e escrita, através de diferentes materialidades significantes, visando romper com a rigidez dos textos sacralizados no ambiente educacional. Nesse contexto, as tecnologias emergem como ferramentas facilitadoras desse processo de transformação, sendo empregadas pelos profissionais da educação para instigar mudanças, despertar o interesse dos estudantes e, conseqüentemente, enriquecer o desenvolvimento de seus processos criativos. Essa abordagem busca não apenas ampliar a aprendizagem, mas também fomentar uma atmosfera dinâmica e inovadora, na qual os alunos se tornam protagonistas de sua própria produção intelectual.

Para Orlandi (2015, p. 13), “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Compreende-se, assim, que o discurso se dá na constituição, na formulação e na circulação de diferentes sentidos inscritos em formações discursivas que representam diferentes atravessamentos ideológicos que ampliam, mas também mostram as posições dos sujeitos que falam/escrevem muitos e diversos gestos de interpretação. Nessa perspectiva, Pêcheux (1999) ressalta que o conceito de memória não deve ser interpretado apenas no sentido psicologistas da "memória individual":

Memória deve ser entendida não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador.

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos etc.). (PÊCHEUX, 1999, p. 50,52).

Segundo Orlandi (2015, p. 28-29), a memória “faz parte da produção do discurso. A

maneira como a memória “aciona”, faz valer as condições de produção. E estas, incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”. Nos estudos da AD, tem-se a definição de memória discursiva como um espaço do não dito, mas necessário para toda interpretação; junto da memória discursiva funciona o esquecimento, ou seja, aquilo que o trabalho da ideologia exclui do campo dos sentidos possíveis, em determinada interpretação.

Quanto à noção de memória metálica proposta por Orlandi (2001), a autora diz tratar-se de uma memória associada ao modo de funcionamento das tecnologias de linguagem (dentre elas a televisão, computador, internet, celular, *podcast* etc.), que tem na base uma memória horizontal e seriada, em que não há esquecimento, uma memória ‘achatada’, sem profundidade, que não se produz pela historicidade, mas por acúmulo, pela quantidade de informação. Assim, por razões tecnológicas, é possível que se tenha acúmulo sem esquecimento daquilo que já foi dito.

Segundo Silva (2018), a memória metálica se dá a partir da inscrição de sujeitos nos sistemas tecnológicos:

A memória metálica constitui-se desde sempre marcada por uma ilusão de completude que é típica das discursividades digitais e é neste lugar da ilusão que se dá o ‘efeito de não esquecimento’, a relação destes sujeitos com a memória metálica se dá mediante uma inscrição na qual, mobilizam-se memórias discursivas para que seus gestos de leitura e interpretação sejam possíveis. O funcionamento da memória metálica possui uma dinâmica fluida, sem efeito de fecho, sempre priorizando o acesso rápido, fato que evidencia um efeito de achatamento do tempo, incorpora aspectos característicos do Discurso de Oralidade e não exige de seus usuários conhecimentos prévios sobre os conteúdos a serem pesquisados, nem domínio das técnicas básicas de pesquisa em arquivos tipicamente produzidos e disponibilizados sob a égide do Discurso de Escrita. (SILVA, 2018, p. 70-71).

Em relação à memória institucionalizada, também chamada de arquivo, é aquela memória que, segundo Orlandi (2010), não é esquecida, ficando gravada, arquivada e repetida pelas diversas instituições que compõem a nossa sociedade capitalista:

a memória institucional ou a que chamo de memória de arquivo ou simplesmente o arquivo, é aquela que não se esquece, ou seja, a que as Instituições (Escola, Museu, políticas públicas, rituais, eventos etc.) praticam, alimentam, normatizando o processo de significação, sustentando-o em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado, através dos discursos disponíveis, à mão, e que mantém os sujeitos em certa circularidade (ORLANDI, 2010, p. 9).

A partir das noções apresentadas aqui, pode-se fazer as seguintes distinções entre os tipos de memória: memória discursiva é constituída no interdiscurso, incluindo nela o esquecimento dos sentidos já-ditos; a memória metálica refere-se à memória das máquinas,

pode ser considerada um conjunto de informações acumuladas em dado constructo tecnológico por meio de repetições/reproduções, e sem esquecimento; já a memória de arquivo mantém relação com a memória institucional (ORLANDI, 2013, p. 4).

Para Dias (2009), há diferentes memórias e culturas em funcionamento quando o sujeito escreve/tecla ou digita, retomando e relacionando diferentes materialidades já instituídas, trazendo à tona discursos, interdiscursos, atravessamentos que, muitas vezes, ele não sabe a origem, mas que reproduz pensando ser a origem destes. Todo sujeito atualiza a memória discursiva quando se identifica e constrói seu dizer de acordo com formações discursivas. Assim, entende-se que a memória, seja ela de que tipo for, será em algum momento acessada pelo sujeito para a constituição de seu dizer, sendo, desse modo, um recurso escolhido, selecionado para sua elaboração enunciativa, para a formulação de seu enunciado discursivo, sendo assim, relevante para sua constituição enquanto sujeito-autor.

Tendo em vista essas afirmações, faz-se necessário definir o que seria o *podcast*: o termo originou-se da junção das palavras em inglês *iPod* (tocadores de áudio digital produzidos pela Apple¹⁷) e *broadcast*¹⁸ (transmissão via rádio). Sua aparição se deu pela primeira vez em 2004.¹⁹ Tendo em vista a possibilidade de transmissão em larga escala nessa ferramenta digital, percebemos uma grande diversidade de outros discursos se relacionando com ele.

A fim de darmos condições ao trabalho em sala de aula com as diferentes linguagens, ressignificando os processos de leitura e escrita e propiciando aos alunos gestos de autoria, buscamos contribuir para a formação do sujeito aluno por meio do trabalho, com o resultado do pensar e repensar o desenvolvimento de nosso trabalho em sala de aula. Assim, procuramos desestabilizar a maneira como são elaboradas as metodologias aplicadas ao ensino da leitura e da escrita pelos manuais didáticos.

O site *O criador* assemelha o *podcast* a uma rádio, dada a semelhança de ser veiculada em forma de áudio. Dessa forma, vê-se uma certa proximidade entre *podcast* e rádio, tendo em vista sua textualidade oral. Nos dois casos parece que o discurso de oralidade é predominante, todavia, esses textos não se inscrevem necessariamente no Discurso de Oralidade, que podem estar inscritos no Discurso de Escrita para se apresentarem oralizados.

Assim sendo, a partir da constatação de que, para a produção do discurso, o sujeito se

¹⁷ A *Apple* é uma empresa multinacional norte-americana, com ampla influência no cenário global de tecnologia e informação pela sua inventividade, com foco de projetar e comercializar produtos eletrônicos de consumo.

¹⁸ *Broadcast* é um termo que vem do inglês e significa transmitir em larga escala, é responsável pela transmissão de qualquer tipo de mídia, pode ser feita via satélite, rádio, fibras ópticas e cabos.

¹⁹ Disponível em: <https://maxcast.com.br/blog/podcast-e-radio-voce-sabe-qual-e-a-diferenca>. Acesso em 16 abril 2023.

inscreve em uma forma discursiva, que pode ser a de escrita ou a de oralidade, Gallo (2012) afirma que com as mídias e a tecnologia digital é possível perceber um novo tipo discursivo, que a autora chama de Escritorialidade. Segundo o autor, a escritorialidade é definida como uma macro categoria sem margens estabilizadas, e “que têm as características do Discurso de Oralidade, mas que, no entanto, são tornadas públicas pelo dispositivo tecnológico da internet, ganhando, assim, um certo efeito de fim e de unidade, embora fugaz, confundindo-se, muitas vezes, com o discurso de Escrita” (GALLO, 2011, p. 2).

Verifica-se que para o funcionamento da escritorialidade há uma interação e interlocução entre as memórias discursiva e metálica²⁰ e que a legitimidade dos textos que circulam na internet se estabelece por adesão, uma vez que está subsidiada não em um processo de reconhecimento, mas num critério quantitativo, a saber, o número de visualizações e de *downloads* (GALLO, 2016). Ainda de acordo com o autor, esta forma-discurso acontece de maneira provisória, já que a produção, nos espaços enunciativos informatizados é temporária, pois num breve momento pode não mais estar disponível para visualizações, o que faz com que se aproxime da característica dos discursos de oralidade, mas, ao mesmo tempo, torna-se pública em segundos, lembrando que antes os textos do discurso de escrita, para serem publicados, precisavam ser submetidos aos rigores necessários das instituições. Já a forma-discurso de escritorialidade possui um efeito de legitimação que não acontece pelo reconhecimento dos pares ou pela institucionalidade dos sentidos, mas pela quantidade de visualizações, ou seja, por um processo de midiaticização.

Segundo o site *Talentnetwork*, “*podcast* é um material entregue na forma de áudio, muito semelhante a um rádio. A diferença é que fica disponível para que o consumidor escute quando quiser, não é um programa ao vivo como uma rádio, além disso, o conteúdo é criado sob demanda” (online)²¹, que pode ser acessado via aplicativos ou via *website* e, para isso, é necessário que o aparelho telefônico possua internet. É possível dizer que a memória discursiva comparece quando pensamos em materialidades que são veiculadas de modo audível: reprodução de músicas, entrevistas e notícias. Quanto à estruturação, nota-se algumas características similares como a presença de uma música de fundo nos *podcasts*, semelhante às vinhetas das rádios, além da organização dos programas, tanto de rádio como dos *podcasts*, a partir da escolha de temas. Todavia, conforme aponta Pequeno (2019, p. 226): “os mesmos gestos languageiros não são possíveis em materialidades técnicas distintas.”

²⁰ A fim de compreender teoricamente o funcionamento das tecnologias da linguagem, Orlandi (1996) definiu o conceito de memória metálica no livro *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Nesse trabalho, a autora propõe um tipo de memória que funciona pela reprodução.

²¹ Disponível em: <https://rockcontent.com/br/talent-blog/oque-e-podcast/>. Acesso em 16 abril 2023.

A produção da rádio apresenta característica de instantaneidade e possibilidade de transmissão ao vivo. Já num *podcast*, o que for produzido ficará disponível para o acesso em aplicativos da Web quando interessar ao “ouvinte”. Diante destas características citadas, percebe-se que na passagem de uma materialidade técnica à outra, se produz o efeito de instantaneidade peculiar das rádios. Esse efeito leva à possibilidade de transmissão ao vivo, demandando uma preparação prévia, por meio de um roteiro, turnos de fala, escolha do tema e organização do programa, além da edição, gravação e posterior veiculação do programa, uma vez que o meio de circulação dessas materialidades é bem distinto e determinante da formulação e da constituição dos sentidos.

Assim como em outra época, mudanças se deram com a TV. Atualmente, outras mudanças têm sido necessárias para atender às demandas sociais contemporâneas ante as transformações na sociedade e das tecnologias digitais que têm surgido. Os *podcasts* estão cada vez mais presentes na rotina das pessoas, tendo em vista a diversidade de conteúdos para informar e/ou entreter, conforme temas de interesse. Diante disso, percebe-se o crescimento de instituições legitimadas, valendo-se, dessa forma, textual/discursiva, como as científicas, filosóficas, históricas, políticas, econômicas, jornalísticas, artísticas etc. Por outro lado, os profissionais destas áreas, enquanto especialistas, dão credibilidade aos *podcasts*.

Ao pensar no uso dessa materialidade, o *podcast*, enquanto proposta pedagógica no contexto escolar, é mais complexo ainda, tendo em vista questões do discurso pedagógico que permeiam esse cenário e cuja memória discursiva traz elementos das formações ideológicas e imaginárias, uma vez que a escola, enquanto Aparelho Ideológico de Estado, tem a função de manutenção em certos momentos, e não de produção de conhecimento, se encarregando, assim, de conservar o imaginário, em que se reproduz o conhecimento, limitando, cerceando.

Diante dessa dominância do discurso pedagógico, que afeta não só a linguagem, mas também os sujeitos e suas práticas discursivas, e enquanto professora de língua portuguesa, percebi a necessidade de uma reflexão discursiva, por ter sido tomada por estas questões, pensando na especificidade desse objeto simbólico no sentido da língua, da leitura, da escrita do que será produzido com as particularidades desse instrumento. Além disso, refleti a respeito dos discursos que estão em concorrência para esta proposta interventiva, permitindo, assim, a compreensão sobre processos de formulação, constituição do sujeito-autor e a circulação do verbal e não-verbal em funcionamento nessas materialidades digitais. Esses são os procedimentos indicados para a realização desta proposta discursiva com o texto de *podcast* e suas diversas materialidades, que serão descritos em detalhes no próximo capítulo.

4. O PERCURSO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGENS: A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA

[...] os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam ser. Além disso, eles jogam com a ausência, com os sentidos do não sentido.
(ORLANDI, 2007, p. 9)

A partir dos dispositivos teóricos discutidos no capítulo anterior, iremos apresentar o percurso das práticas de linguagens que realizamos na escola. Para isso, vamos seguir o mesmo direcionamento dado na sequência em que as aulas foram acontecendo, assim como foi previsto nas etapas do projeto.

Desse modo, procuramos explicitar a finalidade de cada uma das etapas e as materialidades trabalhadas para chegarmos ao objetivo principal desta pesquisa, que buscou mobilizar o *podcast* discursivamente para promover a autoria dos alunos por meio das atividades de leitura e de escrita. Com isso, pretendia-se, ao final desse processo, que os alunos, mediante seus gestos de leitura e escrita, pudessem organizar a etapa final da nossa proposta: a produção de *podcast* como possibilidade para a prática de autoria.

Com esse propósito, nossas atividades foram divididas em cinco momentos. Para uma melhor visualização dos desdobramentos das etapas executadas, apresentamos o quadro 3, com um cronograma e a relação das atividades propostas e suas subdivisões. Lembramos aqui que a materialidade do objeto discursivo sonoro *podcast* se constitui desde a sua produção, na relação entre sujeitos, língua e história, bem como em sua circulação, pela prática técnica que constitui sua própria condição de produção. Para isso, foi necessário antes fazer uma reflexão sobre as condições de produção da turma escolhida para desenvolver essa proposta de intervenção. Nesse sentido, tivemos que rever a forma de trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula, pois, retomando o ensinamento de Orlandi (2010, p. 6), “[...] as condições de produção funcionam de modos diferentes nos diferentes espaços”. Logo, há a necessidade de uma renovação do ensino de leitura, que se configurasse em uma prática que priorize o pensamento crítico e as habilidades argumentativas, permitindo uma leitura crítica, transformadora, pautada no desenvolvimento de potencialidades, e que contribua com a formação de sujeitos autônomos, críticos, capazes de se valerem, estrategicamente, dos mecanismos discursivos em prol de sua prática cidadã.

Quadro 3 – Etapas das atividades desenvolvidas

PERÍODO	ETAPAS	AÇÃO
Março e abril de 2023	1ª etapa	1. Apresentação do projeto, da equipe gestora, do conselho deliberativo, do corpo docente e dos funcionários em geral na Semana Pedagógica
		2. Reunião com os pais para esclarecimento acerca dos objetivos do projeto de intervenção, do uso do <i>chromebook</i> para realização das pesquisas e a autorização deles para o uso da imagem/voz
Agosto de 2023	2ª etapa	3. Roda de conversa com a turma escolhida para a apresentação do projeto. Apresentação de dois questionários, o primeiro traz uma abordagem sobre os hábitos de uso de tecnologia dos estudantes. Já o segundo foi elaborado com o intuito de explorar a relação dos alunos com a leitura, especificamente o universo dos <i>podcasts</i> e outras formas de mídia digital
		4. Levantamento de informações quanto ao conhecimento dos alunos sobre <i>podcast</i> .
		5. Pesquisa na internet para constituição de arquivo de leitura, com os <i>chromebooks</i> , para elaboração de slides, através do aplicativo <i>gamma</i> ²² com temáticas voltadas às características e origem dos <i>podcasts</i> . Vídeo sobre A história dos <i>podcasts</i> – História da Tecnologia
		6. Interlocução com os alunos acerca da pesquisa
Setembro e outubro 2023	3ª etapa	7. Atividade de <i>podcast</i> com a temática: <i>Fake News e Post fake</i> , que circulou na cidade
		8. Introdução à leitura do verbal e não-verbal imbricados no <i>podcast</i> . Exercícios de paráfrase e polissemia a partir de charges
		9. Escolha e confecção do slogan do <i>podcast</i> que a turma iria usar na oficina, através de um site específico
		10. Oficinas sobre a produção de áudio sonoro: Noções elementares para elaboração de <i>podcasts</i> . Programas/Plataformas específicas e manuseio. Escolha da vinheta e fundo musical, por meio do <i>site artist</i> (<i>site</i> de banco de música) e gravação de um <i>podcast</i> piloto
Outubro e novembro de 2023	4ª etapa	11. Enquete de conto literário para escolha da produção de um <i>podcast</i>
		12. Leitura do conto mais votado na enquete: “A queda da casa de <i>Usher</i> ”, de Edgar Allan Poe
		13. Escrita do roteiro dos episódios de <i>podcasts</i> sobre o conto “A queda da casa de <i>Usher</i> ”
Novembro e dezembro 2023	5ª etapa	14. Organização dos roteiros
		15. Oficinas de editoração, trilha sonora e divulgação
DURAÇÃO TOTAL DA APLICAÇÃO DO PROJETO INTERVENTIVO		60 HORAS

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Adentremos agora na nossa primeira atividade: a apresentação do projeto.

²² *Gamma* AI é uma plataforma inovadora que utiliza a inteligência artificial para simplificar e aprimorar a maneira de criar apresentações. Disponível em: <https://curtonews.com/newsverso/gamma-ai-crie-apresentacoes-em-alguns-cliques-usando-ia/>. Acesso em: 11 de jan. de 2024.

4.1. Primeira etapa: Apresentação do projeto: nossas primeiras impressões

Nosso percurso iniciou-se em meados de março de 2023, com a apresentação do projeto para a escola. Aproveitamos a semana pedagógica, que antecede o ano letivo, e uma reunião pedagógica em que se concentrava uma boa parte da equipe que compõe a comunidade escolar e expomos sobre o programa PROFLETRAS e a Universidade a qual estávamos vinculados, além de desenvolver uma prática pedagógica em Língua Portuguesa que contemplasse uma turma de ensino fundamental. Deixamos claro que se tratava de um projeto a ser desenvolvido na/para a escola e, portanto, necessitávamos firmar uma parceria nessa trajetória, porque entendemos o trabalho coletivo como um modo de os sujeitos da escolarização sociabilizar suas vivências, colocando os sentidos em (dis)curso.

Consideramos necessária a apresentação da proposta para os pais e/ou responsáveis, visando mostrar como seria desenvolvido o projeto e abordar a importância da participação e do envolvimento dos alunos nas atividades. Nessa etapa, solicitamos a autorização por escrito dos pais e/ou responsáveis para a publicação das atividades com os nomes, fotos e voz dos alunos. Assim, os pais estariam cientes das etapas do projeto e se sentiriam envolvidos para colaborar e incentivar os alunos a desenvolverem as atividades.

A apresentação do projeto para a gestão, os professores e, principalmente, os pais, nessa etapa da intervenção, tornou-se de suma importância, uma vez que, ao adquirirem o conhecimento de todo o processo, estávamos próximos do objetivo desse trabalho, que era trabalhar o processo de constituição, formulação e circulação do *podcast*, a fim de mobilizar o *podcast* discursivamente para promover a autoria dos alunos por meio das atividades de leitura e escrita com as práticas realizadas em sala de aula, que antes eram voltadas basicamente à apostila do material estruturado.

Realizada a etapa de apresentação da proposta para a gestão, os professores e os pais, iniciou-se a exposição de todas as etapas a serem desenvolvidas no projeto e do texto discursivo a ser trabalhado, o *podcast*, e suas diferentes materialidades, pensando na especificidade desse objeto simbólico; o sentido da língua, leitura e de escrita que seria produzido, com as particularidades desse instrumento, com os alunos do 7º ano A, turma para a qual o projeto foi pensado.

4.2. Segunda etapa: A roda de conversa

Para essa segunda etapa, propusemos duas atividades: Atividade 1 - Realizar uma roda

de conversa, com o objetivo de criar espaços de interpretação em sala de aula, para que o aluno pudesse se colocar no lugar do dizer em relação ao *podcast*, na interlocução com dois questionários, os colegas e o professor (Apêndices A e B); Atividade 2 - Pesquisa na internet para constituição de arquivo de leitura, com o uso dos *chromebooks* para elaboração de slides, através do aplicativo *gamma*, com temáticas voltadas às características e origem dos *podcasts*, além de um vídeo sobre A história dos *podcasts* – História da Tecnologia, com o objetivo de proporcionar aos alunos a compreensão das condições de produção das temáticas a serem trabalhadas (Apêndice C).

Dando seguimento à atividade da roda de conversa com os sujeitos-alunos, propusemos ainda alguns questionamentos que serviram de interlocução para a reflexão e a compreensão acerca dos discursos e das noções sobre os roteiros de *podcasts*. Iniciamos com um questionário representado da seguinte forma:

1. Você possui computador ou laptop em casa?
2. Você possui um aparelho de telefone celular?
3. Você tem acesso à internet em sua casa?
4. Quais destes aplicativos ou sites você mais utiliza? Assinale os cinco mais usados.
5. Você sabe o que é um *podcast*?
6. Você costuma acessar *podcasts*?
7. Você tem dificuldade de manifestar suas ideias oralmente perante a turma?

Ao disponibilizar esses questionamentos, seja na lousa, seja no formato impresso, o professor abriu espaço para que os alunos fizessem as suas observações oralmente e, por conta disso, sugerimos que essa atividade fosse realizada sem uma explicação prévia sobre os textos de *podcast*, tendo em vista que o objetivo é que o aluno formulasse sua concepção de acordo com o seu conhecimento. No desenvolvimento dessa roda de conversa, orientei-os para que não se preocupassem com a opinião dos demais colegas e do próprio professor, porque esse momento é imperativo para a sala de aula e não pode estar apartado da realidade dos estudantes, ou seja, as vivências da linguagem devem fazer sentido, justificando, assim, a proposta para observar os textos que circulam nas mídias.

Desse modo, com essas reflexões, objetivamos fazer com que os alunos estabelecessem relações entre a leitura e a escrita no espaço da escola e no espaço midiático. Não desejávamos realizar uma atividade de repetição mnemônica, mas sim, queríamos que nosso aluno se inscrevesse no interdiscurso. Sobre isso, concordamos com Pfeiffer (1995, p. 69), que, ao analisar o trabalho com a língua na escola, apontou: “[...] ao aluno cabe copiar as

respostas e não construir, ainda lhe cabe apenas prestar atenção em certas informações que é pré-ditas pelo professor – ele direciona a compreensão do aluno para certas informações que estão no texto”.

Nesse sentido, compete ao professor estar preparado para esses momentos de interlocução com seus alunos e é preciso que ele esteja atento às diversas inscrições/identificações com os sentidos em relação ao assunto trabalhado, que é o texto discursivo do *podcast*, para que os alunos consigam estabelecer uma relação do texto com sua exterioridade constitutiva.

O objetivo das perguntas do questionário foi identificar se os alunos tinham acesso a dispositivos eletrônicos (computadores e celulares) em casa, bem como à internet. As opções de resposta “sim” ou “não” ajudaram a categorizar a presença desses dispositivos no ambiente doméstico. Percebemos nas respostas que mais de 50% dos alunos possuem esses objetos, sendo que vinte e dois deles afirmaram possuir computador em casa, e apenas um respondeu que tem um aparelho celular. Apenas um aluno declarou não possuir acesso à internet em casa. Apesar de a maioria dos alunos afirmar ter acesso às tecnologias, optamos por priorizar a realização das atividades no ambiente escolar, para garantir que todos tivessem acesso igualitário ao material necessário para a realização das atividades.

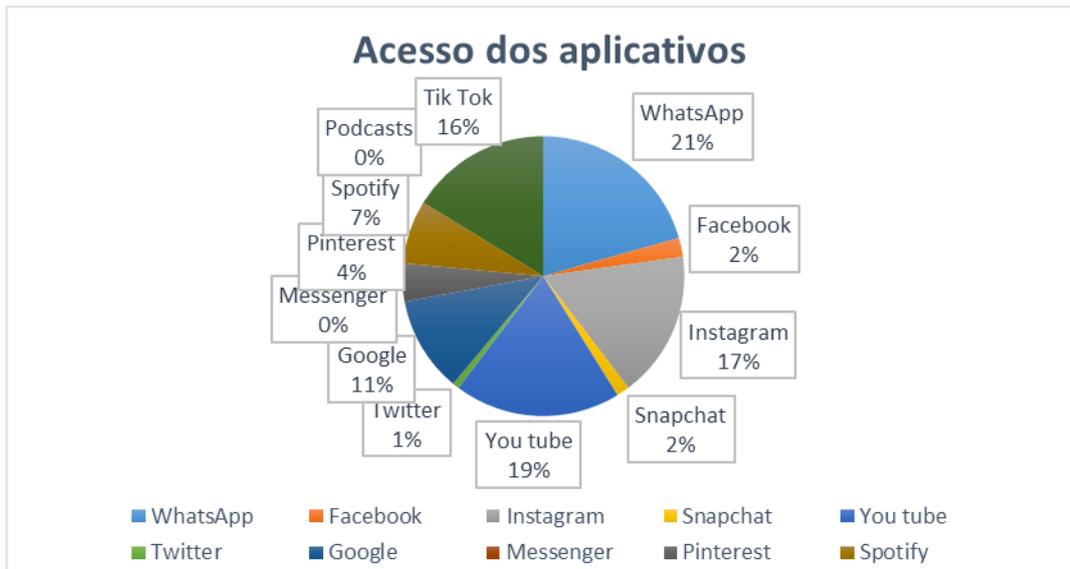
A discursividade da igualdade de acesso materializa o discurso da inclusão social dos menos favorecidos às novas ferramentas tecnológicas, combatendo a injustiça social. A inclusão digital torna-se, assim, uma ferramenta de transformação social, proporcionando oportunidades iguais para o desenvolvimento educacional, apagando toda uma história de desigualdade. Dominar os recursos é sair da margem, é um efeito discursivo e não realidade, ainda que seja só para reproduzir o já produzido.

Nesse sentido, a inclusão digital oferece a esses sujeitos segregados pelo sistema capitalista a possibilidade de fazer parte da sociedade. Diante dessa perspectiva, consideramos importante o trabalho em sala de aula com a inclusão das tecnologias digitais tomada em sua espessura material, mesmo compreendendo que ainda há barreiras que precisam ser rompidas em seu uso na escola, pois “o papel dos objetos digitais no ensino pode variar, a depender das condições de produção do próprio processo educativo”. (DE CONTI, *et al.*, 2014, p. 63). Acreditamos que com o trabalho da pesquisa, sustentado na leitura de arquivos em circulação no espaço digital, podemos romper também com o sentido pré-construído de que os adolescentes usam os aparelhos tecnológicos, no caso o *chromebook*, com interesse apenas no entretenimento.

Na questão seguinte, elencamos alguns dos aplicativos populares no momento, e

solicitamos que os cinco mais utilizados pelo estudante fossem assinalados. O gráfico a seguir é um retrato das respostas dos alunos em relação aos seus hábitos tecnológicos. Por meio dessa representação visual, buscamos desvendar as preferências, padrões e tendências que delineiam o relacionamento da comunidade estudantil com a tecnologia.

Figura 4 - Gráfico com as respostas dos alunos com o uso dos aplicativos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O gráfico delinea as diversas aspectos dos alunos em relação aos questionamentos apresentados. Cada setor do gráfico representa uma categoria específica, e as proporções refletem a distribuição percentual de cada resposta. Essa abordagem visual não apenas possibilita a interpretação dos dados, mas também destaca os padrões e discrepâncias que podem surgir.

Dessa forma, a elaboração do gráfico não apenas enriquece o processo de análise de dados, mas também aprimora a capacidade de comunicação dos resultados. A visualização das porcentagens das respostas dos alunos através desse meio fornece uma abordagem acessível para interpretar e compartilhar as conclusões derivadas do questionário inicial.

De acordo com os dados coletados, os aplicativos mais acessados foram: 1º, WhatsApp, com 21%; 2º posição, o You Tube, com 19%; 3º lugar, Instagram; 4º Tik Tok e por último, o Google, ficando na quinta colocação com 11% dos acessos. Observamos que nenhum dos alunos assinalaram a opção “aplicativos para ouvir *podcasts*”. Por fazerem parte desses espaços digitais de constituição do sujeito (DIAS, 2016) e estarem sempre com o celular em mãos, conversando sobre jogos, redes sociais e aplicativos (inclusive, orientando até os professores), no meu entender eles seriam também conhecedores e ouvintes de

podcasts. Em um primeiro momento, essa informação me surpreendeu e causou certo desconforto, pois imaginei que o projeto teria uma boa aceitação por abordar algo relacionado à realidade dos jovens, o que o questionário mostrou não ser o caso. Entretanto, com a explicação do projeto e do que se tratava o *podcast*, os alunos se empolgaram e se sentiram motivados em participar da intervenção.

Embora se configure como uma das mídias com nenhum acesso pelos alunos, observa-se que vinte e dois alunos afirmaram ter conhecimento sobre o que constitui um *podcast*. Esta revelação surgiu na sequência da questão: “*Você sabe o que é um podcast?*”. A indagação subsequente, “*Você costuma acessar podcasts?*”, proporcionou uma visão mais detalhada, revelando uma diversidade de respostas. Um aluno afirmou acessar *podcasts* regularmente, oito indicaram fazê-lo ocasionalmente, enquanto outros dez declararam não recorrer a essa forma de conteúdo. Essa diversidade de respostas é atravessada por um panorama interessante sobre a relação dos estudantes com os *podcasts*, sugerindo que, embora a adesão não seja unânime, existe um grau de familiaridade e interesse no meio, mesmo entre aqueles que não o acessam frequentemente. Sendo assim, as condições de produção da intervenção oferecem uma oportunidade valiosa para explorar as razões subjacentes a essas escolhas, e compreender melhor a materialidade dos *podcasts*.

A próxima questão abordava a dificuldade dos alunos em se manifestarem oralmente perante a turma: 7) *Você tem dificuldade de manifestar suas ideias oralmente perante a turma?* A maioria dos estudantes, totalizando dezoito, expressou enfrentar desafios. Quanto às possíveis razões, sete alunos indicaram falta de confiança, dez mencionaram sentir vergonha e dois estudantes afirmaram temer os julgamentos dos colegas. Dessa maneira, os alunos, quando são instigados a falarem, a opinarem, sentem-se constrangidos, envergonhados, ou mesmo incapacitados de formularem suas percepções.

Sabemos que os alunos, em suas práticas sociais, falam com desenvoltura, no entanto se sentem interditados a manifestarem suas compreensões em sala de aula. De acordo com Pfeiffer (1995), tal funcionamento ocorre porque, ao falar, os alunos precisam inscrever seus discursos em formações discursivas outras que não as suas, fato que silencia seus dizeres. A partir dessa compreensão, propusemos a atividade de roda de conversa e buscamos, dessa forma, imprimir autoria à oralidade do aluno, entendendo que “não se cobra do autor da oralidade como o da escrita! Por isso não se olha para a fala procurando indícios de autoria”. (PFEIFFER, 1995, p. 57).

Compreendemos, assim, esta atividade, a roda de conversa, como uma forma de abertura de espaço para que os alunos possam colocar seus conhecimentos em circulação

acerca dos *podcasts* que ouviram, de como eles avaliaram o trabalho com esta materialidade na escola e o que compreendem a respeito do *podcast*, sem terem a preocupação de darem a resposta, supostamente, correta, ou seja, aquela que o professor quer ouvir.

4.2.1 Fase inicial da constituição do arquivo de leitura

Dando sequência à segunda etapa, partimos para o segundo questionário sobre os sentidos de leitura que circulam entre os alunos, e de como eles significam a leitura dos *podcast*. Utilizamos um questionário da seguinte forma:

1. Ao abordarmos o tema da leitura, quais associações surgem em sua mente?
2. No ambiente escolar, quais tipos de textos são mais lidos por você?
3. E fora da escola? Qual tipo de material de leitura você prefere?
4. Você ouve *podcast* regularmente? Quais são seus temas preferidos?
5. Quando ouve *podcast*, onde você costuma ouvir e com qual companhia essa experiência é apreciada? O acesso aos conteúdos ocorre via computador ou celular?
6. Durante um *podcast*, quais partes ou elementos você mais aprecia?
7. O que significa para você ouvir *podcast*? Você considera uma forma de leitura?
8. Você já ouviu o conceito de *podcast*?
9. Você tem o hábito criar áudios usando seu celular ou algum aplicativo? Já realizou algum trabalho nesse sentido para apresentar na escola?
10. Como você lida com as questões éticas relacionadas ao uso e compartilhamento de vídeos, áudios que sejam eles feitos por você ou por outras pessoas?
11. Você conhece sites on-line que oferecem orientações sobre edição de imagem e alguns de *podcast*?

Diante desse segundo questionário, realizamos um levantamento das respostas a partir de uma roda de conversa (quadros 4 a 7), pois é interessante, nesse momento, que o professor ressalte a importância da organização do arquivo de leitura e do diário de bordo²³. De acordo com Salvagni (2016, p. 57), “[...] arquivo não é apenas um documento que nos traz referências, ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes [...]”, uma vez que o aluno só consegue falar daquilo que ele tem conhecimento.

²³ Diário de bordo: é um caderno que servirá para os alunos registrarem as informações, as atividades e os comentários referentes a todo o processo de estudo sobre o texto de *podcast* e o desenvolvimento da proposta de intervenção.

Quadro 4 - Respostas dos alunos referentes as perguntas 1, 2 e 3

A2: Livros, filmes. Os textos do livro didático, ação, drama entre outros. Celular, redes sociais, ebooks, Tik Tok entre outros.

A5: Livros e filmes. História em quadrinhos, livros literários. Celular, redes sociais, WhatsApp, Tik Tok.

A10: Livros. Os textos do livro literário. Histórias em quadrinhos.

A23: Livros. Os textos dos livros didáticos, livros literários. Celular, rede social, WhatsApp, Tik Tok, mensagem entre outros.

Fonte: A autora (2023).

Quadro 5 - Respostas dos alunos referentes as perguntas 4, 5 e 6

A3: Sim, eu ouço história sobre a vida. Eu escuto, ouço *podcast* no celular sozinha. Entretenimento, sim. Os elementos que mais aprecio é a história.

A10: Não, mas quando ouço é sobre alguns contos de terror. Ouço no *You Tube* e as vezes no *spotfly* geralmente é via celular. Os elementos que mais aprecio é a parte dos sons que aparecem durante o *podcast*.

A18: Não, mas meu tema preferido é futebol. Quando eu ouço, eu escuto na escola. A parte que mais aprecio é o clímax.

Fonte: A autora (2023).

Quadro 6 - Respostas dos alunos referentes as perguntas 7, 8 e 9

A18: Significa aprender mais. Sim. Sim, eu uso o áudio no *WhatsApp*.

A14: Entretenimento, algo para aprender algum assunto. Sim, já ouvi falar sobre o *podcast*. Não, não.

A3: Entretenimento, sim. Sim. Sim.

Fonte: A autora (2023).

Quadro 7 - Respostas dos alunos referentes as perguntas 10 e 11

A18: Eu lido com cuidado para não acreditar em mentiras. Eu não conheço sites que oferece orientação sobre a edição de imagens de *podcast*.

A26: Concordo com a autorização do responsável. Sim, no *You Tube*.

A3: Eu concordo se tiver uma autorização do responsável. No *Tik Tok*.

Fonte: A autora (2023).

O diário de bordo do professor foi uma ferramenta pedagógica que utilizamos para diversas finalidades: aprimorar a escrita dos alunos, refletir sobre as aulas e promover a autoria dos estudantes, permitindo acompanhar o desenvolvimento da turma e identificar conteúdos que precisam ser retomados, recuperados e reforçados. Além disso, o diário de

bordo é uma estratégia para trabalhar valores como a pontualidade e a organização. Por meio dessa prática, enquanto professora, fortaleci a autoria dos estudantes, estimulando-os, fazendo comentários positivos e verdadeiros, sinalizando os avanços percebidos entre um diário de bordo e outro feito pelo mesmo aluno. Essa ferramenta contribuiu significativamente para o processo de ensino e aprendizagem dessa proposta²⁴.

O diário de bordo serviu de apoio para que os alunos fizessem anotações pertinentes às atividades e ele estaria à disposição deles para acessá-lo sempre que surgirem possíveis dúvidas, além de ser uma forma de anotar e refletir sobre como estão sendo afetados por outros gestos de interpretação. Assim, desde o início do trabalho, torna-se possível efetivar a autoria no espaço escolar, sugerindo ou acrescentando ideias, pois “[...] a autoria é uma prática no processo da textualidade, prática de textualização. [...]. O autor se constitui à medida que o texto se configura” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2017, p. 102). Os alunos utilizaram seu diário de bordo para realizarem as anotações pertinentes às atividades, porque trabalhar, a partir da organização de um arquivo, “[...] vai conduzir o aluno à construção de sua história de leitura e habituá-lo a se apropriar de enunciados postos a sua disposição para produzir a partir deles, seus próprios textos” (INDURSKY, 2019, p. 105).

Ao desenvolver a atividade dessa maneira, o professor oportuniza ao aluno momentos de reflexão, porque “todo leitor tem sua história de leitura”. Vale ressaltar que cabe à escola valorizar a experiência discursiva do aluno em todas as suas formas de linguagem, pois, conforme Orlandi (1996a, p. 44):

Para a escola, a contribuição disso está em que o professor pode modificar as condições de produção de leitura do aluno: de um lado, propiciando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto.

Dessa forma, ao trabalhar a partir do arquivo de leitura nas atividades propostas, almejamos dar condições para que o estudante desestabilizasse os sentidos previamente atribuídos ao leitor pela escola, tal qual afirma Orlandi (1996a, p. 43), “[...] existem várias

²⁴ O contato com HIL tem nos proporcionando um olhar um tanto “desconfiado” no emprego de determinados verbetes, por estes carregarem, historicamente, sentidos outros que podem estar em uma formação discursiva que não nos inserimos. Desse modo, optamos por suprimir a palavra “intervenção” de nossa proposta, por ela está marcada em nossa memória discursiva como parte das medidas ditatoriais do governo Vargas, que instituiu a política de intervenção do Estado na economia e demais setores da sociedade. Na visão varguista, o governo teria o papel de mostrar o caminho para os homens, de propor soluções, e até mesmo implementá-las se julgasse conveniente. (COSTA, 2015). Disponível em: <http://www.bphe.org.br/arquivos/2015_julio_cesar_zorzenon_costa_deslocamentos-populacionais-no-primeiro-governo-vargas-nacionalismo-e-intervencionismo-estatal.pdf> Acesso em 26 jul. 2024). Orlandi (1998, p. 10) também afirma que tem preferido intercambiar o intervir por interferir, pois este põe em jogo os sentidos de fazer e aquele está ligado a imposições de governos que atravessam a democracia.

possibilidades de leitura e interpretação [...]”, sendo o professor mediador nessa tarefa, uma vez que ele propiciará ao aluno a abertura às múltiplas possibilidades de leitura em um texto.

Para dar visibilidade ao segundo questionário e às suas compreensões, apresentamos esses questionamentos para serem postos aos alunos, considerando a importância de o professor entender quais filiações estão funcionando nos sentidos de leitura que atravessam o imaginário dos alunos e como está sendo trabalhada em sala de aula. Justifica-se, porque, na maioria das vezes, de acordo com Pfeiffer (1995), a leitura é concebida a partir das práticas de reprodução que se encontram estabilizadas na escola, em que os sentidos já estão postos no texto e não são abertos espaços à interpretação dos alunos.

Discursivamente, entretanto, ler não tem o sentido de decodificar, porque é uma prática que pressupõe a história e o trabalho do sujeito com a linguagem: seus gestos de interpretação, não havendo, portanto, a distinção entre uma prática que seja a de leitura e uma que seja interpretação de texto. Ler significa *interpretar com bases em posições discursivas*, isto é, um texto não contém, em si, sentido nenhum. Os sentidos são produzidos pelo trabalho do leitor com a memória discursiva e suas relações com as condições de produção. (HASHIGUTI, 2009, p. 28. Grifo da autora).

A partir da interlocução oral, propomos uma roda de conversa com o objetivo de compreender os sentidos de leitura que circulam entre os alunos, de como eles significam a leitura do texto discursivo *podcast*, na escola e fora dela, e qual a compreensão que possuem sobre o *podcast*.

Ao propormos atividades para serem desenvolvidas oralmente em sala de aula, procuramos desatar o nó que vincula o discurso da oralidade ao discurso da escrita, conforme apontado por Pfeiffer (1995, p. 68), “Esta é entendida como legitimadora e evidenciadora dos fatos - é porque está escrito que é. As coisas se tomam enquanto tais através da escrita. Quando lemos, aquilo que-não era, passa a ser”. Nesse sentido, com as atividades orais, buscamos não apenas equilibrar essa heterogeneidade, mas reconhecer a riqueza intrínseca da oralidade na construção do conhecimento. Acreditamos que, ao promover um ambiente que valoriza tanto a oralidade quanto a escrita, podemos enriquecer a experiência educacional, proporcionando aos alunos uma compreensão mais holística e dinâmica do processo de aprendizagem.

4.2.2 A constituição do arquivo de leitura: o seminário

Dando seguimento à segunda atividade da segunda etapa, os alunos realizaram uma

pesquisa na internet, com o objetivo de investigar, de saber mais sobre características, a historicidade e a origem dos *podcasts*, contribuindo, assim, para a constituição de arquivo de leitura. Usando os *chromebooks*, eles elaboraram alguns *slides* pelo aplicativo *gamma*, para a apresentação no formato de seminário²⁵.

As condições de produção dos seminários englobaram aulas para a confecção dos slides, pois chegamos ao consenso em sala de que, como qualquer outro trabalho, o seminário carecia de um planejamento cuidadoso. Os alunos deveriam escolher entre as informações pesquisadas como: O conceito de *podcast*, o dia do *podcast* no Brasil, conversando sobre as especificidades do *podcast*, conheça o maior *podcast* do Brasil, o *podcast* brasileiro mais premiado, qual o maior *podcast* do mundo, como se chamam as pessoas que fazem o *podcast*, a importância dos *podcasts* para a cultura nacional, a importância da edição de áudio. Nessas pesquisas apontaram o que consideravam importante e imprescindível de ser dito relativo ao *podcast*, após todas as leituras realizadas, discussões e apontamentos, no qual os alunos continuariam se sentindo autorizados a dizer. Portanto, para a realização dessa prática, dividimos a turma em três grupos, pois cada grupo ficou responsável em fazer o seminário por turno, e, para a preparação do trabalho, os alunos tinham as anotações no diário de bordo que realizaram destinadas ao projeto, buscando mais elementos que julgassem importantes para apresentar a temática.

No momento da pesquisa e da elaboração dos slides, pudemos ver o entusiasmo e o envolvimento dos alunos. Eles ficavam horas procurando e selecionando o material, havia discussões sobre os temas, demonstravam interesse sobre os assuntos a serem abordados (Figuras 5, 6 e 7):

Figura 6 - Alunos confeccionando slides



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

²⁵ O seminário é um gênero textual de trabalho em que é apresentado, de forma oral, um tema. Geralmente, ele é realizado por um grupo de estudantes. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/seminario/>. Acesso 11 de jan. de 2024.

Figura 6 - Alunos confeccionando slides



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Figura 7 - Alunos confeccionando slides



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Pela perspectiva teórica adotada nesse trabalho, compreendemos que a linguagem se constitui pela sua incompletude, como diz Orlandi (2005, p. 52): “Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente”. Estaremos dando visibilidade a esta incompletude nas próximas análises. Para a autora, essa incompletude abre para o simbólico, “[...] pois a falta também é o lugar do possível”. Justamente porque o processo discursivo é aberto é que ele está sujeito “à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização”. (ORLANDI, 2005, p. 52). Essas noções serão melhor analisadas na sequência de análise.

Figura 8 - Quadro com slides produzidos pelos alunos através do aplicativo *gamma* para o seminário

(continua)

 <p>Slide 1</p>	 <p>Slide 2</p>
 <p>Slide 3</p>	 <p>Slide 4</p>

(continuação)

Conheça o maior podcast do Brasil



Anticast

Anticast é um podcast semanal, que aborda diversos assuntos, como cultura, arte, política, sobre o Brasil e o mundo.



Mamilos

O Mamilos é um podcast que busca um diálogo qualificado sobre temas de interesse geral. Ele é apresentado por Juliana Wallauer e Cris Bartsis.



LiderCast

O LiderCast é um podcast para líderes e empreendedores diletantes. Ele é conduzido por César Souza.

Slide 5

O podcast brasileiro mais premiado

Alexandre Inagaki

O podcast do jornalista Alexandre Inagaki foi uma das estrelas do Prêmio Podcast em 2009, vencendo as categorias "Melhor Podcast de Cultura", "Melhor Áudio Drama" e "Melhor Produção de Podcast Não-Estrangeiro".



O NerdCast é um podcast semanal organizado pelo site Jovem Nerd. Ele foi eleito o Melhor Podcast de Entretenimento no Prêmio Podcast de 2008, e novamente em 2010 e 2011.

Mamilos venceu a categoria "Melhor Podcast de Notícia ou Política" em 2016, 2017 e 2018, bem como "Melhor Edição" em 2019, no Prêmio Podcast.

Slide 6

Qual o maior podcast do mundo?

The Daily

O The Daily é um podcast produzido pelo jornal norte-americano The New York Times. É composto por notícias e discussões sobre história atual.

Serial

O Serial é uma série de podcasts, com episódios semanais que contam histórias verdadeiras em formatos de suspense e mistério. Foi lançado em 2014 e foi um fenômeno de popularidade.

Stuff You Should Know

Stuff You Should Know é um podcast de curiosidades, criado em 2008 por HowStuffWorks.com e, atualmente, é produzido em Atlanta, Geórgia (Estados Unidos), e apresentado por Josh Clark e Chuck Bryant.

Slide 7

Como se chamam as pessoas que fazem o podcast?

1 Apresentador(a) 2 Produtor(a) 3 Roteirista

Quem pode ser também o criador do podcast ou escolhido como(a) organizador(a) principal do mesmo.

Responsável pela gravação, edição e finalização do material audiovisual.

O roteirista escolhe os temas e cria o roteiro para o conteúdo discutido no programa.

4 Podcaster

O autor de um podcast. Responsável por escolher um tema e criar um programa ou um episódio para compartilhar o que se sabe sobre esse assunto.

Slide 8

(conclusão)



Fonte: Arquivo pessoal (2023). Aplicativo *gamma*: <https://gamma.app/docs/A-incrivel-historia-do-podcast-no-Brasil-e5b5jvoj52tulgt?mode=doc>

Os alunos queriam dar visibilidade ao conhecimento adquirido, para isso deveriam selecionar as partes importantes daquilo que estudaram, como as características dos *podcasts* e sua historicidade. Gostaria de fazer uma observação sobre a elaboração dos *slides*, pois foram criados a partir do meu *e-mail*, por precaução. Tive receio, por exemplo, de que os alunos pudessem esquecer a senha do aplicativo, o que poderia resultar em prejuízo para o projeto. A confecção dos slides, pelo aplicativo artificial *gamma*, não isentou a autoria dos alunos, uma vez que a seleção dos tópicos e a incorporação de demais conteúdos foram feitos por eles. Ainda, a apresentação dos seminários se deu com o objetivo de proporcionar aos alunos um momento para eles explicitarem à turma suas compreensões acerca do que pesquisaram ao longo do projeto, além de ser uma possibilidade de trazerem informações que não tinham sido tratadas até o momento, seja pelo tempo, seja pela direção que cada aula tomou.

Trabalhar a linguagem em uma perspectiva discursiva é criar lugar de significação em sala de aula, para que os alunos possam ter espaço para expor suas compreensões sobre os diversos textos que levamos para reflexão. Em outras palavras, é permitir a abertura dos sentidos, uma vez que a leitura e a escrita são um processo. O aluno está acostumado com respostas prontas e com os sentidos estabilizados, porque o ensino historicamente é assim constituído. Romper com isso foi difícil para os alunos, no entanto, entendemos o processo, e temos certeza de que conseguimos, em parte, fazer com que rompessem a timidez para constituir seus gestos de interpretação, aprendendo a se posicionar frente aos textos, quer para

concordar, quer para refutar, problematizando os sentidos, não mais concebidos como verdades, mas passíveis de diversidade de leituras.

Ao trazermos para nossas discussões vários tipos de textos, como foi citado acima, pudemos perceber que é possível deslocar a questão da leitura e da interpretação dessas materialidades discursivas/significantes, uma vez que a transmissão e a construção do saber se dão, inevitavelmente, via linguagem.

Para desenvolver a escrita foi importante intensificar um trabalho no contraturno, de modo que eles conseguissem formular suas compreensões. Na confecção dos slides que seriam apresentados à turma, muitos descobriram habilidades de selecionar imagem que se relacionava como tema, estabelecendo relação, elevando, assim, a autoconfiança, principalmente daqueles que tinham muita dificuldade na leitura e escrita, quanto à entonação e grafia e que acabaram se sobressaindo nas pesquisas. Nesse momento, a turma ficou mais unida, fortalecendo uns aos outros, pois descobriram talentos e condições para fazer a pesquisa que nem mesmo eles sabiam que tinham. Após a exposição dos textos, o professor instigou os alunos, por meio de leituras ou pesquisas, a exporem seus conhecimentos e interpretação sobre o assunto abordado. Essa ação deu visibilidade à sua função-autor, considerando que “[...] a autoria é injunção do dizer, assim como o é a interpretação” (ORLANDI, 2005, p. 91).

Observamos nos slides gestos de autoria, uma vez que os alunos estavam no processo de produção dos sentidos sobre a temática e orgulhosos de apresentarem o resultado de tudo o que tinham estudado e de demonstrar algo feito por eles para a turma toda. Era notável observar que aqueles adolescentes não eram mais os mesmos, o deslocamento de sentidos era visível nos gestos de interpretação, no modo de dizer e nas produções dos slides.

Por fim, para encerrar a segunda etapa, com o intuito de mostrar aos estudantes a origem do *podcast*, foi trabalhado um vídeo sobre a história dos *podcasts*: <https://www.youtube.com/watch?v=wScDZIB5vAk> (link no Apêndice C), que serviu para situar os alunos sobre quando surgiu o *podcast*, qual era o seu objetivo naquela época, sua trajetória e evolução até os dias atuais.

Realizadas as discussões em torno da história do *podcast*, em seguida, coube a mim, enquanto mediadora da roda de conversa, expor aos alunos que o *podcast* no Brasil surgiu em blogs, no final do século XX, recebendo influência daqueles existentes no exterior.

Pretendíamos, com a elaboração da atividade 2, dessa segunda etapa, criar condições para que os alunos construíssem conhecimentos iniciais sobre a constituição, a formulação e a circulação (ORLANDI, 2012b) do *podcast*, pela prática da pesquisa e seleção de materiais

disponíveis na internet sobre essa questão, constituindo um arquivo de leitura. O arquivo, conforme proposto por Pêcheux (1994, p. 3), é “um campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. No que diz respeito especificamente aos arquivos digitais, levamos em conta que

Pêcheux (2010, p. 58) mostra que as máquinas podem produzir relações entre os dados, mas esses dados fornecidos pela máquina ao usuário não estão em relação com o que este se propõe a partir deles. No caso de um buscador, como o Google ou mesmo numa busca empreendida nos repositórios de objetos digitais de aprendizagem, é preciso atentar para isto e não subestimar o ‘fato da língua’ na leitura do arquivo. Em outros termos, não tomar como uma evidência do arquivo o resultado da busca, porque ela não é mais do que dados em relação numa memória metálica. É preciso, no entanto, atentar para as relações que esses ‘dados’ engendram em nós, o que já se dá a partir de uma relação com a memória histórica. É isso considero digital em sua materialidade (DIAS, 2014, p. 10).

Ainda sobre essa discursividade, no que diz respeito à leitura dos arquivos disponibilizados pela internet, tomada na perspectiva discursiva,

[...] é preciso atentar, ainda, para o fato de que na discursividade da rede, nesse modo particular de circulação dos discursos, de ler o arquivo, a textualização dos discursos é determinada pelo processo de produção dos sentidos desse espaço digital. Sendo assim, é preciso construir dispositivos de arquivo específicos atentando para as condições de produção e a partir desse dispositivo reunir um conjunto de materiais que possam produzir sentido para o aluno e para o professor, no que diz respeito às relações sociais. (DIAS, 2014, p. 11).

No entanto, compreendemos que só o acesso do aluno à internet não é suficiente para a constituição do arquivo de leitura, é fundamental a orientação do professor para que o aluno aprenda a realizar “boas pesquisas, selecionar informações relevantes aos seus objetivos, interpretar e compreender os textos lidos demanda orientação pedagógica”. (DE CONTI, *et al.*, 2014, p. 67). É, pois, importante que o professor sempre dê aos seus alunos a oportunidade para realizarem as suas contribuições, questionando, complementando as informações apresentadas ou problematizando tanto com as respostas quanto com os questionamentos. Para que os alunos compreendessem melhor todo o processo, desde o princípio do projeto, eles foram orientados a anotar em seu diário de bordo tudo o que consideraram essencial sobre a história do *podcast*. Assim, o professor estaria também criando condições para a organização de uma das materialidades significantes: o diário de bordo. Nunes (2007, p. 3) ensina que

O arquivo nesse contexto é tido como um espaço de polêmica, em que se confrontam as posições interpretativas. É preciso primeiro observar os gestos de interpretação a partir das posições de sujeito e, em seguida, mostrar as relações entre

essas interpretações, identificando as filiações discursivas, as contradições, as retomadas e deslocamentos, enfim, explicitando o movimento dos sentidos e dos sujeitos, no espaço tenso em que o real da interpretação pode tanto apaziguar quanto ameaçar.

Nesse caso, o professor contribui para que o aluno constitua seu arquivo de leitura e compreenda os outros sentidos presentes nos textos propostos, pois “o arquivo não é visto como um conjunto de ‘dados’ objetivos dos quais estaria excluída a espessura histórica, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos” (NUNES, 2007, p. 374), ou seja, para o autor, “o arquivo está sujeito a diferentes formas de interpretação, não sendo possível uma interpretação unívoca” (Idem, p. 374).

Ainda sobre o arquivo, Guilhaumou e Maldidier (2014, p. 162) dizem que ele “não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social”.

4.3. Terceira etapa: O podcast e a relação com as diferentes materialidades

Na perspectiva discursiva, ao trabalhar com o *podcast* em sala de aula, podemos observar que a leitura ocorre em diversas materialidades, que englobam tanto o verbal quanto o não-verbal. A partir delas, temos a possibilidade de interpretar seus efeitos de sentido e de produzir gestos de interpretação. Para Orlandi (2020, p. 9), “a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem”. Nessa perspectiva, propomos, na terceira etapa da intervenção, três atividades:

Atividade 1 – Atividade de *podcast* com a temática “*Fake News*”.

Atividade 2 – Introdução à leitura do verbal e não-verbal imbricados no *podcast*. - Exercícios de paráfrase e polissemia a partir de charges.

Atividade 3- Escolha e confecção do slogan e da vinheta do *podcast* que a turma iria usar na oficina, através de um site específico.

Para a atividade 1, sugerimos o uso dos *chromebook* e os alunos acessaram a plataforma plurall²⁶. Em seguida, acessaram o link da atividade que continha um roteiro de escuta (Apêndice D) referente ao episódio “*Fake News*”, do *podcast* “*O tema é*”, e cada tópico do roteiro foi explicado detalhadamente.

²⁶ A Plurall é uma plataforma educacional que oferece conteúdos digitais para escolas, professores e alunos. No estado de Mato Grosso, a plataforma Plurall foi adotada nas instituições de ensino, fornecendo recursos como videoaulas, listas de exercícios, simulados e acompanhamento pedagógico. Essa ferramenta auxilia no processo de ensino e aprendizagem, permitindo o acesso a materiais didáticos e o acompanhamento personalizado do desenvolvimento dos alunos.

O episódio em questão possui cerca de dez minutos de duração, e por não ser tão extenso, foi ouvido na íntegra. Ele é apresentado por uma jornalista e conta com a participação de um especialista, além de pessoas da audiência. Apesar de a apresentadora utilizar majoritariamente a norma padrão da língua, há momentos em que se expressa de maneira mais informal.

Após a explicação do roteiro de escuta do episódio do *Fake News*, foi iniciada a audição do programa e, paralelamente, os alunos realizaram a atividade do roteiro, respondendo as questões acerca do episódio que estão descritas mais abaixo. Vale ressaltar que a gestão escolar desempenhou um papel fundamental na execução do projeto ao fornecer um suporte significativo com aquisição de cerca de 30 fones de ouvido, que representou uma colaboração essencial, pois possibilitou a realização das atividades. Esses recursos fornecidos pela escola desempenharam um papel crucial na garantia de um ambiente propício para o desenvolvimento do projeto, permitindo que os alunos se engajassem de maneira mais imersiva e concentrada. A iniciativa da escola em investir nesses equipamentos demonstra seu compromisso em proporcionar condições adequadas para o sucesso do projeto, destacando a importância de parcerias sólidas entre instituições educacionais e projetos pedagógicos. Essa colaboração não apenas facilitou a realização das atividades, mas também enriqueceu a experiência dos estudantes envolvidos, destacando o valor de recursos adequados na promoção de um ambiente educacional de aprendizagem.

Durante a atividade, foi necessário repetir algumas vezes a audição, por isso, a importância dos fones de ouvido, para que os estudantes conseguissem concluir a escrita. Além disso, percebi uma certa desorientação no processo de realização da atividade. Os alunos ficaram um pouco confusos, sem saber se ouviam ou se escreviam, fato que atrapalhou o andamento da escuta/escrita, e que não havia sido previsto no momento da elaboração do roteiro. Após esse momento, os alunos levaram mais alguns minutos para concluir a escrita, refletindo sobre os aspectos abordados no roteiro.

A primeira questão proposta no roteiro trata da abertura do episódio, apresentada da seguinte forma: a) *Como o programa inicia? Há algum tipo de apresentação/introdução?* O questionamento buscou atentar para a maneira que é iniciado um episódio de *podcast*, e a maioria dos alunos (19) relatou a abertura do episódio com uma combinação de fala e música de fundo. Sete alunos observaram apenas a fala, dois alunos se atentaram para o recurso musical, e dois não entenderam a instrução e forneceram uma resposta diferente. O próximo questionamento dizia respeito à utilização de recursos sonoros: b) *Além da voz, são utilizados outros recursos sonoros?* Todos os alunos compreenderam o enunciado e responderam que

além da voz, há a utilização de músicas nesse episódio.

Na sequência, foi solicitado que os alunos relacionassem exemplos de *Fake News* mencionados pela apresentadora com outros exemplos de *Fake News* e todos eles conseguiram realizar esse relacionamento. A utilização da voz da apresentadora no momento da leitura das manchetes das *Fake News* mencionadas nessa questão anterior é observada na sequência: d) *Ao ler as manchetes de algumas Fake News, como a apresentadora utiliza a voz? Que efeitos de sentidos a voz vai produzir? (o tom de voz e as ênfases utilizadas)?* A maioria dos alunos (24) conseguiu perceber os efeitos de sentido das manchetes, presente no tom de voz da apresentadora. Seis alunos não compreenderam essa estratégia, porque compreenderam a questão perguntada.

Quadro 8 – Respostas dos estudantes relacionada a pergunta **d**

E14: Ela passa sarcasmo ao falar sobre o *fake news*.

E19: Uma voz de deboche quando ela cita as *fake news*, ela passa para parar de acreditar nessas *fake news* na voz dela, tem um destaque na fala final com o realce de deboche.

Fonte: A autora (2023).

Conforme já salientado, a maioria dos alunos identificou na fala da jornalista, que ao ler as manchetes de algumas *Fake News*, utilizou a voz de forma polissêmica, ou seja, com múltiplos sentidos e interesses. A voz, dependendo da entonação e do ritmo, vai criando sentido, pela entonação, ritmo e ênfases. Por um lado, adota um tom sério e enfático para destacar a gravidade da desinformação, buscando alertar o público sobre os perigos das notícias falsas, utilizando um tom irônico e produzindo efeitos de sentido das manchetes e desconstruindo a repetição da apresentadora. Essa polissemia na fala da jornalista reflete a natureza ambígua e, muitas vezes, enganosa das *Fake News*, ao mesmo tempo em que demonstra a postura crítica e responsável do profissional de comunicação na desmistificação dessas informações. Dessa forma, a voz da jornalista se torna um instrumento poderoso na luta contra a desinformação, transmitindo não apenas as palavras, mas ainda as nuances e as entrelinhas que convidam o público à reflexão e ao questionamento.

Outro fator observado foi a inclusão de outras vozes durante o episódio: e) *Na sua opinião, além da voz da apresentadora, como as outras vozes que aparecem no programa contribui para o enriquecimento do podcast? E como ficaria o podcast se houvesse apenas as falas do apresentadora?* Quase todos os alunos reconheceram a presença de outras vozes no texto, porém apenas um não respondeu à questão. Segue abaixo um quadro com as respostas

dos alunos a respeito da relevância dessas vozes na construção do episódio:

Quadro 9 – Respostas dos estudantes relacionada a pergunta e

E10: Voz de outro participante, vozes de aplausos e comemorações, sim, um *podcast* sem graça.
 E17: A voz dos homens iria acabar muito rápido.
 E21: Sim, meio chato.
 E24: Não teriam muitas informações.
 E29: A voz da jornalista e das pessoas que fazem as perguntas. Sim. Não iria ficar bom.

Fonte: A autora (2023).

O questionamento seguinte tratava da relevância do tema apresentado no episódio: f) *Você acha que as Fake News são um assunto relevante, que precisa ser abordado em um podcast? Por quê?* Dois alunos não consideraram um tema relevante para ser abordado em um *podcast*, os outros vinte e oito acharam um tema importante, principalmente para se ter mais informação. Destacamos abaixo algumas respostas dos estudantes:

Quadro 10 – Respostas dos estudantes relacionada a pergunta f

E2: Quanto mais comentado, mais pessoas acreditam que seja verdade, então esses *podcasts* que abordam esse assunto, deixa um alerta para as pessoas que não procuram saber se são notícias falsas ou reais.
 E4: Sim, para avisar as pessoas a ficarem ligadas no que vem na internet.
 E5: Depende do tema.

Fonte: A autora (2023).

No último tópico, havia a seguinte pergunta: g) *Como você avalia esse podcast?* Os alunos avaliaram esse *podcast* sobre notícias falsas de forma positiva, apreciando a abordagem do conteúdo e confirmando sua relevância. A percepção geral foi de interesse, percebe-se a utilidade educacional do *podcast* como fonte de informação. Além disso, os alunos identificaram no *podcast* um alerta, ressaltando a conscientização gerada pelo conteúdo apresentado. Essa identificação sugere que os alunos compreendam, inter-relacionam conhecimento, também o consideraram importantes para sua compreensão crítica do ambiente informacional. As respostas dos alunos compreendem como o *podcast* cativa e chama a atenção e produz efeitos de maneira envolvente e educativa. A receptividade favorável dá visibilidade à pertinência do tema das *fake news* na atualidade e o papel essencial

do *podcast* como uma ferramenta educacional na promoção da alfabetização midiática e da conscientização sobre a desinformação.

4.3.1. Sentidos que circulam na cidade

Durante a aplicação da atividade 3 (Apêndice E), surgiu na cidade um *post*²⁷ falso que circulava em alguns grupos do WhatsApp. Percebi nisso uma oportunidade de reforçar o conteúdo sobre notícias falsas que estávamos trabalhando em sala. Esse *post* inverídico alegava a presença de vários cantores: Maiara e Maraisa, Israel e Rodolfo, Fernando e Sorocaba e ainda Zé Vaqueiro para 24^a Expomarcos²⁸, com data prevista para 04 de novembro de 2023 (Figuras 9 e 10). O evento de fato foi realizado, mas não com a presença desses artistas, sendo assim, o *post* serviu de exemplo concreto para abordarmos a temática das notícias falsas, reforçando a importância de desenvolver o senso crítico em relação às informações que recebemos. Na perspectiva da Análise de Discurso, poderemos compreender que:

A cidade, com suas formas de organização dos sujeitos, é certamente uma parada obrigatória para a reflexão porque nela os movimentos da linguagem e o dos sentidos do social e do político estão, ou se mostram efusivamente, em primeiro plano. (ORLANDI, 2004, p. 118).

A autora ressalta a importância da cidade como um cenário fundamental para a reflexão sobre os movimentos da linguagem, bem como os sentidos do social e do político. Orlandi (2004) destaca a centralidade do contexto urbano como sendo um espaço onde as dinâmicas linguísticas e os aspectos sociais e políticos se manifestam de maneira proeminente e impactante. Nesse sentido, a cidade é um *locus* privilegiado para a análise e compreensão das interações entre linguagem, sociedade e política, oferecendo um ponto de partida significativo para investigações no campo da Análise do Discurso.

²⁷ Post é o conteúdo criado e publicado em alguma plataforma da internet. Essa publicação pode ter o formato de imagem, vídeo, texto, áudio ou todos eles juntos. Disponível em: <https://studiovisual.com.br/o-que-e-post#:~:text=Post%20C3%A9%20o%20conte%C3%BAdo%20criado,que%20C3%A9%20postado%20na%20internet>. Acesso em: 08 jan.2024.

²⁸ Exposição Agropecuária de São José dos Quatro Marcos/MT. Disponível em: <https://lcnews.com.br/artigo/prefeitura-de-quatro-marcos-e-sindicato-rural-desmentem-grade-de-shows-divulgados-para-a-expomarcos>. Acesso em: 08 jan.2024.

Figura 9 - Post fake



Figura 10 - Post fake



Fonte: Grupo de WhatsApp da cidade.

Na condução da mais recente atividade, os alunos fizeram levantamentos e observações, chegando à compreensão de que se tratava de uma notícia falsa. Isso ocorreu quando um aluno alegou que os artistas eram de renome, e que os shows seriam muito caros para a organização do evento, no caso, o sindicato rural da cidade. Além disso, perceberam a incompatibilidade da apresentação dos artistas, programado para quatro dias, 1º de novembro ao dia 4, ou para um único dia, conforme indicado na postagem. Isso levantou suspeitas, já que, tradicionalmente, esse evento conta com a presença de apenas um artista nacional em um dia e cantores regionais nos demais. Outro aluno apontou problemas na confecção da postagem, destacando o desfoque nas cores, enquanto um terceiro observou a ausência de fontes, reforçando a suspeita de que a notícia era falsa.

A partir do exemplo da postagem dos shows, trouxemos algumas problemáticas referentes às mensagens falsas, que podem trazer diversas consequências negativas para a sociedade e para os eventos locais. Eles discutiram o impacto dessas notícias falsas no ambiente social e político, destacando a importância de observar fontes e promover a conscientização entre os usuários das redes sociais. Além disso, os alunos apontaram a necessidade de estratégias de comunicações para corrigir mal-entendidos e garantir que a verdade prevaleça. Essa atividade serviu de oportunidade para os alunos refletirem sobre a importância da verdade e da ética no contexto da disseminação de informações na era digital, destacando a relevância de adotar medidas para prevenir a propagação de notícias falsas e

promover a alfabetização midiática e a conscientização sobre a desinformação.

A divulgação de um *post* falso sobre um evento festivo regional fez com que os alunos compreendessem o quanto é prejudicial à cidade local, podendo ter várias implicações negativas. Essas consequências podem incluir prejuízo à imagem da cidade, desconfiança na informação, impacto econômico negativo, potencial para pânico e desordem, e comprometimento da organização do evento. Além disso, a divulgação de informações falsas sobre um evento festivo pode afastar os visitantes e prejudicar a imagem local. A disseminação de notícias falsas pode levar a uma desconfiança generalizada nas informações, tornando os residentes e visitantes mais cautelosos em relação a eventos futuros. Se as informações falsas sugerirem problemas graves no evento, como questões de segurança ou cancelamento, isso pode afetar diretamente a economia local, promovendo a participação e os gastos dos participantes. Se a postagem falsa incluísse informações alarmantes, poderia causar pânico entre os moradores e visitantes, causando situações de desordem pública. Os organizadores do evento poderiam enfrentar desafios adicionais na gestão da situação, lidando com a desinformação e tentando manter a confiança do público. Segundo a Análise do Discurso pecheuxtiana, as *Fake News* não apenas disseminam desinformação, mas também criam obstáculos à resistência do sujeito ao poder dominante. Isso se dá por meio da manipulação de sentidos, em que as discrepâncias e contradições nas informações servem para estabilizar um discurso que favorece interesses específicos.

Ao propor, então, desenvolver um trabalho na perspectiva discursiva, podemos compreender, segundo Orlandi (2009, p. 19), que “[...] não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento”.

O saber sobre a importância de verificar fontes antes de compartilhar informações também desempenha um papel fundamental na prevenção da disseminação de notícias falsas. A divulgação dessas notícias representa um desafio significativo, a abordagem proativa e a educação contínua são essenciais para mitigar seu impacto negativo na sociedade e nos eventos locais.

Por fim, ao se fazer as análises sobre *Fake News*, tanto no *podcast* “O tema é”, quanto no *post* que circulava nos *whatAssp* da cidade, desvenda-se uma série de questões relacionadas às relações entre verdade e falsidade, levantando a questão de sua relevância no campo da Análise do Discurso. Segundo Gallo (2012), quando a distinção entre verdadeiro e falso deixa de ser fundamental para a construção do sentido, ela perde sua operacionalidade. Nesse contexto, a necessidade de defender a veracidade dos fatos se torna obsoleta, pois a

própria noção de verdade já não é mais central para a significação.

O discurso das *fake news* estabelece uma forma única de relação com o político, atravessada pela ideologia, à qual se associa memória, formações imaginárias e silêncio. De acordo com Orlandi “as palavras [...] são atravessadas pelo silêncio”, estabelecendo que o silêncio é constitutivo da espessura da linguagem, permitindo a emergência de influências de sentido que sustentam o discurso das *Fake News*.

Portanto, trata-se de analisar o processo semântico que se produz na construção discursiva das notícias falsas. A discursividade das *Fake News* exige interpretação, pois essa prática joga com a opacidade da linguagem de que as *Fake News* se revestem em sua materialização para produzir um efeito de verdade. A circulação das notícias falsas causa impacto pelo que divulga, por um lado, e, por outro, joga com uma memória fluida – esburacada, atravessada pelo esquecimento e pelo desconhecimento – com que o leitor/espectador lerá. Em função disso, as falsificações e seu uso político encontram espaço para serem analisadas à luz da AD. Pensar *Fake News* implica, em primeiro lugar, constatar que essa é uma prática que existe desde a antiguidade, pois, inclusive Maquiavel, em 1532, refletiu sobre “a arte de fazer o povo acreditar em falsidades salutares”. O que mudou, em nossos dias, foi a designação: a mentira foi renomeada e passou a ser referida como *Fake News*.

4.3.2 A charge como materialidade na construção do podcast: uso do verbal e não verbal

Para a atividade 2, da terceira etapa, trouxemos duas charges: uma com o personagem Moisés em uma montanha segurando as tábuas com dez mandamentos, e a outra voltada para um contexto familiar, ambas fazendo uma referência à materialidade sonora, o *podcast* (Apêndice F). Trabalhou-se com as charges a fim de que o aluno compreenda a relação dos sentidos das palavras e da imagem, como forma de instigá-los a mobilizar a relação verbal e não-verbal, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica sobre o funcionamento da linguagem e compreendendo as relações de sentido entre as palavras apresentadas e as imagens que as acompanham, a fim de desenvolver habilidades de leitura crítica e de interpretação e também compreender a relação de sentido da paráfrase e da polissemia na charge.

A turma foi organizada em dois grupos. Nesse momento, eles puderam escolher se ficariam em sala de aula ou em algum “cantinho” no pátio da escola: refeitório ou na biblioteca, no qual realizaram as leituras das charges e responderam os questionamentos sobre

a atividade. Em seguida, organizamos a sala em semicírculo para que todos se sentissem mais à vontade em apresentar e debater seus posicionamentos a respeito da materialidade abordada.

Ao trabalhar com os alunos a relação dos sentidos das palavras e da imagem, é possível instigá-los a mobilizar a relação verbal e não-verbal, promovendo uma compreensão mais ampla da leitura deste tipo de texto, desta materialidade linguística. A compreensão das relações de sentido entre as palavras apresentadas e as imagens que as acompanham permite aos alunos desenvolver habilidades de leitura crítica e de interpretação, além de promover a percepção da interconexão entre linguagem verbal e não-verbal. Dessa maneira, espera-se que sejam abertos espaços para o deslocamento do “mesmo” para o “diferente”, em um movimento parafrástico que instaure a polissemia, sendo a paráfrase e a polissemia processos constitutivos da linguagem (ORLANDI, 2015).

Para Orlandi (2015, p. 36), “o sujeito (e os sentidos), pela repetição estão sempre tangenciando o novo, o possível, o diferente”. Esse movimento dos/nos sentidos permitiu aos alunos encontrarem lugares possíveis para formularem seus dizeres a partir da “repetição histórica” (Idem, p. 52).

A escolha pelas charges deu-se pelo fato de esta materialidade, porque os tipos de textos se relacionam sobre o assunto, trazer um conhecimento de conteúdos quando relacionado ao *podcast* que estão apresentados logo abaixo. Durante essa intervenção pedagógica, foram utilizadas metodologias em que o aluno é reconhecido como sujeito de discurso e capaz de estabelecer relações entre o enunciado da charge e o momento histórico, político e social. Assim, esse aluno-leitor teve sua voz ouvida e seus posicionamentos ao apresentar uma leitura, os argumentos que eles utilizaram nessas diferentes materialidades, ao chegar à sala de aula, não perderam a sua força enunciativa de crítica e reflexão. Por conseguinte, a intervenção nos motiva a nos distanciar das receitas prontas “do que fazer”, mas busca entender o ensino, a prática, o fazer pedagógico problematizando-o, com o intuito de constantemente aprimorá-lo, de acordo com a luz teórica e as idiossincrasias de sua realidade pedagógica.

A charge vem da palavra francesa “charger”, que significa carregar ou exagerar. Tem caráter burlesco e provoca o riso, a comédia e a paródia. É muito relacionada a fatos do cotidiano. “A agressividade é a fonte de onde brota seu humor como discurso que repercute atos, reações públicas, opções partidárias e determinações ideológicas” (TEIXEIRA, 2005, p. 83). Está fortemente ligada à realidade e a expressa através do humor. Conta uma história com personagem representativo de um sujeito real. É temporal e momentânea. De acordo com Teixeira (2005, p. 11), “a charge é uma arma de grosso calibre a serviço da manifestação de

uma opinião pública [...] a proposta não é registrar o real, mas significá-lo.” Para o autor, a charge é um gênero que transgride, visto que é insurgente ao próprio gênero jornalístico, pois não possui o tom sério, objetivo e imparcial da notícia. Não é outra notícia, mas reproduz uma notícia com subjetividade, ousadia e parcialidade que produzem seus efeitos de sentido. Além disso, é questionadora das verdades estabelecidas pelo discurso da razão. Assim, o discurso materializado na charge responde a diversos outros ditos e é libertador no sentido de “gritar” e demonstrar o posicionamento do chargista diante de um fato social. Ela provoca o leitor e, muitas vezes, lhe tira a segurança de conceitos.

Na figura 12 destacaremos as duas charges que foram empregadas durante a realização da atividade 2 da terceira etapa. Estas charges foram escolhidas para complementar e ilustrar sobre os *podcasts* na contemporaneidade, contribuindo para uma compreensão mais visual e dinâmica, estabelecendo relação com temática do *podcast*.

Figura 11 - Imagens das charges



(www.otempo.com.br, 01.09.2019.)

Fonte: <https://app.estuda.com/questoes/?id=5834963>



Na primeira charge, descrita no texto I, temos Moisés que é uma figura central na Bíblia, descrito como o líder que libertou os hebreus da escravidão no Egito e os guiou em sua jornada até a Terra Prometida. Ele é considerado um profeta e legislador, tendo recebido diretamente de Deus os Dez Mandamentos e as leis que formam a base do que é conhecido como o Pentateuco, que inclui os livros de Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio. Esta atividade apresenta Moisés na montanha, segurando as tábuas com os 10 mandamentos, olhando para o céu e dizendo: “Pra facilitar, teria em versão de *Podcast*?”. Essa charge pode ser comprovada com base na relação entre palavras e imagem, e utilizada para mobilizar a relação verbal e não-verbal nos alunos. Para essa materialidade, a charge, optamos por começar com algumas perguntas: a primeira foi se conheciam sobre esse tipo de texto, e assim responderam: “Um desenho em quadrinho humorístico”; “É texto verbal e não

verbal”. Por essas formulações, percebemos que alguns alunos compreendem as regularidades da textualidade, pois destacaram as principais.

As próximas perguntas foram se sabiam quem era o homem que estava no monte, o que ele estava segurando; onde adquiriu aquelas tábuas. Com auxílio de uma curadoria na internet que se deu pelo *chromebook*, os alunos pesquisaram sobre o papel de Moisés na bíblia, o que auxiliou na condução das respostas: “Os dez mandamentos foi Deus que criou no monte Sinai”; “ São os dez mandamentos, que ensinam sobre Deus, sobre sermos honestos, honrarmos os pais”; “São os 10 mandamentos, a importância é que os 10 mandamentos ensinam sobre Deus, sobre sermos honesto, honrarmos pai e mãe e etc., Moisés adquiriu as tábuas aos pés do Monte Sinai”.

A próxima questão oferece duas opções de resposta: *Moisés está realmente pedindo a Deus por uma versão dos Dez Mandamentos em formato de podcast. Como você estabeleceria a relação de aproximação entre a mensagem antiga para era digital? Algumas respostas que recebemos incluem: “Sim, é um jeito criativo de entender a adaptação de comunicação do tempo tecnológico”; “Não, isso é só uma invenção”; “É apenas uma maneira de pensar na adaptação”; “Ele está pedindo a Deus por uma versão de 10 mandamentos em forma de podcast”; “Ele estava pedindo um podcast para que fosse mais fácil”.*

A investigação das respostas dos alunos, à luz da teoria da AD, revela camadas de interpretação e construção de significado. A atividade, centrada na história de Moisés e nos Dez Mandamentos, estabelece relação sobre como os estudantes assimilam e reinterpretam informações.

Inicialmente, os alunos foram orientados a refletir sobre a identidade do homem no monte, o que ele segurava, como adquiriu as tábuas. Com o apoio de uma curadoria realizada por meio do *chromebook*, observamos, então, que eles sabiam usar a ferramenta de busca do *google*, no entanto, eram pegos pelo efeito evidente da tecnologia, pois ao acessarem a internet, queriam finalizar as pesquisas realizando as leituras apenas dos sites iniciais. Aproveitei o momento para reforçar que nem tudo que aparece na pesquisa da internet é informação segura e que precisavam pesquisar em fontes capazes de garantir a veracidade dos fatos.

Ao pesquisar sobre o papel de Moisés na Bíblia, as respostas obtidas variaram, revelando uma diversidade de interpretações. Alguns destacaram a criação do Monte Sinai por Deus, enquanto outros enfatizaram os Dez Mandamentos como ensinamentos sobre Deus, honestidade e respeito aos pais. Essa diversidade reflete não apenas a paráfrase, mas também a polissemia, corroborando a riqueza de significados atribuídos ao contexto.

Na sequência da atividade, os alunos foram indagados sobre os Dez Mandamentos e a relação destes com as tábuas. As respostas revelaram uma compreensão sólida, enfatizando a Lei de Deus e o compromisso do povo com Ele. A relação entre as tábuas e os Mandamentos foi expressa como um compromisso sagrado. Novamente, a diversidade de interpretações destaca a polissemia inerente ao tema, contribuindo para a construção coletiva de significado. A última questão explorou se Moisés estaria realmente pedindo a Deus uma versão em *podcast* dos Dez Mandamentos, estabelecendo uma relação de proximidade para adaptar mensagens antigas à era digital. As respostas variaram consideravelmente, desde interpretações literalistas até visões mais metafóricas. Alguns alunos reconheceram o formato de *podcast* como uma forma de tornar a comunicação mais acessível na era digital.

Sendo assim, a análise das respostas, tomando com filiação teórica a AD, destaca a capacidade dos alunos em parafrasear e a presença de polissemia na interpretação dos Dez Mandamentos. A integração da tecnologia no uso do *chromebook* desempenhou um papel crucial na curadoria da informação. Essa atividade revelou não apenas o entendimento da narrativa bíblica, mas também a maneira como os alunos aplicam a criatividade e a interpretação na adaptação de mensagens para contextos contemporâneos.

Já a segunda charge, texto II, traz a imagem de um avô segurando uma capa de disco de vinil, provavelmente para que eles ouvissem uma história, antes de o neto dormir, e o neto deitado na cama diz: “não precisa mais, vovô, agora tem *podcast* para fazer dormir”, na imagem ao lado da cama há um celular em cima de uma escrivaninha reproduzindo o som de “Era uma vez” (Apêndice F).

Na sequência das atividades relacionadas à charge, conforme exposto no texto II, indagamos se a ascensão dos *podcasts* como uma forma moderna de educação e lazer estaria impactando a maneira de enxergarmos a importância dos avós na transmissão dos valores e das vivências. Perguntamos ainda se poderíamos conciliar as práticas familiares tradicionais com os avanços da tecnologia. Frente a essas questões, as respostas foram apresentadas: “Chamando a família e os amigos para ouvir junto”; “Não, o neto chama o avô para ouvir o *podcast*.”; “Sim, podemos equilibrar dando horas para os filhos mexer no celular e hora pra eles mexer e fazer outras coisas.”; “Acho que não, o neto chama o vó para ouvir o *podcast*”. Outros alunos não compreenderam o enunciado, deixando a pergunta sem resposta.

No questionamento subsequente, referente ao texto II, questionamos sobre a expressão “não precisa mais vovô”, alguns alunos compreenderam a relação entre avó e neto de maneira mais carinhosa, ressaltando outros papéis significativos desempenhados pelas avós na vida das pessoas. Face a essas indagações, as respostas foram fornecidas: “Ele pode ser

interpretado de maneira mais afetuoso.”; “Confirmando que não é mais preciso o avô ler os livros pro menino dormir.”; “A frase que está entre aspas está falando que o neto não precisa do avô naquela hora.”; “Indica que os avós não são mais necessários para contar histórias”.

A análise das respostas dos alunos traz os conceitos de paráfrase e polissemia na teoria da AD, pois oferece uma visão fascinante das nuances presentes na construção de significado. Focalizando as atividades relacionadas à charge, as respostas fornecem importantes informações sobre a forma como os *podcasts* impactam a percepção da importância dos avós.

No âmbito da paráfrase, os alunos apresentaram diferentes modos de expressar a ideia central, exemplificados pelas seguintes frases: “Chamando a família e os amigos para ouvir junto” e “Não, o neto chama o avô para ouvir o *podcast*”. Aqui observamos uma tentativa de recriar a mensagem original, adaptando-a conforme a compreensão individual de cada aluno. A polissemia emerge de maneira relevante nas respostas, revelando múltiplas interpretações sobre como os avós podem se envolver no consumo de *podcasts*. Desde a sugestão de ouvir em conjunto até serem chamados para participar ativamente, as respostas refletem a riqueza de significados atribuídos à importância afetiva dos avós e estratégias para equilibrar tradições familiares com avanços tecnológicos.

Ao explorar a expressão “não precisa mais vovô”, os alunos oferecem interpretações diversas, ampliando ainda mais a compreensão sobre paráfrase e polissemia. As respostas como “Ele pode ser interpretado de maneira mais afetuosa” refletem uma tentativa de expressar a mesma ideia com palavras diferentes, destacando a compreensão individual sobre a afetuosidade subjacente à expressão.

Ainda, a polissemia é mostrada na variedade de interpretações, desde a afetuosidade até a ideia de não ser mais necessária para certas atividades. A resposta “A frase que está entre aspas está dizendo que o neto não precisa do avô naquela hora” demonstra uma interpretação contextualizada da linguagem, destacando a complexidade dos significados atribuídos ao enunciado. Portanto, a análise das respostas dos alunos, à luz da teoria da AD, destacou a complexidade e riqueza de interpretações presentes na relação entre linguagem, historicidade e significado. A paráfrase e a polissemia emergem como elementos fundamentais na construção de sentido e compreensão das mensagens propostas, ressaltando a importância da clareza na formulação de perguntas para promover uma interpretação, por parte dos alunos.

Assim, a AD visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Isso implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido, produzindo novas

práticas não só de leitura, mas novas formas de perceber e estar no mundo em distintos contextos sociais, históricos, políticos e ideológicos.

Ao abriremos espaços para a leitura do verbal e do não-verbal, estamos pensando na definição de discurso formulada por Orlandi (2015, p. 20): “discurso é efeito de sentido entre locutores”; se um objeto simbólico produz sentido, nos interessa abordar como essas várias formas de linguagem produzem sentidos para os alunos leitores. Ainda sobre essas diferentes materialidades e sobre sua importância na escola, nos fala Orlandi (2012a, p. 40):

A convivência com a música, a pintura, a fotografia o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com linguagens artificiais poderia nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecidos na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos por objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno.

Nesse sentido, compreendemos que o trabalho com o texto sonoro, pela imbricação de diferentes materialidades de linguagem como: vinheta, os efeitos sonoros dos aplicativos Spreaker Studio, os slides do seminário, o podcast sobre as *Fake News*, as charges, os posts, abrirá espaços aos alunos a gestos de interpretação.

Posto assim, a língua não é transparente, não existindo apenas uma maneira de ler o texto. Então, discursivamente, a produção de leitura pode “desestabilizar sentidos que parecem estabilizados, podendo mesmo levá-los ao deslocamento, à deriva, à ruptura”. (INDURSKY, 2001, p. 38). Desse modo, com essas práticas materializadas na escola, traz-se para a sala de aula outros dizeres, abrindo espaços para os deslocamentos e deslizamentos de sentidos, conforme compreende Orlandi (2015, p. 79):

É nesse lugar, em que a língua e a história se ligam pelo equívoco, lugares dos deslizes de sentidos como efeito metafórico, que se define o trabalho ideológico, o trabalho da interpretação. Como esse efeito que constitui os sentidos constitui também os sujeitos, podemos dizer que a metáfora está na base de constituição dos sentidos e dos sujeitos.

Segundo a autora, a linguagem é falha, incompleta, mas o sujeito está fadado a significar no mundo com ou sem palavras, então “o silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio o sentido é”. (ORLANDI, 2007a, p. 31). Dessa maneira, o não-dito também significa. Sobre a incompletude da linguagem, Orlandi (2007a, p. 47) reitera

A incompletude é fundamental no dizer. É a incompletude que produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia. E é o silêncio que preside essa possibilidade. A linguagem empurra o que ela não é para o ‘nada’. Mas o silêncio significa esse ‘nada’ se multiplicando em sentidos: quanto mais falta, mais silêncio se instala, mais possibilidades de sentidos.

Com base nessas reflexões, compreendemos que a linguagem se constitui na tensão entre o mesmo e o diferente:

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, rupturas de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI, 2015, p. 34).

Dessa forma, a autora considera que a paráfrase é a estabilização e a polissemia irá nos possibilitar a ruptura dos sentidos estabilizados. Pensamos, assim, que o trabalho com o funcionamento das diversas materialidades significantes (LAGAZZI, 2017), nos materiais selecionados para o trabalho em sala de aula, proporciona deslizamentos de sentidos e dá aos alunos condições de gestos de interpretação.

Na perspectiva discursiva, acreditamos que a leitura e a escrita, objetos simbólicos compostos pela imbricação de materialidades significantes distintas, podem produzir efeitos na compreensão do discurso sonoro, já que, neste caso, o discurso se materializa também por materialidades sonora e visuais.

A materialidade do discurso é a linguagem em suas diferentes materialidades significantes, quais sejam: a palavra, a imagem, o gesto, a musicalidade, o aroma, a cor, o enunciado, a cena, o corpo, a melodia, a sonoridade, enfim, diferentes relações estruturais simbolicamente elaboradas pela intervenção do sujeito. Vejamos que a língua concebida como materialidade do discurso não está dissociada do sujeito, que por ela se constitui. Da mesma forma, o aroma, a cor, a imagem, o gesto ... se constituem em materialidade significativa quando em relação com o sujeito, constituindo memória discursiva e, assim, se constituindo em linguagem. (LAGAZZI, 2017, p. 30).

O objetivo da aula era que os alunos lessem as charges e debatessem os efeitos de sentido resultantes da paráfrase e da polissemia, e, ao observar a leitura realizada, os atravessamentos discursivos que influenciaram os posicionamentos, ou seja, observar o processo de leitura, a construção do gesto interpretativo (ORLANDI, 2012b).

Visto que a leitura das charges exige a historicidade, a condição de produção, é importante que haja uma intervenção junto aos alunos para que todos possam construir sentidos. Sendo assim, a memória de discurso não é uma lembrança, psicologicamente falando, antes é constituída por um conjunto de ditos e pré-construídos relatados e citados sobre um determinado acontecimento. Aliás, conforme Pêuchex (1999, p. 52), é “a condição do legível em relação ao próprio legível”.

Durante o planejamento e o exercício do debate, os estudantes puderam desenvolver

uma postura autônoma, reflexiva e crítica diante do dizer dos colegas. Nesse debate, os alunos se posicionavam tanto no discurso das charges como nas diferentes leituras dos colegas sobre a mesma charge. Além disso, demonstraram o percurso de leitura que construíram e se posicionaram sobre as diferentes materialidades. Indubitavelmente, essa foi uma prática pedagógica pautada no dialogismo discursivo e no desenvolvimento da autonomia.

Essa proposta pedagógica oportunizou o exercício da autoria exercida pelo sujeito. Segundo Orlandi (2015, p. 72), “a função discursiva autor é a função que esse eu assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto”. Na sala de aula, estavam presentes grupos autores, grupos leitores e suas produções. À medida que cada leitura era apresentada, os autores concordavam ou até se surpreendiam com o sentido construído pelo grupo leitor. O que foi lido e debatido não foi a intencionalidade dos grupos autores, mas a efetividade do dito e discursivizado nas charges, a partir da posição exotópica dos leitores. Conforme exposto por Orlandi (2012a), embora exista uma previsibilidade de leitura para um texto, o inesperado ou o imprevisível derivam do contexto social, ou seja, uma mesma materialidade pode produzir sentidos diversos. Isso ficou evidenciado nas leituras e nas atividades das charges produzidas pelos alunos.

Ao selecionar as charges que levei para a sala de aula, enquanto professora refleti sobre os conhecimentos que os alunos eventualmente já possuem e a relevância social da temática desenvolvida na charge. Assim, ao apresentá-la, não centralizei a leitura, mas ouvi o que os alunos tinham a dizer sobre a charge, antes de qualquer interferência. E a partir da contemplação exotópica dos alunos, enquanto docente da turma, atuei a fim de exercer uma força centrífuga que possibilite abertura dos sentidos.

4.3.3 Criação do slogan

Na aula seguinte, partimos para atividade 3 desta etapa: a elaboração do slogan. Na era digital em que vivemos, a comunicação se estabelece de diferentes materialidades, a criação de um slogan para um *podcast* escolar torna-se uma etapa crucial na consolidação da identidade e reconhecimento do projeto. O slogan não é apenas uma representação gráfica, mas uma ferramenta estratégica que desempenha um papel significativo na promoção, diferenciação e conexão emocional com os alunos. Em primeiro lugar, o slogan é o rosto visual do *podcast*. Ele sintetiza a essência do conteúdo, a temática abordada e a personalidade do projeto interventivo. O slogan cria uma conexão visual única e completa, facilitando a identificação dos ouvintes e gerando uma conexão mais profunda.

Além disso, a criação do slogan contribui para a adição do *podcast* escolar. Uma imagem profissional e bem pensada transmite a ideia de comprometimento e seriedade, elementos essenciais para conquistar a confiança do público-alvo, que, no caso, são os estudantes, professores e a comunidade escolar em geral. É uma ferramenta essencial para a promoção do *podcast*, tornando-o mais acessível e ampliando seu alcance. Para concluir, criar um slogan para um *podcast* escolar vai além de uma tarefa simples e estética; é uma estratégia de comunicação visual que potencializa a identidade, correção e visibilidade do projeto. Ao investir na elaboração de um logotipo que seja representativo e cativante, a escola não apenas diferencia seu *podcast*, também estabelece uma conexão mais forte com sua audiência, consolidando-o uma parte integral e reconhecível da comunidade educacional.

Para a criação do slogan do *podcast*, a turma foi organizada em três grupos, os quais acessaram o site²⁹ para desenvolver a proposta. Cada grupo apresentou um slogan e, ao término, a sala realizou uma votação para escolher qual representaria a turma, sendo o slogan da figura 12 o escolhido.

Figura 12 - Slogan do *podcast* elaborado pela turma



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

De acordo com Monnerat (2010, p. 1070), “[...] as cores significam, mas esses significados são construtos culturais, ou seja, é arbitrária a organização do significado das cores nas diversas sociedades”. Isso implica que, embora os alunos tenham escolhido o slogan do *podcast* na votação, o sistema e a plataforma em si geraram as cores sem a participação direta dos alunos, tendo uma boa aceitação, os efeitos produzidos com esse movimento foram

²⁹ Disponível em: https://turbologo.com/pt/app/generate?company_name=Miguel+Barbosa&slogan=Podcast+da+Miguelito&industry_id=86 . Acesso em 19. out. 2023.

positivos. Nesse sentido, ao analisar as cores presentes no *slogan*, percebemos que elas são partes constitutivas dessa materialidade significativa.

A análise do *slogan* “Podcast da Miguelito,” considerando as cores, formas e a referência ao nome da escola, “Miguel Barbosa”, revela uma abordagem visualmente vinculada à identidade da instituição. Os elementos presentes na cor, *rose*, sugerem suavidade, delicadeza e podem transmitir uma atmosfera acolhedora. No contexto de uma escola, a cor rosa pode também evocar uma sensação de calma e amabilidade, criando uma experiência visual agradável; a cor branca, utilizada no “pentágono” e no texto “Podcast da Miguelito”, cria contraste e destaque. O branco simboliza clareza, simplicidade e pureza, contribuindo para uma aparência limpa e legível, em nossa cultura.

A inclusão do nome “Miguelito” sugere uma personalização, relacionando-se à identidade da escola “Miguel Barbosa”. Essa alusão ao nome da Escola com o termo “Miguelito” cria uma conexão direta entre o *podcast* e a instituição educacional. Essa alusão fortaleceu a identidade do *podcast* como uma extensão ou representação da escola.

Sendo assim, a combinação das cores, formas e a referência à escola cria uma impressão de identidade coesa e específica. A escolha de elementos visuais pode sugerir uma abordagem amigável e única, conectada à atmosfera da instituição educacional.

Por fim, o *design* do *slogan* do “Podcast da Miguelito”, com suas cores distintas, formas geométricas específicas e a alusão ao nome da escola sugerem uma identidade visual que busca ser acolhedora, única e conectada à instituição educacional. Esses elementos indicam uma presença visual significativa e alinhada com a identidade da escola.

Após a confecção dos *slogans*, os alunos permaneceram nos mesmos grupos para a escolha da vinheta³⁰ do *podcast*. Para tal, os alunos realizaram uma busca pelo site *artlist*³¹ e definiram a música: *Eyes on the prize*, devido a seu ritmo e estilo. A maioria dos alunos votou nessa música. A votação foi realizada com os alunos levantando as mãos para escolher qual música desejavam para a vinheta, sendo esta a escolha mais popular. A música “De Olho no Prêmio” é uma canção popular americana que se tornou um hino do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos. Ela foi tocada na plataforma de *streaming* de música *Artlist*. A

³⁰ Uma vinheta para *podcast* é uma breve introdução sonora que é usada para marcar o início, intervalo ou final de um episódio de *podcast*. É semelhante a uma abertura de um programa de TV ou de rádio. Geralmente, as vinhetas são compostas por uma música curta ou um efeito sonoro que ajuda a identificar o *podcast* e a criar uma atmosfera específica para o episódio. Disponível em: <https://vinhetando.com.br/tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-vinhetas-em-audio-para-podcast/>. Acesso em: 14 de jan. de 2024.

³¹ *Artlist* é uma plataforma que desempenha o papel de um mecanismo de busca de música sem licença, permitindo o acesso a uma biblioteca com mais de 8.000 faixas de áudio, que cresce diariamente, dando acesso a uma grande variedade de conteúdo. Disponível em: <https://barrazacarlos.com/pt-br/lista-de-arte/>. Acesso em: 14 jan. 2024.

música é uma mensagem de perseverança e esperança na luta por justiça e igualdade, e está frequentemente associada a momentos importantes da história. A versão tocada na plataforma *Artist* provavelmente segue o estilo e a mensagem da versão original, inspirando os ouvintes com sua mensagem poderosa.

O uso estratégico de vinhetas em *podcasts* pode ser desenvolvido a partir da relação entre linguagem, ideologia e poder. As vinhetas desempenham um papel crucial na construção da identidade do *podcast*, estabelecendo uma identidade sonora única, que contribui significativamente para a diferenciação em um cenário repleto de opções. Além disso, as vinhetas servem de ferramentas para transições suaves entre diferentes segmentos do *podcast*, contribuindo para um fluxo mais consistente e proporcionando uma experiência mais agradável para os ouvintes.

A capacidade de envolver e engajar o público é uma característica marcante das vinhetas bem concebidas, despertando a curiosidade e gerando expectativa para os segmentos subsequentes. As vinhetas também podem desempenhar um papel prático na marcação de segmentos específicos, facilitando a navegação dos ouvintes. A consistência na incorporação de vinhetas ao longo dos episódios é essencial para fortalecer a conexão do *podcast*, estabelecendo uma relação mais sólida e familiar com o conteúdo.

4.3.4 A gravação piloto

Após a confecção do slogan e escolha da vinheta que seria usada em todos os *podcasts*, os alunos partiram para a gravação piloto³² e usaram como modelo o roteiro da Figura 14. Para que tivessem visibilidade de como funciona os *podcasts*, a turma foi dividida em 4 grupos e fizeram alguns ensaios das falas e depois a gravação.

Os alunos usaram o aplicativo *Spreaker³³ Studio* para gravação, de fácil manuseio que auxiliou nas gravações. A materialidade do objeto discursivo sonoro *podcast* se constitui desde a sua produção, na relação entre sujeitos, língua e história, bem como em sua circulação, pela prática técnica que constitui sua própria condição de produção.

³² Serve de modelo e como experiência: usina piloto, plano piloto. É um esforço temporário empreendido para testar a viabilidade de uma exclusiva solução de sistema apresentada.

³³ O Spreaker Studio é uma ferramenta de gravação e live streaming de áudio da plataforma de podcast e rede social Spreaker. A ferramenta está disponível para tablet e para celular, tanto para Android quanto para iOS e também para desktop, ou seja, é multiplataforma. Disponível em: <https://mundopodcast.com.br/podcasting/spreaker-studio-2/>. Acesso em: 11 de out. 2023.

Em seguida, realizamos buscas na internet e selecionamos três opções de contos: “A abóbora de Ernesta”, “A Queda da Casa de Usher” e “A mão do macaco” (Figura 13). Os alunos leram os resumos desses contos e votaram, elegendo “A Queda da Casa de Usher”, de Edgar Allan Poe, sendo favorito. O enredo chamou a atenção por estar repleto de suspense e mistério, despertando a curiosidade dos alunos, que ficaram intrigados com a casa enigmática, o que motivou a escolha final.

Figura 13 - Escolha dos contos de terror para o *podcast*

Podcast
Luciana Siani Dos Santos De Almeida

Atividade Gabarito Habilidades

Façam as leituras, assistam ao conteúdos e respondam a enquete.

a) Leiam e ouçam os contos de terror!

1. A abóbora Ernesta
<https://escolaeducacao.com.br/historias-assustadoras-para-contar-no-escuro/>
2. A Queda da Casa Usher
<https://www.estantediagonal.com.br/2019/10/os-melhores-contos-de-terror.html>
3. A mão do macaco
<https://open.spotify.com/episode/5NzeAY6k5blcUGBDEKcic5>

Próxima atividade:
Responda a enquete
<https://www.criarenquete.com.br/13766910-escolha-o-conto-de-terror-que-voce-gostaria-de-transformar-em-podcast.html>

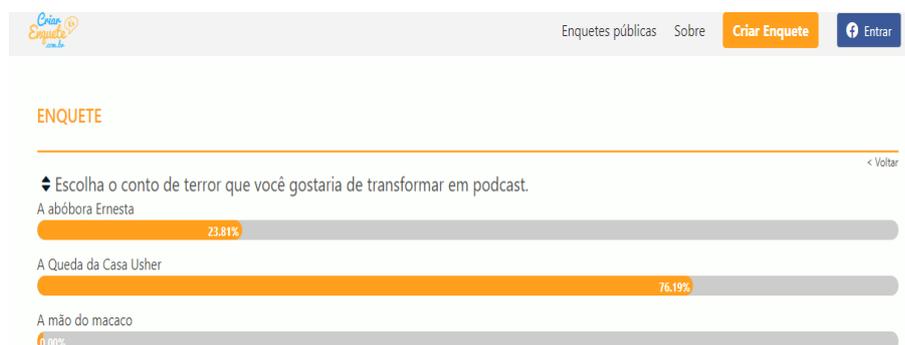
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nesta etapa, os alunos realizaram uma atividade individual, no qual cada um votou em um conto literário que gostaria de transformá-lo em *podcast*. A escolha do conto foi feita por meio de uma votação na enquete³⁴ virtual na plataforma *Plurall* (Figura 16), na qual os alunos escolheram o conto gótico “A Queda da Casa de *Usher*” de Edgar Allan Poe. Em seguida, foi organizado um roteiro para cada episódio, computando ao todo três, sobre esse conto, para apresentar na forma de *podcast*, buscando assim, compreender como os discursos produzidos nesses formatos constroem sentidos e relações de poder. Logo, sendo o sujeito afetado por diferentes relações de poder, ele falará a partir de um determinado lugar social, o que constituirá seu discurso. Pelo efeito da ideologia, seu discurso reproduzirá sentidos a partir de diferentes processos de individualização e de socialização. Segundo Grigoletto (2007), o lugar social só se legitima pela prática discursiva, pela inscrição do sujeito em um lugar discursivo e esse lugar só existe porque há uma determinação do lugar social que impõe a sua inscrição

³⁴ Disponível em: <https://www.criarenquete.com.br/13766910-escolha-o-conto-de-terror-que-voce-gostaria-de-transformar-em-podcast.html>. Acesso em: 16 de out. 2023.

em determinado discurso. Esses elementos demonstram que os lugares discursivos são construídos pelo sujeito na sua relação com a língua e a história, têm uma relação de determinação com a formação social (GRIGOLETO, 2007). Aqui estamos diante de uma formação social específica, que é a Escola, na qual se inscrevem professores e alunos, enquanto lugares sociais pertinentes a ela, a partir das quais as posições-sujeito serão possíveis/impossíveis.

Figura 14 – Resultado da votação da enquete virtual



Fonte: <https://www.criarenquete.com.br/13766910-escolha-o-conto-de-terror-que-voce-gostaria-de-transformar-em-podcast.html>

Após a votação da enquete virtual, o conto mais votado “A Queda da Casa de *Usher*”, de Edgar Allan Poe, através da plataforma *Plurall*, acessaram ao link, fizeram a votação e obteve 76,19% de votos. Com esse tipo de atividade, os alunos obtiveram a visualização dos resultados instantaneamente, para assim compreender e constatar o resultado do trabalho do qual fizeram parte. Dessa forma, demos visibilidade para os efeitos produzidos pelo exercício e oportunizamos aos alunos, ainda, que identificassem as suas formulações e possibilidades para seus dizeres. Havia grande empolgação com os resultados, alguns alunos disseram: “meu tá ganhando”, referindo-se ao conto mais votado.

A escolha da obra “Horror sobrenatural na literatura” dialoga com o que Lovecraft (1987) destaca sobre o poder do conto de horror, o qual tem sobrevivido e evoluído desde a antiguidade até o presente momento. Tal literatura de horror sempre existirá,

[...] dado que a dor e o perigo de morte são mais vividamente lembrados que o prazer, e que os nossos sentimentos relativos aos aspectos favoráveis do desconhecido foram de início captados e formalizados pelos ritos religiosos consagrados (LOVECRAFT, 1987, p. 11).

Nesse sentido, há uma conjuntura histórica e social que o medo do desconhecido fez e ainda faz parte da instalação dos sujeitos e dos sentidos, atravessados por processos

ideológicos que o significam. O autor Edgar Allan Poe modelou as bases narrativas, trazendo uma literatura inquietante com atmosfera de suspense e terror, elevando a malignidade com o poder persuasivo da sua mente em suas trilhas artísticas. Para Lovecraft (1987), o que destaca em Poe é que ele compreende a base psicológica do horror, tem a capacidade de inserir suas próprias emoções na narrativa, entendendo a função da ficção criativa em

[...] expressar e interpretar eventos e emoções como realmente são, não importa a que sirvam ou o que provem — bons ou maus, agradáveis ou repugnantes, alegres ou deprimentes, com o autor desempenhando tão-somente a função de cronista vivaz e imparcial e não a de professor, simpatizante ou apologista (LOVECRAFT, 1987, p. 32).

Lovecraft (1987, p. 32) alega que Poe decide, então, interpretar tais sentimentos ligados à dor, à decadência e ao medo, “[...] e que fundamentalmente ou são contrários ou indiferentes, aos gostos e julgamentos expressos tradicionais da humanidade, e à saúde, sanidade e bem-estar geral normal da espécie”. O autor credita Poe pelo fato de ele ter “uma atitude científica” já que ele,

[...] estudou mais a mente humana que os usos da ficção gótica, e obrou com um conhecimento analítico das verdadeiras fontes do terror que redobrou a força das suas narrativas e o emancipou dos absurdos inerentes à mera confecção convencional de calafrios (LOVECRAFT, 1987, p. 32).

As narrativas de Poe naturalmente contêm o terror, como também algo bizarro que passa perto do terreno grotesco. A influência de Poe pode ser comprovada pelo tom e obtenção de um efeito, ou seja, Poe inventou o conto em sua forma. Conforme Lovecraft (1987), Poe era capaz de dar à sua prosa um belo cunho poético, em que adota o estilo arcaico, produzindo efeitos de horror, o medo, em seu leitor.

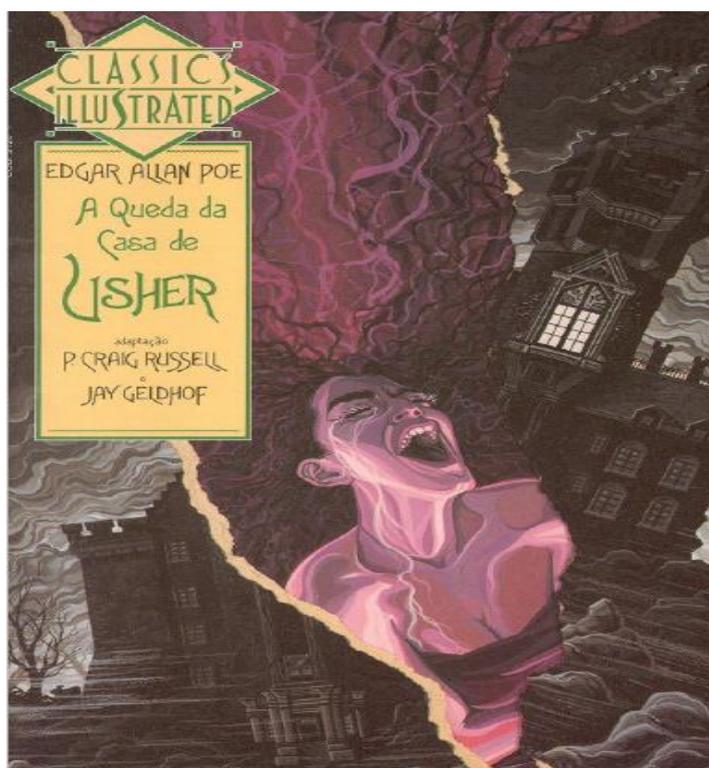
Após a leitura do conto, iniciou-se a elaboração dos roteiros que foram divididos em 3 grupos. A realização da atividade de produção do roteiro novamente se deu com uso do *chromebook* na plataforma *Plurall*, no qual os alunos acessaram um *link* que abria o livro “A Queda da Casa de *Uscher*” (Figura 15). A leitura oral mobilizou na construção dos roteiros e, posteriormente, a escrita. Vemos nessa prática a possibilidade de os alunos amadurecerem suas reflexões sobre como iriam se organizar para a produção dos roteiros, após a exposição de forma oral, ampliam-se as condições para a escrita.

O livro estava no formato de quadrinhos, em PDF³⁵, e continha aproximadamente 48

³⁵ É um formato de arquivo versátil criado pela Adobe que proporciona uma maneira fácil e confiável de apresentar e compartilhar documentos em qualquer software, hardware ou sistema operacional usado pela pessoa

páginas, fizemos uma leitura coletiva. A adaptação em quadrinhos da obra de Edgar Allan Poe tornou a leitura mais acessível aos alunos e o formato visual ajuda a captar a essência da história de forma mais envolvente. A sequência dos acontecimentos, os elementos abstratos da história, como a atmosfera de mistério e terror, facilitaram na compreensão da trama. Assim, conseguimos dar condições para os alunos compreenderem os efeitos de sentido produzidos pela noção de arquivo leitura no digital e seus desdobramentos no espaço escolar.

Figura 15 - Capa da HQ “A queda da casa de *Usher*”



Fonte: <https://www.estantediagonal.com.br/2019/10/os-melhores-contos-de-terror.html>

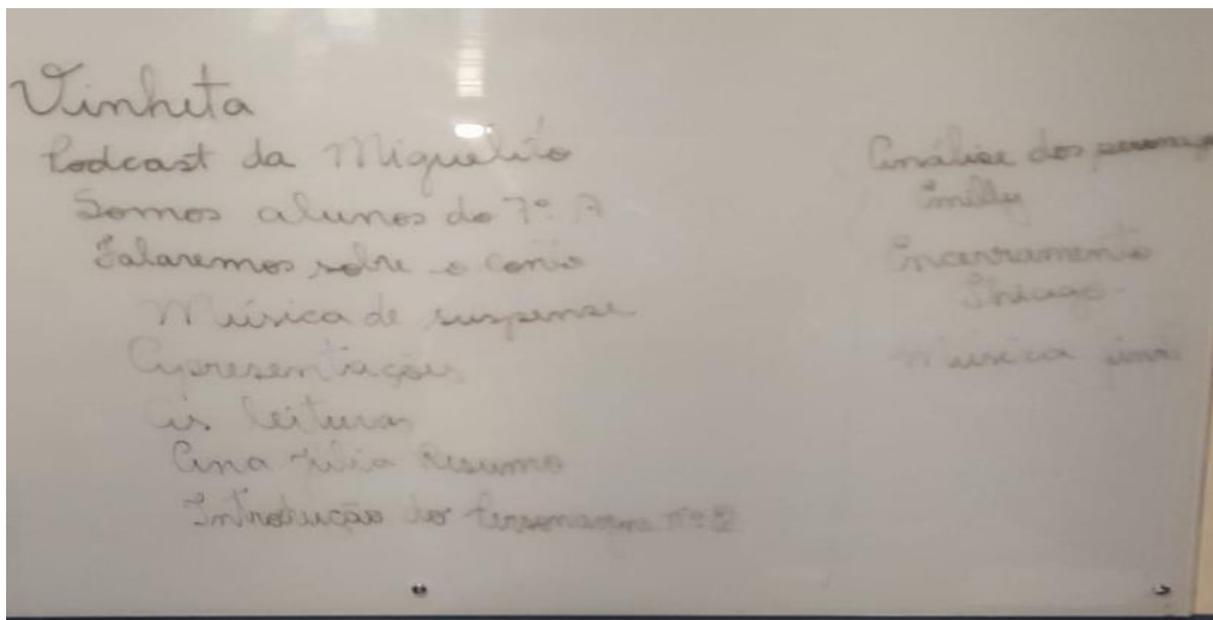
Utilizamos três aulas para realizar a leitura, pois queríamos que na aula seguinte fosse possível falar sobre o que leram. Assim, poderiam compreender o que leram sobre o conto nesse arquivo no digital. As leituras ocorreram na sala de aula, uma vez que havia *chromebook* suficiente para cada aluno. Ao término das leituras, passei a palavra para turma, a fim de ouvir o que tinham para dizer da leitura do conto que fizeram em arquivo digital. Como a turma era relativamente numerosa, decidi anotar na lousa as formulações sobre essa experiência, pois a lousa, nesse caso, tem um papel essencial na visualização das respostas e nos gestos de interpretação dos alunos, conforme compreendem De Conti et al. (2014, p. 55):

A lousa pode ser tecnologia nas práticas pedagógicas quando usada, por exemplo, para registrar comentários dos alunos em sala de aula, para que possam ser pensados em outra materialidade que não a oral. No momento desse registro, a lousa é um lugar de mudança de materialidade linguística, passa a ser um lugar de poder, onde se pode observar, questionar, apagar, reescrever, reformular, pensar.

Conforme mencionado no capítulo I, a turma provém do redimensionamento da rede municipal, onde o uso de ferramentas educacionais como os *chromebooks* em sala de aula não é comum. A maioria dos alunos expressou que essa abordagem de leitura, com livros em PDF, foi algo inovador. Eles demonstraram entusiasmo e participaram ativamente do processo.

Nessa atividade, os alunos elaboraram os roteiros dos episódios de *podcasts* dedicados ao conto “A Queda da Casa de *Usher*”, deixando-se envolver pela trama da obra. Os estudantes deram os primeiros passos na elaboração de narrativas sonoras que exploram e amplificam os elementos marcantes do conto.

Figura 16- Início da escrita do roteiro



Fonte: Foto da autora (2023).

A escrita desses roteiros representa não apenas um exercício de expressão criativa, mas uma oportunidade para aprofundar a compreensão do texto, desafiando-os a traduzir a riqueza da narrativa literária em uma experiência auditiva envolvente para um público ouvinte, no caso, a comunidade escolar. Este processo não apenas fomenta as habilidades de escrita, ainda incentiva a reflexão crítica sobre a estrutura narrativa e as nuances emocionais

presentes na obra, que ampliaram as possibilidades de aprendizado dos alunos.

Por ser tomada como um segmento de linguagem em seu funcionamento, o *podcast* recebe o estatuto de texto, enquanto unidade significativa ancorada em condições de produção dadas: “pensar o texto em seu funcionamento é pensá-lo em relação às suas condições de produção, é ligá-lo a sua exterioridade” (ORLANDI, 2006, p. 16).

4.5 Quinta etapa: O texto do *podcast* como materialidade discursiva na sala de aula

Propomos, nessa última etapa da intervenção, duas atividades:

Atividade 1: Organização dos roteiros escritos;

Atividade 2: Oficinas de editoração, trilha sonora.

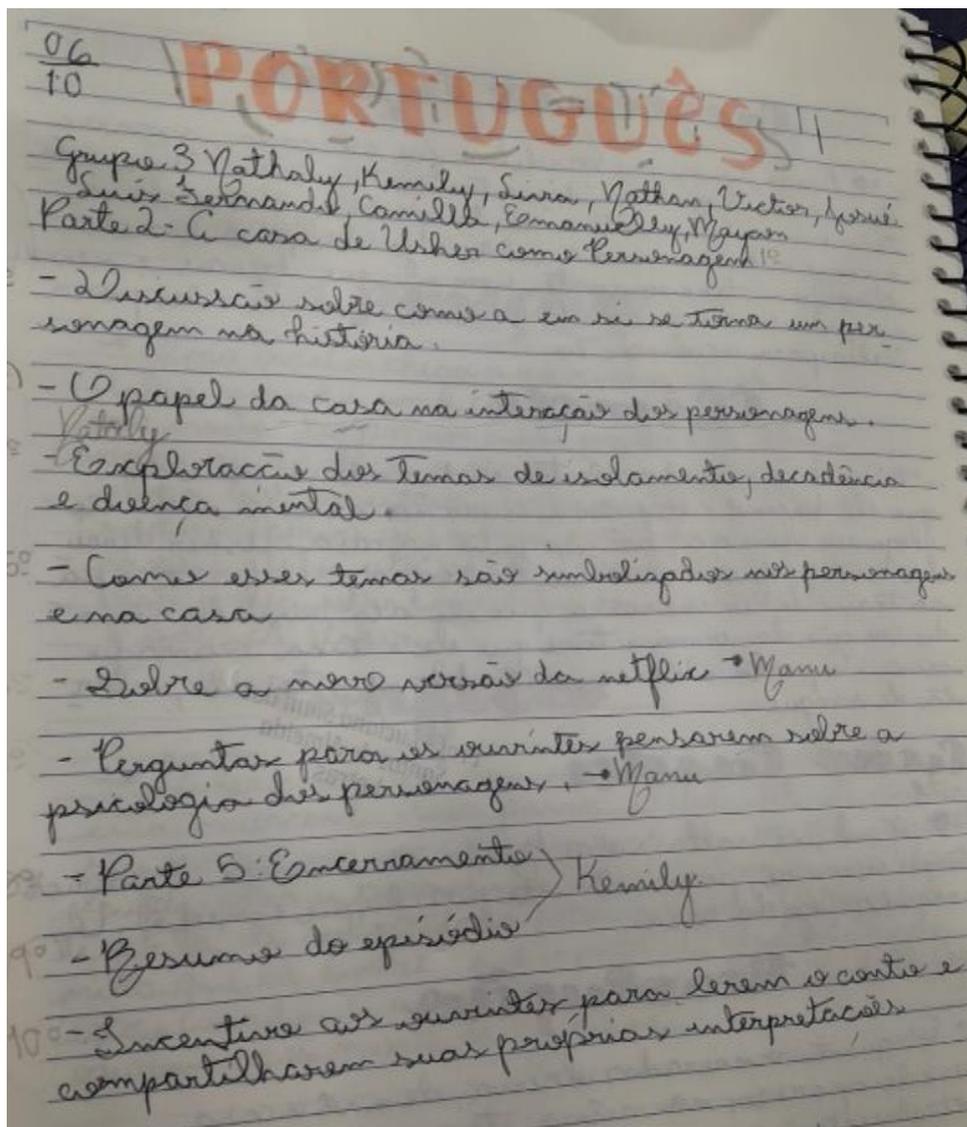
Lembrando que este trabalho teve roteiro piloto para alunos fazerem teste, conhecerem o aplicativo e depois o roteiro de produção deles. Para comentar do processo das produções dos alunos, faz-se necessário tratarmos sobre a concepção de autoria que adotamos. De acordo com Orlandi (2015, p. 72), “autoria é uma função discursiva do sujeito”. Dessa forma, vemos que, na posição de autor, o sujeito assume o papel social na relação com a linguagem.

A assunção a autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor. (ORLANDI, 1988 apud ORLANDI, 2015, p. 74).

Constatamos que alguns alunos se descobriram na posição de liderança do grupo, colocando-se na coordenação dos trabalhos, distribuindo tarefas aos colegas; outros se descobriram na condição de acatar as ideias, próprio nas relações humanas, num trabalho colaborativo. Outros ainda se encarregavam da organização do material e do ambiente, como a busca do gabinete e as distribuições dos *chromebooks*. Devido à grande quantidade de alunos, reservávamos o auditório sempre que possível, mas em alguns momentos tivemos que ocupar outros espaços: a biblioteca, o refeitório e até mesmo o pátio foi cenário para as atividades de confecção do nosso material.

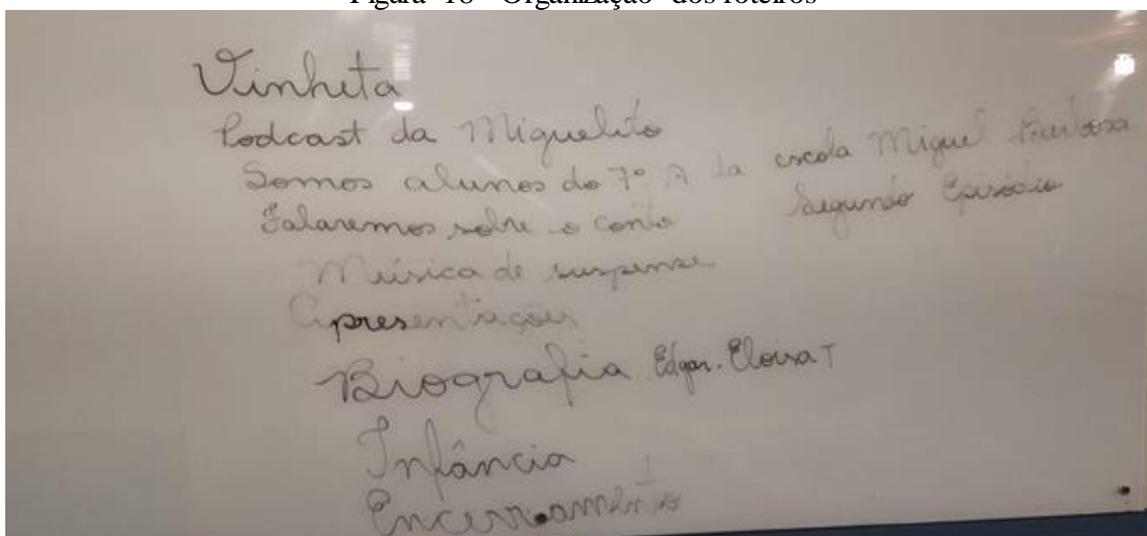
Dividimos a sala em três grupos distintos, cada grupo ficou responsável por uma abordagem para construir o *podcast*. Houve quem se descobrisse articulador das “ideias”, outros se destacaram como *podcasters*, outros, revisores de texto, e quem desempenhasse mais de uma função de maneira satisfatória e prazerosa.

Figura 17 - Organização dos roteiros (Foto caderno da aluna Nathaly)



Fonte: Foto da autora (2023).

Figura 18 - Organização dos roteiros



Fonte: Foto da autora (2023).

Os *podcasts* têm se tornado uma plataforma poderosa para a exploração de leituras de obras literárias. Nesta primeira atividade da etapa 5, a organização dos episódios dos “*Podcasts da Miguelito*”, elaborados pelos alunos sobre “A Queda da Casa de *Usher*”, de Edgar Allan Poe, é um exemplo marcante dessa tendência. Dividimos a sala em três grupos distintos, cada grupo ficou responsável por uma abordagem dentro do conto.

No primeiro episódio, o grupo se responsabilizou pelas páginas do conto, apresentando aos ouvintes os personagens principais e o espaço da casa, que desempenha um papel tão vital quanto os protagonistas. A habilidade de conectar esses elementos ao título da obra demonstra uma compreensão sensível da narrativa de Poe. Ao concluir, o convite caloroso para que os ouvintes se aventurem na leitura completa do conto revela a intenção do “*Podcast da Miguelito*” de cultivar uma comunidade que aprecie a literatura clássica.

No segundo episódio, além da apresentação do conto, os alunos apresentaram o autor. Uma breve biografia de Edgar Allan Poe ofereceu o contexto biográfico, aprofundando a compreensão do ouvinte sobre as influências por trás de “A Queda da Casa de *Usher*”. O estímulo ativo para que os ouvintes mergulhem na leitura do conto e compartilhem suas próprias interpretações solidifica a ideia de que a literatura é um diálogo contínuo entre autor e leitor, enriquecido pela diversidade de perspectivas.

Já o terceiro grupo concentrou-se no cenário, explorando o papel da casa na interação dos personagens. Temas profundos de isolamento, decadência e doença mental foram desvendados, destacando como a arquitetura da narrativa ecoa nas experiências dos protagonistas. Outro aspecto abordado foi a decisão consciente de não se ater a uma adaptação do conto original, mas sim, explorar paralelos com uma série contemporânea da *Netflix*³⁶, o que mostra uma abordagem dinâmica e relevante da obra clássica na cultura atual.

Vale ressaltar que, concomitante com a organização dos roteiros, foi lançada na *Netflix* a série “A Queda da Casa de *Usher*”, que despertou o interesse dos alunos em assisti-la. No entanto, é importante destacar que a série é destinada para maiores de 18 anos. Comprometi-me a assisti-la posteriormente e, ao compartilhar minha opinião com eles, abordei a questão de não se restringir à reprodução da narrativa original. Observamos que as intenções das plataformas de *streaming* estão mais voltadas para vendas do que para preservar a essência do conto original.

Em cada episódio, podemos observar que os “*Podcasts da Miguelito*”, produzidos pelos alunos, são uma forma de prática discursiva que busca construir sentidos sobre uma

³⁶ A *Netflix* é um serviço de *streaming* por assinatura que permite assistir a séries e filmes em um aparelho conectado à internet. Disponível em: <https://help.netflix.com/pt/node/412>. Acesso em 30 jan. 2024.

obra literária. Em cada episódio, os grupos apresentaram diferentes abordagens de análise do conto, explorando elementos: os personagens, a casa e o próprio autor.

4.5.1 Oficinas de editoração, trilha sonora e divulgação

Durante as oficinas de editoração dos roteiros para os três episódios do “Podcast da Miguelito”, os alunos encarregados da função de *podcasters* demonstraram um comprometimento exemplar ao apresentar o *podcast* sobre cada episódio do conto. A escolha da trilha sonora, como havia comentado anteriormente, foi realizada através site *artist*, os alunos exploraram várias músicas na plataforma e optaram por utilizar “*Army of Pumpkins*” como música de fundo nos episódios, utilizando os primeiros 20 segundos, pois é uma música de suspense e terror, o que ajudou a criar atmosferas sinistras, essa canção de suspense tem um ritmo lento e tenso. Isso cria uma sensação de antecipação e desconforto para o ouvinte. Outro efeito sonoro que contribuiu para a ambientação foi o som de trovões que próprio aplicativo *Spreaker Studio* traz, criando uma sensação de medo e mistério. Essas variações na dinâmica, indo de momentos silenciosos para picos intensos são comuns em músicas de suspense e terror. Isso ajuda a criar uma montanha-russa emocional para o ouvinte.

Os estudantes utilizaram o aplicativo *Spreaker Studio* para gravar, uma ferramenta fácil de usar que facilitou o processo de gravação. A criação do *podcast* como objeto discursivo sonoro envolve não apenas a produção inicial com a interação entre indivíduos, linguagem e contexto histórico, mas também a sua disseminação através de práticas técnicas que moldam as condições de sua produção.

Os momentos de dedicação e entusiasmo foram acompanhados de uma dose de nervosismo compreensível. Diante dos erros, enfrentamos desafios que exigiam a retomada constante das gravações. No entanto, cada obstáculo como os erros de gravação foi encarado como uma oportunidade de aprendizado, proporcionando aos participantes uma experiência enriquecedora no universo da produção dos *podcasts* e aprimorando suas habilidades tanto técnicas quanto expressivas. Seguimos agora para a elaboração dos episódios.

No primeiro episódio, os alunos fizeram uma breve revisão do conto gótico clássico. “A Queda da Casa de Usher”, fornecendo uma visão geral dos elementos que o tornam uma obra tão intrigante para os alunos. Destacaram os personagens principais que moldam essa narrativa, mergulhando nas complexidades de suas personalidades e nos enigmas que envolvem a trama.

E por fim, convidam calorosamente os ouvintes a se aventurarem na leitura do conto e

a compartilharem suas próprias interpretações conosco, enriquecendo a experiência coletiva de explorar as profundezas desta obra-prima literária.

Seguem agora a transcrição dos episódios:

Primeiro episódio do conto “A Queda da Casa de *Usher*”

Todos: *Podcast* da Miguelito. Somos alunos do 7º ano A. E hoje falaremos sobre o conto “A queda da Casa de *Usher*”.

Ana Júlia: Olá, pessoal, meu nome é Ana Júlia,

Maria Eduarda: Olá, pessoal, meu nome é Maria Eduarda,

Emilly: Olá, pessoal! Eu me chamo Emilly,

Thiago: Eu me chamo Thiago.

Ana Júlia O conto começa quando o narrador é convidado por Roderick Usher até sua mansão, pois está muito doente. Logo que ele chega, observa uma pequena rachadura. Na casa, vive a irmã Madeline, que sofre de ataques catalépticos. O narrador vai até a casa para distraí-los a pedido de Roderick e em uma noite ele lê e escuta as músicas que Roderick compõe “O palácio assombrado”. Depois que ele canta, ele fala que a casa está viva, mas o narrador não acredita. Um tempo depois, Madeline morre. E Roderick, antes de enterrá-la, a deixa duas semanas no túmulo da família. Depois de uma semana, as coisas começaram a ficar estranhas. Para entreter o dono da casa, ele lê uma história, que estava ali perto. Enquanto ele lê o livro de fantasia, ele se identifica com o livro, onde acontecem gritos e barulhos. E acaba acontecendo na casa também. Roderick afirma ter enterrado a irmã viva na tumba. De repente, a porta se abre de forma barulhenta, por Madeline, toda ensanguentada e machucada, que cai morta, em cima do irmão. E quando ela cai.. e quando ele cai, o irmão morre também. O narrador, apavorado, foge da casa, que desmorona no lago. E o conto finaliza com esse desfecho aterrorizante.

Maria Eduarda: Agora irei falar sobre os personagens principais da casa. Talvez a casa possa ser interpretada com os personagens principais do conto. *Lady Madeline, Roderick Uscher* e o narrador sem nome.

Emilly: Então, a casa talvez possa ser interpretada com o personagem principal do conto, pois o título dele mesmo é a queda da casa de *Uscher*, ao invés de ser a casa da família *Uscher*. E esta suposição, de a casa de ser uma personagem do conto, pode-se assim dizer até o princípio. De acordo com o título, reforça ainda mais a dependência desse personagem. Roderick Uscher é o dono da casa, onde vivia muito doente, com várias doenças específicas de hipertensão. Ele e Lady Madeline Uscher são os últimos da raça Uscher. Lady Madeline é

uma jovem que vivia com uma doença congênita, que afetou membros da família Uscher. Essa doença é uma hipertensão também. O narrador era um amigo de infância de Roderick, e que hoje reside em sua mansão para distraí-lo.

Thiago: No *podcast* de hoje, sobre o conto da queda da casa *Uscher*, vemos que o conto possui drama, terror e está cheio de mistérios empolgantes. Recomendo a todos vocês lerem esse conto.

No segundo episódio do “*Podcast da Miguelito*”, alunos do 7º Ano A da Escola Miguel Barbosa se reuniram para explorar as profundezas do conto “A Queda da Casa de Usher”. Com Caio, Heloísa Tonholo, Heloísa Ferraresi, Lucas Sanchez e Lyan Fernando, o grupo apresentou uma análise fascinante da vida do autor, destacando sua contribuição para a literatura com obras marcantes como “O Corvo” e “A Queda da Casa de Usher”. Heloísa Tonholo mergulhou na biografia de Poe, revelando seu nascimento em 19 de janeiro de 1809, seu crescimento em Boston e a prolificidade ao longo de sua vida, que se encerrou aos 40 anos, deixando para trás contos, poesias, resenhas, ensaios críticos e até mesmo peças teatrais. Heloísa Ferraresi ofereceu um resumo envolvente do conto, descrevendo os tormentos de Roderick Usher, a atmosfera sombria da mansão e o desfecho trágico que envolve a morte de Lady Madelaine. Lyan Fernando compartilhou detalhes importantes sobre a infância órfã de Poe, adotado por John Allen, após o abandono de seu pai biológico e a morte de sua mãe de tuberculose. Já Lucas Sanchez encerra o episódio, o grupo convida os ouvintes a se perderem nas páginas dessa obra-prima e promete mais aventuras literárias no próximo episódio do “*Podcast da Miguelito*”.

Figura 19 - QR Code do 1º Episódio



<https://me-qr.com/pt/qr-code-generator/audio>³⁷

³⁷ Fui encarregada de criar o QR code visando facilitar o acesso dos membros da banca aos episódios do Podcast da Miguelito. Os alunos não estiveram envolvidos nessa etapa, mas optei por enviar o QR code para a direção da escola atual, para que pudessem promovê-lo dentro da instituição.

Segundo episódio do conto “A Queda da Casa de Usher”

Todos: Podcast da Miguelito - Segundo episódio.

Caio: Olá, pessoal, bom dia! Nós somos alunos do 7º Ano A, da Escola Miguel Barbosa. Nós somos alunos da professora Luciana Siani. No *podcast* de hoje, vamos falar sobre o conto “A Queda da Casa de *Usher*”, do famoso escritor Edgar Allan Poe.

Caio: Olá, eu sou o Caio.

Heloisa Tonholo: Eu sou a Heloísa Tonholo.

Heloísa Ferraresi: Eu sou a Heloísa Ferraresi.

Lucas Sanchez: Eu sou o Lucas Sanchez.

Lyan: Eu sou a Lyan Fernando.

Heloisa Tonholo: Falarei agora sobre a breve biografia de Edgar Allan Poe. Em 19 de janeiro de 1809, nasceu o escritor estadunidense Edgar Allan Poe. Edgar cresceu em Boston, é autor de títulos como “O Corvo”, “Gato Preto” e “A Queda da Casa de Usher”. Poe foi escritor ao longo de sua vida inteira. Poe morreu com 40 anos, escreveu contos, poesias, resenhas, ensaios críticos, uma peça de teatro e um romance.

Heloisa Ferraresi: Agora eu falarei sobre o resumo da queda da casa de Usher. O protagonista é convidado por Roderick Usher para a sua mansão. Estando muito doente físico e mental, Roderick teve mudanças de personalidade e foi altamente sensível aos sentidos. A mansão parecia sombria e tinha uma rachadura em ziguezague que corria no telhado até quase o lago. Roderick estava com medo da mansão. A irmã semelhante de Roderick, Lady Madelaine, morrera alguns dias atrás. A mulher morta foi levada para uma cripta familiar por Roderick e o protagonista. Uma noite, Roderick estremeceu. Foi pela companhia de um amigo que leu um livro para ele. Enquanto o protagonista contava a história do jovem Ethereld, o som do romance estava de acordo com o som da mansão. À porta da sala, onde os velhos amigos foram encontrados, se abre. Eles ficam chocados ao ver Lady, em pé na frente deles. Ela morre ensanguentada em cima de seu irmão. Que está louca para se libertar da sepultura e Roderick morre de medo. O protagonista escapa da mansão enquanto ela desmorona.

Lyan: Agora vou falar um pouco sobre a infância de Edgar Allan Poe. Edgar Allan Poe ficou órfão antes de completar 3 anos de idade. Poe foi adotado pelo comerciante John Allen. O pai biológico de Poe abandonou a família em 1810 e a mãe biológica morreu de tuberculose em 1811.

Lucas Sanches: Encerramos o nosso *podcast* de hoje e convidamos a todos os ouvintes a embarcarem nesta maravilhosa leitura. Até o nosso próximo episódio.

O roteiro fornece informações importantes sobre o conto “A Queda da Casa de Usher”, de Edgar Allan Poe, bem como sobre a vida do autor. Traz uma introdução básica, incluindo a identificação do grupo, a escola e a turma, criando um contexto para os ouvintes. A apresentação dos membros do grupo é breve e eficaz, o que permite que os ouvintes identifiquem quem está falando. Cada participante fez uma seção específica para organizar as informações. Os alunos trouxeram uma boa quantidade de informações sobre Edgar Allan Poe, sua obra e uma breve sinopse do conto em discussão. No entanto, houve algumas situações que fogem ao nosso controle, por mais que se ensaie e regrave os episódios, percebemos certo nervosismo dos alunos no momento das gravações, o que acabou comprometendo a fluência da fala, entonação e a pronúncia de algumas palavras em partes do episódio.

Figura 20 - QR CODE do 2º Episódio



<https://me-qr.com/pt/qr-code-generator/audio>

Para o nosso terceiro e último episódio do “*Podcast da Miguelito*”, dedicado ao conto “A Queda da Casa de *Usher*”, os alunos abordaram temas como isolamento, decadência e a doença mental na família *Usher*. A doença mental é, de fato, um aspecto complexo e delicado, que adiciona profundidade ao ambiente sombrio da narrativa. Outro ponto relevante foi a versão da série da *Netflix*, baseada no conto, é interessante perceber que ela pode oferecer uma perspectiva contemporânea sobre a obra clássica, mas adaptações podem gerar diferentes opiniões, pois representam uma oportunidade valiosa de revisitar e reinterpretar o material literário de maneira inovadora.

Terceiro episódio do conto “A queda da Casa de *Usher*”

Todos: Podcast da Miguelito. Somos alunos do 7º Ano “A” da Escola Miguel Barbosa.

Nathaly: Oi, pessoal, meu nome é Nathaly.

Kemilly: Oi, pessoal, meu nome é Kemilly.

Nathan: Meu nome é Nathan.

Luís Fernando: Meu nome é Luís Fernando.

Kemilly: Queridos ouvintes do “*Podcast da Miguelito*”, no terceiro episódio do conto “A queda da Casa de Usher”, falaremos sobre alguns pontos relevantes deste conto. Hoje, queremos compartilhar uma experiência literária única com vocês, que promete mexer com suas emoções e levá-los a um mundo de suspense, mistério e horror. Estamos falando do conto magistral de Edgar Allan Poe, “A Queda da Casa de *Usher*”.

Nátaly: Vou falar agora sobre a exploração dos temas: Isolamento. A casa fica perto de um lago e um deserto, e isso isola os personagens da sociedade. Decadência. Refere-se à deterioração física e moral da família Usher e da própria casa. Doença mental. Afeta os membros da família Usher. Roderick Usher é o protagonista. Sofre de uma doença mental não especificada, que o torna extremamente sensível aos estímulos sensoriais e o leva a um estado de deterioração mental e física. A doença mental é retratada como um elemento central na narrativa, contribuindo para o clima sombrio e perturbador da história.

Nátaly: Uma breve crítica sobre a nova versão da série da Netflix, baseada no conto “A Queda da Casa de Usher”. A série “A Queda da Casa de Usher”, da Netflix, é uma tentativa contemporânea de reimaginar o clássico conto de Edgar Allan Poe. No entanto, é importante observar que essa adaptação se afasta significativamente do material original, o que pode dividir os fãs puristas da obra de Poe.

Luís Fernando: “A Queda da Casa de Usher”, da Netflix, é uma adaptação cativante e intrigante que pode agradar muitos espectadores que buscam uma nova abordagem ao material clássico. No entanto, é importante abordar essa série como uma reinterpretação e não uma adaptação fiel ao conto original de Poe. Para os fãs de longa data da obra de Edgar Allan Poe, essa série pode ser um choque, mas também pode ser vista como a oportunidade de explorar o material clássico de uma maneira totalmente nova e contemporânea.

Luís Fernando: Quanto ao nosso terceiro episódio, então aqui está o nosso desafio para você. Leia “A Queda de Casa de Usher”, antes do próximo episódio do “*Podcast do Miguelito*”, não importa se você é um amante da literatura clássica ou apenas está começando a explorar o mundo de Poe, este conto vai proporcionar uma experiência literária rica e emocionante, prepare-se para ser absorvido pela escuridão da casa de Usher. Pegue o seu exemplar ou encontre uma versão online e embarque nessa jornada de Literatura conosco! Prometemos que não irão se arrepender. Aproveite a leitura e até o próximo episódio do “*Podcast da Miguelito*”.

O último episódio do “*Podcast da Miguelito*” revela uma abordagem estruturada e informativa em relação ao conto “A Queda da Casa de Usher”, de Edgar Allan Poe. Várias características podem ser destacadas nessa produção, contribuindo para uma experiência rica e envolvente para os estudantes. A introdução é conduzida pelos membros do grupo, estabelece a ordem de seus papéis e propósitos, para o tema central do episódio. Outro aspecto a se destacar foi a organização de cada participante, desempenhando um papel específico, o que não apenas facilitou a compreensão, mas também enriqueceu a experiência auditiva com diferentes vozes e perspectivas. Há uma exploração dos temas relevantes do conto, como isolamento, decadência e doença mental, demonstrando uma análise profunda e sensível por parte dos alunos.

A ênfase na importância desses elementos enriquece a compreensão da obra, proporcionando uma visão mais completa dos aspectos psicológicos presentes na narrativa. A crítica da adaptação para a série da *Netflix* mostra uma apreciação consciente pela tentativa contemporânea de reimaginar a obra clássica de Poe. Reconhecer a série como uma reinterpretação, e não uma adaptação fiel, é crucial para uma avaliação justa para conhecer a obra literária de terror destinada aos jovens. No entanto, sugere-se que mais detalhes específicos da adaptação que se afastaram do material original poderiam ser incluídos para uma análise mais aprofundada. Por fim, os alunos lançam um desafio aos ouvintes, incentivando-os a ler “A Queda da Casa de Usher” antes do próximo episódio e é uma estratégia eficaz para envolver a audiência e promover a literatura.

Figura 21 - QR CODE do 3º Episódio



<https://me-qr.com/pt/qr-code-generator/audio>

Para finalizar nosso trabalho, apresentamos os episódios aos alunos de outras turmas no horário do intervalo da escola, através da rádio escolar. O acesso ao produto final desse trabalho ficou no Instagram da escola e, quiçá, no YouTube.

Segundo Fernandes (2018b), o conhecimento é produto discursivo, mediado pela linguagem. Desse modo, produzir conhecimento significa produzir linguagem e discurso, produzir um modo de ver o mundo, de compreender sua realidade e de estabelecer relações com os sujeitos e seu meio. O discurso pedagógico é o processo discursivo que leva o sujeito-aluno a ter contato com a discursividade do conhecimento formal. De que forma ele vai interagir com esse conhecimento não é de todo controlado pelo professor, pois há outras formas de acesso à informação, mas a sala de aula ainda é o lugar predominantemente responsável por esse acesso ou, ao menos, por estimular a busca pelo conhecimento através de atividades que desafiam o aluno a construir hipóteses, a pesquisar conteúdos variados e refletir sobre eles.

A linguagem, portanto, é ação transformadora do sujeito, e a escola pode ser responsável por essa transformação se a prática pedagógica tender para um discurso mais reflexivo e interpelativo, e não manter a repetição ininterrupta de modos de inculcação ou simulacros de ensino como nos aponta o *corpus* analisado. Para isso, é emergente a promoção de novos gestos de ensino (FERNANDES, 2015a, p. 192). Antes, porém, é preciso interpelar o sujeito-professor, permitindo que este reflita sobre as condições de produção de sua prática docente e compreenda seu papel de agente no processo educativo para, assim, ocupar a posição de autor de sua prática docente.

[...] no lugar de o professor afastar-se totalmente das leituras, ou dominá-las em absoluto, ele colocou-se enquanto autor de sua prática pedagógica, auxiliando os alunos em suas inquietações sobre os textos, mobilizando a memória discursiva juntamente com eles, criando, dessa forma, condições para uma leitura polissêmica. Ele toma consciência, pois, de seu papel como especialista naquela área de conhecimento e se faz presente (AMARAL; FERNANDES, 2018, p. 388).

Portanto, precisamos nos engajar, marcando nossa autoria em novos gestos de ensino. Ao trazer para a sala de aula um texto eletrônico (*podcast*), que se afasta do imaginário estabilizado de texto que circula na escola, estamos propondo novos gestos de leitura para o texto. Assim, desestabilizamos o sentido único e transparente da interpretação nesses espaços do dizer, a saber, a sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conferir a essa dissertação um efeito de fecho nos convocou a revisitar os caminhos que percorremos na busca para realizar uma proposta pedagógica que possibilitasse não só um espaço de ressignificação no trabalho com a leitura e a escrita, mas que promovesse deslocamentos em nossas práticas escolares, de modo a romper com essa repetição mnemônica tão presente no fazer pedagógico.

Quando por fim iniciamos o trabalho em sala de aula, percebemos que nossos alunos apresentavam sérios problemas relacionados aos domínios da língua em relação à leitura e à escrita. Desse modo, sustentar uma prática que contemplasse a leitura e a escrita, levando em consideração questões referentes à discursividade, revelou-se um grande desafio para nós, pois vínhamos de uma construção teórica que tomava a língua em caráter homogêneo, transparente, sem levar em consideração sua opacidade. No entanto, conforme avançávamos em nossos estudos pela teoria da AD, mais nos sentíamos provocados a repensar nossos caminhos frente ao trabalho com a leitura e a escrita na escola, e lançar um olhar sobre a compreensão dos alunos em relação ao modo como se apropriavam da língua.

Como nosso trabalho objetivava mobilizar o *podcast* e outras materialidades significantes para promover a autoria dos alunos por meio das atividades de leitura e escrita, discursivamente, de forma a dar lugar para outros gestos de interpretação, percebemos que precisávamos desenvolver atividades para criar condições de que nosso aluno modificasse a sua forma de ler e compreender. Isso só seria possível se oferecêssemos as condições de produção necessárias para esse deslocamento, porque

[...] o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado, propiciando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto.” (ORLANDI, 2012a, p. 59).

Durante a constituição do nosso arquivo de leitura, colocamos nossos alunos em confronto com vários textos que discursivizavam sobre *podcast* e fomos percebendo que, conforme discutíamos e problematizávamos os ditos e os não-ditos sobre os *podcasts* e suas materialidades significantes nesses textos, mais conseguíamos alargar espaços para a inscrição desse sujeito-aluno no processo de produção de sentidos. E, como em todo processo de construção/desconstrução, não obtivemos apenas sucesso nessa etapa. Tivemos muitos momentos de angústias em relação à participação dos alunos em algumas atividades, que apresentavam certo nervosismo durante as gravações, muitas vezes resistiam aos registros no

diário de bordo, faltavam às aulas etc. Enfrentamos desafios também em relação à nossa própria prática que, por vezes, tendenciava a retomar os velhos hábitos, pautados no ensino conteudista e desarticulado. Entretanto, ao final dessa etapa, compreendemos que esse movimento de ir e vir é constitutivo do processo, pois são essas instâncias de desestabilizações que nos convidam a sair do nosso lugar de conforto.

A nossa proposta pedagógica trouxe como sugestão de atividades a produção de roteiro e a gravação de *podcasts*. Nesse caso, o discurso que os alunos produziram é o discurso escrito oralizado, ou seja, aquele que se produz por escrito, mas que se apresenta de forma oral.

Segundo Gallo (2012), considera-se essa forma discursiva como escritorialidade, por produzir um outro tipo de legitimidade, nos diferentes espaços enunciativos informatizados (Twitter, Facebook, Instagram, etc.), através de processos de normatização, que tem relação com a forma dos textos (sejam grafados ou imagéticos) e através de processos de midiaticização, que tem relação com a forma de circulação garantida por esses espaços.

[...] Por que escritorialidade? Porque o sentido é fechado, mas ao mesmo tempo é provisório; ele é publicado, mas ao mesmo tempo ele desaparece, de um momento para o outro; é legítimo, mas não é legítimo para todos, mas para um certo leitor (quem aqui não publica suas coisas no facebook, e não tem um leitor?) (GALLO, 2012, p. 60).

O objetivo era que os alunos não perdessem a espontaneidade, mas que conseguissem organizar os recortes discursivos, produzindo sentidos a partir do discurso escrito oralizado.

A autoria, segundo Gallo (1989), é a construção de um sentido e de um efeito fecho para o texto. Dessa forma, observamos como nossos alunos estavam produzindo esses sentidos. Para facilitar essa avaliação, apresento alguns pontos importantes no que se refere aos graus de interpretação dos alunos e aos níveis de autoria produzidos (FERNANDES, 2017, p. 252).

O sujeito poderá, também, produzir um grau intermediário de interpretação. Nesse caso, o sujeito ainda reproduz o discurso pedagógico ou produz paráfrases de outros textos e, dessa forma, conserva os sentidos, produzindo a função de todo sujeito que é a função-autor. A posição do sujeito aqui é de um sujeito-escrevente, que permanece nas paráfrases e não faz relações com o interdiscurso.

No entanto, o sujeito pode produzir um grau avançado de interpretação, assumindo a posição de autor e estabelecendo relações de sentidos entre diferentes recortes do interdiscurso. Nesse caso, o sujeito produzirá o efeito-autor, pois será possível presenciar os

efeitos de originalidade e singularidade em seus textos.

Percebemos que o sujeito-aluno conseguiu vivenciar esses graus e finalizou com o um grau avançado de interpretação, assumindo a posição de autor e estabelecendo relações de sentidos entre diferentes recortes do interdiscurso. Nesse caso, o sujeito produziu o efeito-autor, pois foi possível presenciar os efeitos de originalidade: o nome do podcast, escolha da vinheta e singularidade em seus textos.

Assim, ao considerarmos o *podcast*, o texto está na relação do interdiscurso, na memória discursiva da linguagem e, por conseguinte, sujeito às condições de produção que o constituem, a importância de compreendê-lo para além de suas manifestações superficiais. Ao seguir a perspectiva proposta por Orlandi (2017), que nos instiga a pensar o texto em sua relação com as condições externas que o envolvem, percebemos que o *podcast* não é apenas uma sequência de palavras e sons, mas uma expressão carregada de significados atrelados ao contexto em que é produzido. Portanto, ao analisarmos o *podcast* e suas diferentes materialidades como um texto, revelamos sua complexidade intrínseca, desvelando as conexões entre linguagem e exterioridade, enriquecendo, assim, nossa compreensão sobre essa forma de comunicação contemporânea.

Nessa perspectiva, o “*Podcast da Miguelito*” pode ser concebido em seu funcionamento enquanto manifestação do processo identitário que apresenta um modo de subjetivação dos alunos, produzindo sentidos pela produção simbólica em coletividade. Assim, podemos compreender que o *podcast*, através de seu funcionamento, promoveu reflexões acerca na/sobre a educação pública mato-grossense. Por meio de suas vertentes e episódios, objetivamos ocupar espaços de protagonismo e visibilizar questões aos estudantes, mostrando aos ouvintes quais são as vivências, projetos e pesquisas desenvolvidas em diferentes espaços formativos, em especial na escola, no caso, com episódios que foram voltados para a obra literária “A Queda da Casa de *Usher*”. Em sua produção, a narração de diferentes partes do conto visou proporcionar diversas experiências aos alunos, mostrando como a literatura pode ser um elo poderoso entre o homem e o mundo, auxiliando no processo de conhecimento e transformação social.

Assim, chegamos a este final, com um efeito de fecho da nossa proposta pedagógica, certos de que as discussões e reflexões levantadas em nosso trabalho não se esgotam por aqui, uma vez que do nosso lugar teórico (AD), quando se trata de pensar as questões de língua, a fonte é inesgotável, e nosso trabalho, portanto, representa uma possibilidade de repensar a leitura, a escrita, a autoria e a concepção de língua que o professor toma teoricamente.

REFERÊNCIAS

ALLEN, R. E. **The Concise Oxford**. Oxford: Clarendon Press, 1990.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José Moura Ramos. Lisboa; São Paulo: Presença; Martins Fontes, 1970.

AMARAL, P. L. F. do; FERNANDES, C. A ditadura militar no discurso midiático: uma abordagem discursiva na educação de jovens e adultos. **Revista Investigações**, Recife, v. 31, p. 368-390, 2018

ARGUELLO, Leane Oliveira. **Leitura, escrita e produção oral nas aulas de Língua Portuguesa sobre as diferenças socioculturais na construção das relações interpessoais**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas –Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PODCASTERS. **Podpesquisa**. 4. ed. São Paulo: Abpod, 2018. Disponível em: <https://abpod.com.br/podpesquisa/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jeferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Lívia. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. 4ª. 2003.

BRAOS, Ana Bibianne Boscov. **Gesto de interpretação e constituição da autoria: Uma abordagem discursiva do documentário em sala de aula**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Ana_Bibianne_Boscov_Braos.pdf Acesso em: 08 agosto 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 21 dez. 1996. Disponível em: Acesso em: 31 março 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC (2017) - APRESENTAÇÃO**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CORACINI, Maria José Faria. A produção textual na sala e a identidade do autor. In: CORACINI, Maria José Faria (org). **Interpretação, autoria e legitimação no livro didático**. Campinas – SP: Pontes, 2011.

DE CONTI, Davi Faria *et al.* O digital na escola: objeto, instrumento e tecnologia. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). **A língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 53-64. (Série Discurso e Ensino).

DE CONTI, Davi Faria; MEGID, Cristiane Maria; FURLAN, Cássia Cristina; MENSATO, Joice. O digital na escola: objeto, instrumento e tecnologia. IN: BOLOGNINI, Carmen Zink. (Org.). **A língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 53-64.

DI RENZO, Ana Maria. O Positivismo e a constituição da escola na República. In: MALUFSOUZA, O. et al. (Orgs.). **Fronteiras discursivas: espaços de significação entre a linguagem, a história e a cultura**. Campinas: Pontes, 2007. p. 25-37.

DI RENZO, Ana. Escola e a formulação de políticas linguísticas. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, v. 1, n. 2, p. 5–15, nov. /2008. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/945/819>. Acesso em: 19 set.2023.

DIAS, Cristiane. Memória & escrita: o atravessamento de sentido das cartas no e-mail. **Língua, sujeito & história**, Santa Maria, n.37, v.18/n.2, p.35-49, 2008.

DIAS, Cristiane Pereira. Telecentros como políticas públicas de inclusão digital: da administração da vida na cidade. In: ORLANDI, Eni Orlandi (Org.) **A produção do consenso nas políticas públicas urbanas**. Campina: Editora RG, 2010. p.43-73. Editora Clara luz, 2008. Acesso em: 20 ago. 2023.

DIAS, Cristiane. O discurso da “inovação” no processo de significação de “mudança” na sociedade da informação. IN: ZATTAR, Neuza; DALLA PRIA, Albano; MORALIS, Edileusa Gimenes (Orgs.). **Linguagem, acontecimento, discurso**. Cáceres, MT: Fapemat – Campinas, SP: RG, 2011. p. 45-60.

DIAS, C. P. O ensino, a leitura e a escrita: sobre conectividade e mobilidade. **Entremeios: Revista de estudos do discurso**, Pouso Alegre, v. 9, p. 1-13, jul. 2014a.. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/198.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

DIAS, C. P. Sujeito e as mídias: a discursividade da educação. In: SILVA, A. P. de P.; SANTOS, L. I. S.; STRAUB, S. L. W. (org.). **Educação e tecnologias digitais da informação e comunicação: discursos, práticas, análises e desafios**. Cáceres-MT: Editora UNEMAT, 2014b. p. 45-56.

DIAS, Cristiane. A materialidade digital da mobilidade urbana: espaço, tecnologia e discurso. **Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos**. n. 37. Jan./jun. 2016. p. 157 - 175. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao37/edicao37.html>

ESCOLA ESTADUAL MIGUEL BARBOSA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. São José dos Quatro Marcos, 2023. Documento interno da escola.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexão introdutórias**. 2ª. ed. São Carlos: Editora Clara luz, 2008.

FERNANDES, C. Entre o ver e o ler: gestos de leitura da materialidade visual implicando outros gestos de ensino. In: FERREIRA, M. C. L.; INDURSKY, F.; MITTMANN, S. (org.). **Análise do Discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux)**. Campinas: Mercado de Letras, 2015a. p. 183-194.

FERNANDES, C. Os desafios de ensinar a Análise do Discurso e de se ensinar com a Análise do Discurso. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, 2018b, p. 17-39.

FERNANDES, Carolina. A imagem da leitura e a leitura da imagem: a contribuição da análise de discurso para a assunção da autoria nas aulas de interpretação de texto. In: **Raído**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD. Dourados-MS, v. 9, n. 19, jul./dez. 2015.

FERREIRA, M. C. L. **Da ambiguidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Podcast na educação brasileira**: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação. 2013. 338 f. Tese (Doutorado) Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

FREITAS, L. C. Avaliação: construindo o conceito. In: **Ciência & Ensino**, 3, dezembro, 1997, p. 16019.

G1. **O Tema é: 8 – Fake News**. Podcast. Disponível em: <https://g1.globo.com/como-sera/podcast/o-tema-e/noticia/2019/10/19/podcast-como-sera-o-tema-e-8-fake-news.ghtml>. Acesso em 13 abr. 24

GALLO, Solange Leda. **O ensino da língua escrita X o ensino do discurso escrito**. 1989. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1989. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270686>. Acesso em: 07 nov. 2023.

GALLO, Solange Leda. Da Escrita à Escritorialidade: um percurso em direção ao autor online. In: RODRIGUES, Eduardo A., SANTOS, Gabriel L. dos e CASTELLO BRANCO, Luiza K. A. (Orgs.) **Análise de Discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre – uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas –SP: editora RG, 2011, p. 411-423.

GALLO, Solange Leda. Novas fronteiras para a autoria. **Organon**. Porto Alegre, nº 53. Julho-dezembro 2012. p. 53-64.

GALLO, Solange Leda. Processo de Legitimação no Discurso de Escritorialidade. In: VII SEAD: Seminários de Estudos em Análise do Discurso. **Anais eletrônicos**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

GAMMA APP. **A incrível História do Podcast no Brasil**. Disponível em: <https://gamma.app/docs/A-incrivel-historia-do-podcast-no-Brasil-e5b5jvoj52tulgt?mode=doc>. Acesso em 13 abr. 2024.

GIMEMES, Rosângela Falácio. **Leitura e Escrita como Práticas Discursivas: O Texto Propaganda e o Movimento Escola-Cidade**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/profLetrasCACERES/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Rosangela_Falacio_Gimenes%2024-08-23.pdf. Acesso em: 08 de dezembro de 2023.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. (In) **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. (Org.) Ferreira, Maria Cristina e Indursky, Freda. São Carlos: Clara Luz, 2007.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) [et al.]. **Gestos de Leitura**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

GUIMARÃES, E. **A marca do nome**. Revista, Campinas, n. 9, p. 19-31, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640746>. Acesso em: 26 ago.2023.

GUIMARÃES, E. **A marca do nome**. Rua, Campinas, n. 9, p. 19-31, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640746>. Acesso em: 05 out.2023.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da leitura. In: BOLOGNINI; Carmen Zink, PFEIFFER Claudia; LAGAZZI Suzy (Orgs.). **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 19–29.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (Orgs.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 163-178.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: Língua e Ensino. **Organon**, v. 24, nº 48, 2010

INDURSKY, Freda. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. In: NASCIMENTO, L. (Org.). **Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p. 97–120.

LAGAZZI, Suzy. Trajetos do sujeito na composição fílmica. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto; GALLO, Solange Maria Leda; LAGAZZI, Suzy; NECKEL, Nádia Régia Maffi; PFEIFFER, Claudia Castellanos; ZOPPI-FONTANA, Mónica G. (org.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. Campinas: Pontes, 2017. p. 23-39. v.3.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, Eni P. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores. 2017, p. 89-114.

LIMA, Ana; BEZERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 5772.

LOVECRAFT, Howard Phillips. **Horror sobrenatural na literatura**. Trad. João Guilherme Linke. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1987.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular (DRC)**. Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/wmmostrarmodulo02.aspx?55,238,Componente+Arquivo+ 02>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MATO GROSSO Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Plano estratégico 2017-2026**. Cuiabá, 2016a.

MONNERAT, Rosane. Imagem e cor no discurso publicitário: o sequestro do olhar. In: **Cadernos do CNLF**, v. XIV, n. 2, t. 2, p. 1067–1077, 2010.

NOGUEIRA, Luciane; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. **Investigações**, v. 31, n. 2, p. 26-48 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170>. Acesso em: 01 set. 2023.

NUNES, José Horta. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (orgs.). **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos, SP: Clara luz, 2007. p. 373–380.

OLIVEIRA, F. B. de. Entre reformas: tecnicismo, neotecnicismo e educação no Brasil. In: **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 8, nº 17. 2017, p. 19-39.

ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campinas, SP: Cortez, 1996a.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996

ORLANDI, Eni. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005, p.30-52.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes 2ª edição, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Efeitos do verbal sobre o não-verbal**. Rua [online], Campinas, v. 1, n. 1, p. 35-47, jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914>. Acesso em: 01 abr. 2019.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: conversa com Eni Orlandi. Teias, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan. /dez. 2006.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P.; RODRIGUES, S. L. **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-31

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007a.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: leitura, autoria e efeitos do trabalho simbólico. 5ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5 ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Língua Brasileira e Outras Histórias** – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

ORLANDI, Eni. Língua imaginária e língua fluida. In: ORLANDI, Eni. **Língua brasileira e outras histórias**. Discursos sobre língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

ORLANDI, E. P. (2010). **A contrapelo**: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. RUA [online]. 2010, no. 16. Volume 2 – Disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/pdf/16-2/1-16-2.pdf>.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 11 -31.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e políticas públicas urbanas**: A fabricação do consenso. Campinas, SP: editora RG, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012b.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (org.). **Discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017. p. 13 -35. (Coleção Introdução às Ciências da Linguagem).

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni.; SOUZA, T. C. de. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Argumentação e autoria nos escritos de universitários: o discurso sobre alunos de universidades públicas e particulares. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2011.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011. 352 p. Tradução: Magda França Lopez; revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 7-24, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 317.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. (Org.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 49-59.

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. p. 307-315.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GEDET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5º. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014 [1969]. p. 59-158.

PEQUENO, Vitor. **Tecnologia e esquecimento**: uma crítica a representações universais de

linguagem. 2019. 1 recurso online (229 p.). Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270699>. Acesso em: 5 set. 2020.

SALVAGNI, Caroline Foppa. Wikileaks: a autoria na constituição do arquivo. In: MITTMANN, Solange (org.). **A autoria na disputa pelos sentidos**. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2016. p.57–68.

SANTÓMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SARIAN, Maristela C. Escola, trabalho e tecnologia em discurso. **Revista de Letras** – UCB-Taguatinga- DF, nº 1, v. 5, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/3977/2437>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SILVA, Márcio José da. **Repositórios Institucionais Brasileiros**: entre público e privado nos processos de produção e circulação do conhecimento científico. Tese (Doutorado). Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-Graduação em Ciências da Linguagem - UNISUL. Palhoça- SC, 2018.

SILVA, Marisa Vieira da. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In: FLORES, Giovanna G. et al. (org.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. Campinas: Pontes, 2017b. p. 315-332. v.3.

SILVA, Mariza V. A escolarização da língua nacional. In: *Orlandi, Eni P. (org.). Políticas linguísticas no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p. 141-162.

SILVA, Mariza Vieira; PFEIFFER, Claudia Castellanos; Pedagogização do espaço urbano. In: **RUA** [online]. 2014, Edição Especial - ISSN 1413-2109/e-ISSN 2179-9911. Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. <http://www.labeurb.unicamp.br/rua>

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Tese de doutorado Campinas, SP: UNICAMP. 1998.

SILVA, Mariza Vieira da. Sujeito, escrita e história: a letra e as letras. In: MARIANI, B. (Org.). **A escrita e os escritos**: reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006, p.133-140.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, UESB, Vitória da Conquista, BA Ano XVII, v. 17, n. 30, p. 110–118, jul./out. 2020.

TEIXEIRA, L. G. S. **Sentidos do humor, trapaças da razão**: a charge. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2005.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. **Revista Odisseia**, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2043/1477>. Acesso em: 02 dezembro. 2023.

VALLE, I.R., RUSCHEL, E. (2010). Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): Uma inspiração meritocrática. **Revista Eletrónica De Investigación Y Docencia (REID)**, (3). Recuperado a partir de <https://revistaseletronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1162>, acesso em 12 de outubro de 2023.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. Práticas discursivas de legitimação e resistência. Hora de debate. Violência contra a mulher: a força das práticas simbólicas. **Projeto Conexão Linguagem**. Unicamp. Disponível em: http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/17754/SP263_G.pdf?sequence=7 Acesso em: 10 dez. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICES A / B - Proposta da atividade de Intervenção 1

ATIVIDADE 01: Proposta da atividade de intervenção

I – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série: 7º ano

Atividade: apresentação do projeto de intervenção

Tempo previsto: 5 aulas

Conteúdo: uso de tecnologia de informação pelos estudantes e leitura

Fundamentação teórica: Análise de Discurso

Conceitos: materialidade discursiva, memória discursiva, gestos de leitura e arquivo de leitura

Objetivo (s):

✓ Expor a materialidade discursiva a ser trabalhada — o texto de *podcast* — além de toda a proposta do projeto leitura e escrita como práticas discursivas: do texto do *podcast* e suas diversas materialidades significantes;

✓ Criar espaços de interpretação em sala de aula para que o aluno possa se colocar no lugar do dizer em relação ao *podcast* e na interlocução com os dois questionários, os colegas e o professor;

✓ Compreender os sentidos de leitura que circulam entre os alunos.

Metodologia:

Professor, realize essa atividade a partir de uma roda de conversa com os alunos. Para tanto, sugerimos que apresente todas as etapas a serem desenvolvidas no projeto sobre a materialidade discursiva a ser trabalhada: o texto do *podcast*. Nesse momento, é interessante ressaltar a importância da organização do arquivo de leitura e do diário de bordo³⁸ pelos alunos, para que, no decorrer de todo o processo, eles possam acessá-los sempre que necessário e para que sirvam de apoio à pesquisa de possíveis dúvidas, além de ser uma forma de notar como estão sendo afetados por outros gestos de interpretação. Dessa forma, desde o início do trabalho, é promovida a autoria ao sugerir ou acrescentar ideias. É importante dizer

³⁸ Diário de bordo: um caderno que tem como objetivo facilitar o registro referente a todo o processo de estudo do texto de propaganda, permitindo ao estudante refletir sobre a sua prática e o procedimento de sua tarefa.

também que trabalhar, a partir da organização de um arquivo, “[...] vai conduzir o aluno à construção de sua história de leituras e habilitá-lo a se apropriar de enunciados postos a sua disposição para produzir, a partir deles, seus próprios textos” (INDURSKY, 2019, p. 105), ou seja, com essa proposição, os estudantes irão construir suas histórias de leitura.

Deve-se oportunizar ainda aos alunos momentos de reflexão, pois “o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem” (ORLANDI, 1996a, p. 38). Isso poderá ser realizado por meio de alguns questionamentos (que serão postos na lousa, mas não serão copiados no caderno), os quais servirão de interlocução para reflexão, debate e compreensão sobre o *podcast* e “[...] os vários momentos nesse processo discursivo[...]” (ORLANDI, 2004, p. 134), sendo isso imperativo para o trabalho em sala de aula, uma vez que não pode estar apartado da realidade dos estudantes, ou seja, as vivências da linguagem fazendo sentido, o que justifica a proposta para compreender a materialidade do *podcast*.

Ainda de acordo com o apêndice B, propõe-se que esta atividade seja realizada, também, a partir de uma roda de conversa e a todos os alunos deverão ser oportunizados momentos para exporem seus dizeres. Para tal, serão formulados alguns questionamentos que serão postos à turma, e, a partir dessa interlocução, buscar-se-á compreender que sentidos os alunos têm sobre a leitura e suas práticas e de que modo significam a leitura no texto áudio sonoro.

Ao propormos atividades para serem desenvolvidas oralmente na sala de aula, estamos buscando desatar o nó que vincula o discurso da oralidade ao discurso da escrita, pois a forma do discurso oral é considerado “marginal ao processo de legitimação da língua (e sua transcrição) produz um sentido ambíguo e inacabado, não por não ser produzida de acordo com a NORMA, mas exatamente por não passar pelo processo de legitimação” (GALLO, 1989, p. 55), que, de acordo com a autora, é histórico e político.

A partir desta compreensão, propusemos atividades de roda de conversa como uma forma de abertura de espaço para que os alunos possam colocar seus conhecimentos em circulação, sem a preocupação de darem a resposta, supostamente, correta, ou seja, aquela que o professor quer ouvir.

Assim, espera-se, com estas questões, que os alunos se sintam autorizados a formularem seus dizeres e, dessa maneira, o espaço da sala de aula transforme-se em lugar aberto à circulação de novos sentidos.

Proposta da atividade de intervenção A**II – ATIVIDADE PROPOSTA A****Questões para reflexão****Questionário 1**

01. Você possui computador ou laptop em casa?

sim

não

02. Você possui um aparelho de telefone celular?

sim

não

Se sim, costuma trazê-lo para a escola?

sim, sempre

não

apenas quando necessário

03. Você tem acesso à internet na sua casa?

sim

não

04. Quais destes aplicativos ou sites você mais utiliza? Assinale os cinco mais usados.

WhatsApp

Facebook

Instagram

Snapchat

Youtube

Twitter

Google

Messenger

Pinterest

Spotify

Podcasts

() Tik Tok

() Outro: _____

05. Você sabe o que é um *podcast*?

() sim

() não

06. Você costuma acessar *podcasts*?

() sim

() não

() às vezes.

07. Você tem dificuldade de manifestar suas ideias oralmente perante a turma?

() sim

() não

Proposta da atividade de intervenção B

QUESTIONÁRIO 2

- 1- Ao abordarmos o tema da leitura, quais associações surgem em sua mente?
- 2- No ambiente escolar, quais tipos de textos são mais lidos por você?
- 3- E fora da escola? Qual tipo de material de leitura você prefere?
- 4- Você ouve *podcast* regularmente? Quais são seus temas preferidos?
- 5- Quando ouve *podcast*, onde você costuma ouvir e com qual companhia essa experiência é apreciada? O acesso aos conteúdos ocorre via computador ou celular?
- 6- Durante um *podcast*, quais partes ou elementos você mais aprecia?
- 7- O que significa para você ouvir *podcast*? Você considera uma forma de leitura?
- 8- Você já ouviu o conceito de *podcast*?
- 9- Você tem o hábito de criar áudios usando seu celular ou algum aplicativo? Já realizou algum trabalho nesse sentido para apresentar na escola?
- 10- Como você lida com as questões éticas relacionadas ao uso e compartilhamento de vídeos, áudios que sejam eles feitos por você ou por outras pessoas?
- 11- Você conhece sites online que oferecem orientações sobre edição de imagem e alguns de *podcast*?

Referências

GALLO, S. M. L. **Ensino da língua escrita x ensino do discurso escrito**. 1989. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, 1989. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270686?mode=full>. Acesso em: 01. novembro 2023.

INDURSKY, Freda. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. In: Nascimento, L. (Org.). **Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p. 97–120.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORLANDI, Eni P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 35-47, jun. 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914>. Acesso em: 01 set. 2023.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campinas, SP: Cortez, 1996a.

ORLANDI, Eni P. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270699> Acesso em: 05 set. 2023.

APÊNDICE C - Proposta da atividade de Intervenção 2

ATIVIDADE 02: Proposta da atividade de intervenção C

I – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série: 7º ano

Atividade: o texto de *podcast*

Tempo previsto: 5 aulas

Conteúdo: noções gerais sobre o texto de *podcast*

Fundamentação teórica: Análise de Discurso

Conceitos: constituição de um arquivo de leitura

Recursos tecnológicos: *chromebook*, internet, fone de ouvido.

Objetivo(s):

- ✓ Conhecer a historicidade do *podcast*.
- ✓ Compreender as condições de produção de *podcast*.

Pesquisa na internet para constituição de arquivo de leitura. A pesquisa será feita através dos *chromebooks* para elaboração de *slides* e do aplicativo *gamma* que tem temáticas voltadas às características, à historicidade e à origem dos *podcasts*, contribuindo, assim, para a constituição de arquivo de leitura. Usando os *chromebooks*, os alunos elaborarão alguns *slides* pelo aplicativo *gamma* para a apresentação no formato de seminário.

Assistirão a um vídeo sobre a A história dos *podcasts* – História da Tecnologia, com o objetivo de proporcionar aos alunos a compreensão das condições de produção das temáticas a serem trabalhadas (Apêndice C).

Metodologia:

Professor, para realizar essa atividade, utilize o *chromebook* para elaboração de *slides*, através do aplicativo *gamma*, com temáticas voltadas às características e à origem dos *podcasts*. E ainda, um vídeo sobre a A história dos *podcasts* – História da Tecnologia, com o

objetivo de proporcionar aos alunos a compreensão das condições de produção das temáticas a serem trabalhadas, visando realizar a contextualização da história do *podcast*, como ela surgiu, qual era o seu propósito naquela época, sua trajetória e evolução até os dias atuais. No decorrer da apresentação, dê sempre a oportunidade aos alunos de questionarem e/ou complementarem as informações apresentadas.

Oriente os alunos a anotar tudo que considerarem importante sobre a história do *podcast*, pois, dessa forma, eles contemplarão a organização do arquivo de leitura, uma vez que, segundo Cabral Hayashida (2012, p. 66), “o texto, ao mobilizar diferentes contextos, textos, intertextos dá visibilidade ao forte atravessamento de subjetividades, fazendo ressoar diferentes sentidos decorrentes de formações discursivas distintas”. O principal propósito de trabalhar a materialidade do *podcast* é possibilitar a repercussão dos diferentes sentidos produzidos de forma que reverbere significativamente na sua vida social.

Na aula, com o objetivo de compreender melhor os assuntos abordados, apresente um vídeo do YouTube: A história dos *podcasts* – História da Tecnologia História da Tecnologia: <https://www.youtube.com/watch?v=wScDZIB5vAk>

Primeiro passo: organização dos grupos, distribuição dos tópicos de pesquisa e apresentação do tutorial.

Segundo passo: pesquisa e seleção do material e elaboração dos *slides*.

Sugerimos alguns tópicos para orientação da pesquisa sobre a origem do *podcast* e sua historicidade:

1. Conceituação.
2. Recortes da historicidade.
3. Especificidades da materialidade do *podcast*.
4. Produção da composição do *podcast* no Brasil:
 - *Podcasts* brasileiros mais premiados.
 - *Podcasters* documentaristas mais conhecidos.
5. Linguagem áudio sonora.
7. Outras questões que professores e alunos julgarem pertinentes.

Terceiro passo: apresentação dos resultados coletados em forma de seminário através do aplicativo *gamma*: <https://gamma.app/docs/A-incrivel-historia-do-podcast-no-Brasil-e5b5jvoj52tulgt?mode=doc>

Sugerimos que, ao término de cada apresentação, seja aberto um espaço para discussão, de forma que a todos seja dada oportunidade para se posicionarem diante do que foi apresentado, de modo a dar a consequência discursiva necessária no que tange ao trabalho com a leitura de arquivo.

Trabalhar discursivamente a leitura deve mostrar ao aluno “que o texto pode ser discutido, avaliado e mesmo questionado, que não há uma verdade nele a ser descoberta, mas sentidos que nele e a partir dele circulam ou podem circular” (FERNANDES, 2014, p. 4).

A realização desta atividade, além de dar condições a deslocamentos de posições para professor e aluno, criará condições para que os alunos possam ampliar seus conhecimentos acerca do *podcast*, pelo fundamento inicial da sua historicização, condição para o trabalho com a leitura e escrita -, até o roteiro do *podcast*.

Referências

- CABRAL HAYASHIDA. Sandra Raquel de Almeida. **Periódicos científicos:** a produção e a circulação da ciência da linguagem no Brasil. Tese (Doutorado em Linguística) – Unicamp – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270530/1/CabralHayashida_SandraRaqueldeAlmeida_D.pdf. Acesso em: 19 out. 2023.
- FERNANDES, Carolina. A leitura na escola e suas formas de controle e de resistência. *In:* Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CELSUL), 11., 2014, Chapecó. **Anais eletrônicos [...]**. Chapecó: XI Encontro do círculo de estudos linguísticos do Sul - CELSUL, 2014, p. 11-23. Disponível em: <https://www.academia.edu/35896270/A>. Acesso em: 20 set. 2023.
- ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

APÊNDICE D - Proposta da atividade de Intervenção 3

ATIVIDADE 03: Proposta da atividade de intervenção D

I – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série: 7º ano

Atividade: análise do podcast: O tema é – *Fake News*

Tempo previsto: 4 aulas

Conteúdo: constituição de um arquivo de leitura

Fundamentação teórica: Análise de Discurso

Conceitos: Gestos de interpretação; efeitos de sentido; formação discursiva

Recursos tecnológicos: *chromebook*, internet, fone de ouvido.

Objetivos:

- ✓ Oportunizar aos alunos a construção de conhecimentos sobre o texto de *podcast*, por meio da pesquisa e seleção de materiais disponíveis na internet sobre o assunto.
- ✓ Compreender os efeitos provocados por *podcast* relacionados as *Fake News*.
- ✓ Compreender a constituição e a formulação e circulação do texto de *podcast*.

Metodologia

Essa atividade será trabalhada em quatro aulas, sendo que, na primeira e na segunda aulas, os alunos ouvirão no *chromebook* o roteiro de escuta sobre as *Fake News* pelo site: <https://g1.globo.com/como-sera/podcast/o-tema-e/noticia/2019/10/19/podcast-como-sera-o-tema-e-8-fake-news.ghtml> e responderão ao questionário para serem analisados posteriormente em sala de aula.

Professor, para a primeira e segunda aulas, apresente, por meio do *chromebook*, o roteiro de escuta, visando instigar os alunos a exporem seus conhecimentos sobre o assunto abordado, pois “[...] a autoria é injunção do dizer, assim como o é a interpretação[...]” (ORLANDI, 2012, p. 91). Ao apresentarem seus conhecimentos, a interpretação que fazem de

Fake News, os alunos darão visibilidade à função-autor. Nesse momento de interação, aproveite para abordar sobre os diferentes tipos de *podcast*: de esportes, de piadas, de ideias etc. Oriente os alunos para que façam as anotações que acharem pertinentes sobre o assunto, de forma a contemplar o arquivo de leitura que está em processo de constituição.

Cada aluno tem a responsabilidade de escutar com atenção, fazer anotações relevantes sobre o tema abordado e identificar elementos essenciais do discurso da jornalista para uma comparação posterior. É crucial notar as semelhanças e diferenças na entonação vocal ao relatar os fatos.

Os questionamentos dessa atividade buscam atentar-se para a maneira que é iniciado um episódio de *podcast*; dizem respeito à utilização de recursos sonoros; seleciona exemplos de *Fake News* mencionados pela apresentadora; analisa a relevância das *Fake News* e como os alunos avaliam um *podcast* sobre esta temática.

Peça para que os alunos relatem sobre a abertura do episódio e a combinação de fala em música de fundo. Sobre a utilização de recursos sonoros, veja como os alunos compreendem o enunciado e respondem que, além da voz, há a utilização de músicas nesse episódio. Na sequência, peça aos alunos que escrevam exemplos de *Fake News* mencionados pela apresentadora com outros casos. Por fim, analise qual a relevância do tema apresentado neste episódio para os alunos e como eles avaliam este tipo de *podcast*. Na próxima aula, os alunos irão compartilhar suas análises com os colegas.

II – ATIVIDADE PROPOSTA:

Questões para reflexão

Roteiro de escuta – *Podcast*

Tema: *Fake News*



1. Ouça o *podcast* com atenção e escreva as informações solicitadas:

a) Como o programa inicia? Há algum tipo de apresentação/introdução?

b) Além da voz, são utilizados outros recursos sonoros?

- c) Relacione alguns exemplos de *Fake News* mencionados pela apresentadora com outros casos de *Fake News*.
- d) Ao ler as manchetes de algumas *Fake News*, como a apresentadora utiliza a voz? Que efeitos de sentidos a voz vai produzir? (o tom de voz e as ênfases utilizadas)?
- e) Na sua opinião, além da voz da apresentadora, como as outras vozes que aparecem no programa contribuem para o enriquecimento do *podcast*? E como ficaria o *podcast* se houvesse apenas as falas do apresentadora?
- f) Você acha que as *Fake News* são um assunto relevante que precisa ser abordado em um *podcast*? Por quê?
- g) Como você avalia esse *podcast*?

Referências

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

APÊNDICE E - Proposta da atividade de Intervenção 4

ATIVIDADE 04: Proposta da atividade de intervenção E

I – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série: 7º ano

Atividade: *Post de Fake News*

Tempo previsto: 4 aulas

Conteúdo: constituição do arquivo de leitura

Fundamentação teórica: Análise de Discurso

Conceitos: Gestos de interpretação; efeitos de sentido; formação discursiva

Recursos tecnológicos: *chromebook*, internet, fone de ouvido.

Objetivos:

- ✓ Oportunizar aos alunos a relacionar as *Fake News* e a circulação delas na cidade.
- ✓ Compreender todo o processo de organização, confecção e circulação de um *post* falso nos grupos de *WhatsApp* da cidade.
- ✓ Compreender os diferentes sentidos da leitura a partir das *Fake News* e dos posts falsos que circularam pela cidade.

Metodologia

Sugerimos dar início a esse trabalho com um *post* falso que circulava em alguns grupos do *WhatsApp* da cidade de São José dos Quatro Marcos. Assim, oportuniza-se reforçar a temática sobre notícias falsas.

Este *post* falso afirmava que diversos cantores estariam presentes na 24ª Expomarcos, incluindo Maiara e Maraisa, Israel e Rodolfo, Fernando e Sorocaba, além de Zé Vaqueiro, com a data marcada para 04 de novembro de 2023. O *post* serviu de exemplo concreto para abordarmos a temática das notícias falsas, reforçando a importância de desenvolver o senso crítico em relação às informações que recebemos. Na perspectiva da Análise de Discurso, poderemos compreender esse movimento da cidade:

A cidade, com suas formas de organização dos sujeitos, é certamente uma parada obrigatória para a reflexão porque nela os movimentos da linguagem e o dos sentidos do social e do político estão, ou se mostram efusivamente, em primeiro plano. (ORLANDI, 2004, p.118).

Os alunos deverão ser instigados a dar visibilidade sobre esse assunto. Nesse momento, o propósito é trabalhar a movimento da linguagem na cidade, o *post* falso, neste caso, contribuirá para a efetivação desse processo no qual a educação transpõe os muros da escola.

É importante orientar os alunos para que façam registros sobre suas observações dos *posts*, por meio de anotações no diário de bordo.

Sugerimos que, se for possível, façam uma curadoria que será orientada e realizada conjuntamente com o professor ministrante nos sites relacionados ao evento mencionado, relacionando a veracidade do assunto com o objetivo de que os alunos percebam mais sobre *Fake News*, analisar quais as consequências das *Fake News*, o *post* que foi elaborado e as condições de produção que, para Orlandi (2015), indica o sujeito e a situação.

Dessa forma, será oportunizado aos alunos compreender o processo de formulação, constituição e circulação do post de organização e confecção do *post* para que eles entendam como esses textos são elaborados e quem são os envolvidos na produção de um *post* falso, que vai desde seu autor, o responsável pela parte gráfica, o divulgador etc.

O discurso das *Fake News* estabelece uma forma única de relação com o político, atravessada pela ideologia, a qual se associam memória discursiva, formações imaginárias e silêncio. De acordo com Orlandi “as palavras [...] são atravessadas pelo silêncio”, estabelecendo que o silêncio é constitutivo da espessura da linguagem, permitindo a emergência de influências de sentido que sustentam o discurso das *Fake News*.

TEXTO I



TEXTO II



PROPOSTA DE ATIVIDADE:

✓ Sugerimos alguns questionamentos para a reflexão:

1 – Você conhece essa festividade abordada nos cartazes? E você gosta deste tipo de evento?

2 - Observe o cartaz I. Você conhece esses artistas? Você gosta de algum desses artistas? Por quê?

3 - Ao observar a qualidade da arte nos cartazes e o número de artistas divulgados, estes aspectos podem sugerir que se trata de uma notícia falsa da 24ª Expomarcos?

4 - A multiplicidade de interpretações das informações presentes no cartaz do evento com Zé Vaqueiro, Maiara e Maraisa, Fernando e Sorocaba, Israel e Rodolfo na 24ª Expomarcos, quais os efeitos que as *Fake News* causam nos moradores da cidade?

5 - Como você avalia esse tipo de evento em relação a sua importância para a promoção da cultura e entretenimento na região?

6 - Quais são os principais eventos e atrações que a 24ª Expomarcos está oferecendo à comunidade local?

Referências

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

ORLANDI, Eni P. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

APÊNDICE F - Proposta da atividade de Intervenção 5

ATIVIDADE 05: Proposta da atividade de intervenção F

I – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série: 7º ano

Atividade: as charges como materialidades discursivas

Tempo previsto: 4 aulas

Conteúdo: Texto verbal e não-verbal

Fundamentação teórica: Análise de Discurso

Conceitos: paráfrase; polissemia; textualização; gesto de interpretação

Recursos tecnológicos: *chromebook*, internet, fone de ouvido.

Objetivos:

- ✓ Trabalhar com as charges, a fim de que o aluno compreenda a relação dos sentidos das palavras e da imagem, como forma de instigá-los a mobilizar a relação verbal e não-verbal, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica sobre o funcionamento da linguagem;
- ✓ Compreender as relações de sentido entre as palavras apresentadas e as imagens que as acompanham, a fim de desenvolver habilidades de leitura crítica e de interpretação;
- ✓ Compreender a relação de sentido da paráfrase e da polissemia no texto na charge.

Metodologia:

Professor, organize a turma em dois grupos para realização desta atividade. Os alunos podem ser distribuídos em algum “cantinho” no pátio da escola, refeitório ou na biblioteca. Em seguida, organize a sala em semicírculo para apresentar e debater seus posicionamentos a respeito da materialidade abordada.

Ao trabalhar com os alunos a relação dos sentidos das palavras e da imagem, é possível instigá-los a mobilizar a relação verbal e não-verbal, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica do assunto abordado. A compreensão das relações de sentido entre as palavras apresentadas e as imagens que as acompanham permite aos alunos desenvolver habilidades de leitura crítica e de interpretação, além de promover a percepção da interconexão entre linguagem verbal e não-verbal. Dessa maneira, espera-se que sejam abertos espaços para o deslocamento do “mesmo” para o “diferente”, em um movimento

parafrástico que instaure a polissemia, sendo a paráfrase e a polissemia processos constitutivos da linguagem (ORLANDI, 2015).

Para Orlandi (2015, p. 36), “o sujeito (e os sentidos), pela repetição estão sempre tangenciando o novo, o possível, o diferente”. Esse movimento dos/nos sentidos permitirá aos alunos a encontrar lugares possíveis para formularem seus dizeres a partir da “repetição histórica” (ORLANDI, 2015, p. 52).

O uso de charges foi escolhido devido à sua capacidade de produzir efeitos, especialmente quando relacionado a um *podcast*. Durante essa abordagem educacional, aplicadas metodologias que reconhecem o aluno como sujeito, capaz de analisar e conectar os temas abordados nas charges com o contexto histórico, político e social. Isso permitiu que os alunos expressassem suas opiniões e visões, sendo atravessados pelos sentidos que as charges produzem ao serem introduzidas na sala de aula, sendo assim, buscamos compreender o processo educacional e a prática pedagógica de forma a problematizá-los, visando constantemente melhorá-los com base em teorias e nas especificidades da realidade pedagógica de cada contexto. Estas charges foram escolhidas por mim para estabelecer os sentidos, quais efeitos que relacionam com os outros *podcasts* na contemporaneidade, contribuindo para uma compreensão mais visual e dinâmica dos *podcasts*.

TEXTO I



(www.otempo.com.br, 01.09.2019.)

TEXTOII



<https://app.estuda.com/questoes/?id=5834963>

1. O que você sabe sobre esses tipos de textos?
2. Para entendermos um pouco mais sobre o podcast observe a charge do texto I e responda as perguntas. Você sabe quem é o homem no monte e o que ele está segurando? Pesquise na internet passagens da bíblia e qual foi o papel dele na história bíblica.

3. A pergunta a seguir aborda um aspecto importante da história bíblica e da tradição religiosa judaico-cristã, referindo-se às "Tábuas da Lei" que Moisés segura em algumas representações.

Agora responda:

- a- O que são essas tábuas que Moisés segura nas mãos e qual é a sua importância na tradição religiosa? Onde e como Moisés adquiriu essas tábuas?
- b- Moisés está pedindo a Deus por uma versão dos Dez Mandamentos em formato de *podcast*? Como você estabeleceria a relação de aproximação entre a mensagem antiga para era digital?
- c- No texto II, a ascensão dos *podcasts* como uma forma contemporânea de aprender e se divertir está mudando a maneira com que vemos a importância dos avós na transmissão de valores e experiências? Diante da desigualdade ao acesso no mundo digital em nossa sociedade, como podemos relacionar as tradições familiares com a tecnologia digital?
- d- No texto II, quando o neto diz “não precisa mais vovô”. Como você definiria a relação do avô com o neto? Haveria possibilidade de os avós não serem mais necessários para os netos? Por quê?
- e- Enfatize quais outros papéis dos avós na vida das pessoas?

Referência

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

APÊNDICE G - Proposta da atividade de Intervenção 6

ATIVIDADE 06: Proposta da atividade de intervenção G

I – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série: 7º ano

Atividade: produção do *slogan* e da vinheta

Tempo previsto: 10 aulas

Conteúdo: recursos audiovisuais

Fundamentação teórica: Análise de Discurso

Conceitos: Gestos de interpretação; efeitos de sentido; formação discursiva; circulação.

Objetivos:

- ✓ Mobilizar a linguagem do texto audiovisual e sonoro;
- ✓ Criar condições para o uso das tecnologias digitais em sala de aula;
- ✓ Abrir espaços para gestos de autoria a partir da produção de um *slogan* e da vinheta.

Recursos metodológicos:

Nesta atividade, alunos e professores trabalharão diretamente com a produção de um *slogan* e da vinheta de um *podcast*, realizando a pesquisa, a montagem e a edição. Cada uma dessas etapas envolve diferentes procedimentos que serão detalhados a seguir. Entendemos ser este momento, em que os alunos trabalharão diretamente com a produção do *slogan* e da vinheta do *podcast*, que passarão a atribuir sentidos ao funcionamento de “como materiais simbólicos diferentes (cor, imagem, som) produzem certos efeitos e não outros, a partir de suas especificidades”. (DI RAIMO, 2017, p. 837).

Nessa perspectiva, compreendemos que além de desenvolver as atividades de produção do *slogan* e da vinheta para o *podcast*, faz-se necessário que os alunos conheçam as técnicas utilizadas em sua formulação.

Propomos, assim, que esta atividade seja desenvolvida em duas etapas: na primeira, os alunos participarão da pesquisa para a preparação do *slogan* e da vinheta; na segunda

etapa, realizarão os processos de montagem/edição e apresentação do *slogan* e da vinheta por eles escolhidos.

II – PROPOSTA DE ATIVIDADE:

Para esta etapa, recomendamos dar destaque à linguagem audiovisual e sonora, bem como ao uso das tecnologias disponíveis para criar o *slogan* e a vinheta. Para a preparação desta oficina, a criação do *slogan* do *podcast* será dividida em três grupos. Cada grupo terá acesso ao site: <https://turbologo.com/pt> ou a outro site semelhante que ofereça a criação gratuita de *slogans*. Eles utilizarão essa ferramenta para desenvolver a proposta. Cada grupo apresentará um *slogan* e, ao término, a sala faz uma votação para escolher qual representará a turma. Após a confecção do *slogan*, os alunos permanecerão nos mesmos grupos para a escolha da vinheta³⁹ do *podcast*. Para tal, os alunos realizarão uma busca pelo site *artilist*⁴⁰ e escolherão a música de acordo com seu ritmo e estilo.

O uso estratégico de vinhetas em *podcasts* pode ser desenvolvido a partir da relação entre linguagem, ideologia e poder. As vinhetas desempenham um papel crucial na construção da identidade do *podcast*, estabelecendo uma identidade sonora que contribui significativamente para a diferenciação em um cenário repleto de opções. Além disso, as vinhetas servem de ferramentas para transições suaves entre diferentes segmentos do *podcast*, contribuindo para um fluxo mais consistente e proporcionando uma experiência mais agradável para os ouvintes.

A capacidade de envolver e engajar o público é uma característica marcante das vinhetas, despertando a curiosidade e gerando expectativa para os segmentos subsequentes. As vinhetas também podem desempenhar um papel prático na marcação de segmentos específicos, facilitando a navegação dos ouvintes. A consistência na incorporação de vinhetas ao longo dos episódios é essencial para fortalecer a conexão do *podcast*, estabelecendo uma relação mais sólida e familiar com o conteúdo.

Ao filiar este trabalho à perspectiva discursiva, entendemos ser possível dar visibilidade, opacidade e a incompletude da língua, além da contradição constitutiva dos

³⁹ Uma vinheta para *podcast* é uma breve introdução sonora que é usada para marcar o início, intervalo ou final de um episódio de *podcast*. É semelhante a uma abertura de um programa de TV ou de rádio. Geralmente, as vinhetas são compostas por uma música curta ou um efeito sonoro que ajuda a identificar o *podcast* e a criar uma atmosfera específica para o episódio. Disponível em: <https://vinhetando.com.br/tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-vinhetas-em-audio-para-podcast/>. Acesso em: 14 de jan. de 2024.

⁴⁰ *Artlist* é uma plataforma que desempenha o papel de um mecanismo de busca de música sem licença, permitindo o acesso a uma biblioteca com mais de 8.000 faixas de áudio, que cresce diariamente, dando acesso a uma grande variedade de conteúdo. Disponível em: <https://barrazacarlos.com/pt-br/lista-de-arte/>. Acesso em: 14 jan. 2024.

processos de textualização dos *podcasts*, nos quais podem se imbricar diferentes materialidades significantes.

Slogan do *podcast* elaborado pela turma



Referência

DI RAIMO, L. C. F. D. Abordagem discursiva de leitura de um vídeo digital. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 837-849, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1521>. Acesso em: 20 abr. 2024.

APÊNDICE H - Proposta da atividade de Intervenção 7

ATIVIDADE 07: Proposta da atividade de intervenção H

I – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série: 7º ano

Atividade: a gravação piloto

Tempo previsto: 4 aulas

Conteúdo: a oralidade e seus elementos constitutivos em funcionamento no podcast

Fundamentação teórica: Análise de Discurso

Conceitos: constituição, formulação do texto de *podcast*, gestos de leitura e escrita e gestos de autoria, memória metálica.

Recursos tecnológicos: notebook, *chromebook*, internet, fone de ouvido.

Professor, para esta atividade, sugerimos uma gravação piloto⁴¹, conforme o modelo do roteiro abaixo, para que os alunos tenham visibilidade de como funciona os *podcasts*, a turma pode ser dividida em 4 grupos e lembre-se de fazer alguns ensaios das falas e depois a gravação piloto para identificar como o processo se dá.

Roteiro piloto

01 - Episódio piloto - Quem somos nós?

[vinheta de abertura – música escolhida) - [todos juntos] *nome do podcast*

[todos] Oi, pessoaaaal!

Aluna A: Oi, galera, eu sou a/o _____

Nome

Aluna B: Oi, gente, eu sou a/o _____

Nome

Aluno C: Oi, pessoal, eu sou a/o _____

Nome

Aluna D: Olá, seres humanos, eu sou a/o _____

Nome

Aluna E: Oi, pessoal, eu sou a/o _____

Nome

Aluna D: Olá, seres humanos, aqui é a/o _____

Nome

Aqui no “*Podcast ...*” Vocês irão encontrar vários assuntos com indicação de filmes, literatura, músicas, assuntos da nossa juventude, séries, entre outros. Esperamos que vocês curtam e compartilhem.

Fonte: elaborada pela autora (2023).

⁴¹ Serve de modelo e como experiência: usina piloto, plano piloto. É um esforço temporário empreendido para testar a viabilidade de uma exclusiva solução de sistema apresentada.

Recomendamos utilizar o aplicativo *Spreaker Studio*⁴² para gravação piloto do *podcast* para realizar as gravações. Também sugerimos assistir a este tutorial que explica como funciona a interface deste aplicativo link: <https://www.youtube.com/watch?v=oH5TLonAY-g>. A materialidade do objeto discursivo sonoro *podcast* se constitui desde a sua produção, na relação entre sujeitos, língua e história, bem como em sua circulação, pela prática técnica que constitui sua própria condição de produção.

Referências bibliográficas

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

PFEIFFER, C. R. C. **Que autor é este?** Campinas, SP: Unicamp, 1995.

⁴² O *Spreaker Studio* é uma ferramenta de gravação e *live streaming* de áudio da plataforma de *podcast* e rede social *Spreaker*. A ferramenta está disponível para tablet e para celular, tanto para Android quanto para IOS e também para desktop, ou seja, é multiplataforma. Disponível em: <https://mundopodcast.com.br/podcasting/spreaker-studio-2/>. Acesso em: 11 de out. 2023.

APÊNDICE I - Proposta da atividade de Intervenção 8

ATIVIDADE 08: Proposta da atividade de intervenção I

I – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série: 7º ano

Atividade: enquete virtual

Tempo previsto: 05 aulas

Conteúdo: leitura de contos literários

Fundamentação teórica: Análise de Discurso

Conceitos: Gestos de leitura; memória digital, memória metálica, discurso digital

Recursos tecnológicos: notebook, *chromebook*, internet, fone de ouvido

Objetivos:

- ✓ Trabalhar com o processo de constituição de arquivos sobre um determinado assunto para produção dos *podcasts*;
- ✓ Mobilizar a noção de arquivo no espaço digital, que não se dá pelo acúmulo, e sim pela relação com a língua e a história;
- ✓ Compreender as diferentes formulações da enquete que, conforme Dias (2011, p. 973), pode ser “uma palavra, um enunciado, uma imagem, um gesto, uma letra, uma cor, etc”.

Metodologia:

Após apresentar o projeto sobre o *podcast* e suas diferentes materialidades significantes convide os alunos a escolherem o tipo de conto literário que mais gostam para transformar em um *podcast* para a escola. Realize a busca na internet e opte por 3 tipos de leituras, assim, poderá ser feita uma enquete virtual através do site: <https://www.criarenquete.com.br>, para que os alunos possam votar e escolher qual o conto que gostaria de transformar em um *podcast*.

Em seguida, os alunos organizarão um roteiro para cada episódio, computando ao todo três ou mais, sobre esse conto para apresentar na forma de *podcast*, buscando, assim, compreender como os discursos produzidos nesses formatos constroem sentidos e relações de força. Logo, sendo o sujeito afetado por diferentes relações de força, ele falará a partir de um

determinado lugar social, o que constituirá seu discurso. Pelo efeito da ideologia, seu discurso reproduzirá sentidos a partir de diferentes processos de individualização e de socialização.

Aqui, estamos diante de uma formação social capitalista, que é a Escola, na qual se inscrevem professores e alunos, enquanto lugares sociais pertinentes a ela, a partir das quais as posições-sujeito serão possíveis/impossíveis.

Nessa prática, promoveremos a leitura discursiva em torno da temática que será abordada, possibilitando aos alunos que imprimam seus gestos de leitura e interpretação. Primeiramente, trabalhe a oralidade para construção dos roteiros e, posteriormente, a escrita. Sendo assim, nessa prática trará possibilidades de os alunos amadurecerem suas reflexões sobre como irão se organizar para a produção dos roteiros, após a exposição de forma oral, ampliam-se as condições para a escrita.

Sugerimos trabalhar com conto em PDF⁴³, através dos *chromebooks*, pela plataforma Plurall, numa leitura coletiva. Assim, conseguiremos dar condições para os alunos compreenderem os efeitos de sentido produzidos pela noção de arquivo leitura no digital e seus desdobramentos no espaço escolar.

O professor poderá disponibilizar cinco aulas para realizar a leitura, pois queremos que na aula seguinte seja possível os alunos falarem sobre o que leram. As leituras ocorrerão em sala de aula. Ao término, passe a palavra para a turma, a fim de ouvir o que tem para dizer da leitura do conto que fizera em arquivo digital. Anote na lousa as formulações sobre essa experiência, pois a lousa, nesse caso, tem um papel essencial na visualização das respostas e nos gestos de interpretação dos alunos, conforme compreendem De Conti et al. 2014, p.55):

A lousa pode ser tecnologia nas práticas pedagógicas quando usada, por exemplo, para registrar comentários dos alunos em sala de aula, para que possam ser pensados em outra materialidade que não a oral. No momento desse registro, a lousa é um lugar de mudança de materialidade linguística, passa a ser um lugar de poder, onde se pode observar, questionar, apagar, reescrever, reformular, pensar.

Referências Bibliográficas

DE CONTI, Davi Faria *et al.* O digital na escola: objeto, instrumento e tecnologia. *In:* BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). **A língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 53-64. (Série Discurso e Ensino).

⁴³ É um formato de arquivo versátil criado pela Adobe que proporciona uma maneira fácil e confiável de apresentar e compartilhar documentos em qualquer software, hardware ou sistema operacional usado pela pessoa que exibe o documento. Disponível em: <https://www.adobe.com/br/acrobat/about-adobe-pdf.html> Acesso em: 15 jan.2024.

DE CONTI, Davi Faria; MEGID, Cristiane Maria; FURLAN, Cássia Cristina; MENSATO, Joice. O digital na escola: objeto, instrumento e tecnologia. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink. (Org.). **A língua portuguesa**: novas tecnologias em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 53-64.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. *In*: FERREIRA, Maria Cristina e INDURSKY, Freda (Org.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007.

APÊNDICE J - Proposta da atividade de Intervenção 9

ATIVIDADE 09: Proposta da atividade de intervenção J

I – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Ano/série: 7º ano

Atividade: organização dos roteiros

Tempo previsto: 4 aulas

Conteúdo: A leitura e a escrita dos roteiros de podcast do conto “A Queda da Casa de Usher”

Fundamentação teórica: Análise de Discurso

Conceitos: Gestos de interpretação; circulação; constituição, formulação do texto de *podcast*, gestos de leitura e escrita e gestos de autoria.

Recursos tecnológicos: *chromebook*, internet, fone de ouvido.

Objetivos:

- ✓ Elaborar um *podcast* voltado para/alunos e comunidade escolar da Escola Miguel Barbosa;
- ✓ Produzir gestos de autoria na reescrita e na confecção de um *podcast*;
- ✓ Dar visibilidade ao processo de leitura e escrita dos roteiros e à circulação dos textos dos roteiros dos *podcasts*.

Metodologia:

Após a leitura do conto, e as anotações no quadro, inicie a organização e elaboração dos roteiros que serão divididos em 3 grupos. Para realizar essa atividade de produção do roteiro, use o *chromebook* na plataforma *Plurall*, no qual os alunos poderão acessar um *link* que abra o conto escolhido. Nessa atividade, os alunos irão elaborar a criação dos roteiros dos episódios de *podcasts* dedicados ao conto. Os estudantes darão os primeiros passos na elaboração de narrativas sonoras que explorarão e amplificarão os elementos marcantes do conto.

Nas oficinas de editoração, sugerimos o site *artist*, nele, os alunos poderão explorar várias músicas na plataforma e selecionar a que mais se identificarem, usando-a como música

de fundo nos episódios. Outros efeitos sonoros que contribuirão para a ambientação serão os recursos sonoros do próprio aplicativo *Spreaker Studio* como: palmas, risos, trovões entre outros.

Os estudantes utilizarão o aplicativo *Spreaker Studio* para gravar, isso facilitará o processo de gravação, pois é uma plataforma de fácil manuseio. A criação do *podcast* como objeto discursivo sonoro envolve não apenas a produção inicial com a interação entre indivíduos, linguagem e contexto histórico, mas também a sua disseminação através de práticas técnicas que moldam as condições de sua produção.

Diante de alguns erros, os alunos enfrentarão desafios que exigirão a retomada constante das gravações. No entanto, cada obstáculo deverá ser encarado como uma oportunidade de aprendizado, proporcionando aos participantes uma experiência enriquecedora no universo da produção dos *podcasts* e aprimorando suas habilidades tanto técnicas quanto expressivas. Seguimos agora para a elaboração dos episódios.

Sugestões dos roteiros para *podcast* escolar:

1º Episódio: Apresentação do conto literário

Introdução (Apresentadores)

- Apresentação dos anfitriões do *podcast*.
- **Resumo do conto**

Parte 1: Personagens Principais

- Apresentação e análise dos personagens principais e pontos relevantes do conto.
- Como os personagens contribuem para a atmosfera do conto.

Parte 2: O espaço e tempo

- Discussão sobre onde acontece a narrativa

Parte 3: Encerramento

- Resumo do episódio.
- Incentivo aos ouvintes para lerem o conto e compartilhem suas próprias interpretações.

2º Episódio: Biografia do autor

Introdução (Apresentadores)

- Apresentação dos anfitriões do *podcast*.
- Breve explicação sobre o tema do episódio: O conto mais votado

Parte 1: Quem o autor desta obra?

- Contextualização sobre o autor.
- Breve biografia e impacto dele na literatura.

Parte 2: Resumo do Conto

- Apresentação dos personagens principais e o cenário.

Parte 3: Encerramento

- Resumo do episódio.
- Convite para ouvintes lerem o conto por conta própria e sintonizarem no próximo episódio para uma análise.

3º Episódio: Temas, simbolismo e contemporaneidade

Introdução (Apresentadores)

- Apresentação dos anfitriões do *podcast*.
- Breve revisão do conto A Queda da Casa de Usher

Parte 1: Temas e Simbolismo

- Exploração dos temas.
- Como esses temas são simbolizados nos personagens do conto.
- Discussão sobre a incidência do autor na literatura.

Parte 2: O Conto na contemporaneidade

- Exploração dos elementos do conto A Queda da Casa de Usher que aparecem nos dias atuais como filmes, séries e músicas.

Parte 3: Encerramento

- Resumo do episódio.
- Convite para os ouvintes compartilharem suas obras ou filmes favoritos inspirados no conto trabalhado.

A escrita desses roteiros representa não apenas um exercício de formulação de escrita e reescrita, mas uma oportunidade para aprofundar a compreensão do texto, desafiando-os a produzir uma versão da narrativa literária em uma experiência auditiva envolvente para um público ouvinte, no caso, a comunidade escolar. Este processo fomenta as habilidades de leitura escrita, que ampliarão as possibilidades de aprendizado dos alunos.

Para finalizar o trabalho, apresente os episódios aos alunos de outras turmas no horário do intervalo da escola, através da rádio escolar, divulgando, assim, os trabalhos dos alunos para um público mais amplo, permitindo que outros estudantes da escola também tenham

acesso ao conteúdo produzido. Caso a escola tenha a rádio escolar (se houver) ou redes sociais utilizar (Instagram, YouTube, etc.) como plataformas para a apresentação dos episódios do *podcast*, promovendo uma interação maior com a comunidade escolar. Outra sugestão é facilitar o acesso aos episódios através da criação de um QR Code dos episódios, que auxiliará na divulgação do *podcast*. Sugerimos o site: <https://me-qr.com/pt/qr-code-generator/audio>, simplificando o processo de compartilhamento e engajamento com o conteúdo.

Orientações gerais

Como produzir um roteiro de *podcast*?

Planejar: Antes de pensar em como gravar um *podcast*, alguns pontos que devem ser planejados são:

- Público: identificar o público é importante para saber qual vocabulário você utilizará. Você deve falar de acordo com a linguagem de quem ouvirá o seu *podcast* – seja ela simples ou complexa, informal ou formal.
- Tema: definir um tema e o formato é importante, por exemplo: bate-papo, mesa redonda, debate informativo, educativo, entrevista, dissertativo, dentre outros.
- Conteúdo: depois de definir um tema, é importante planejar o conteúdo. Logo, crie um *checklist* para todo o episódio, pois ele vai ajudar muito a não esquecer de nada durante a gravação e, assim, cobrir todo o tema.

Roteiro: depois de todo o planejamento definido, chegou a hora de dar vida ao *podcast* e criar o roteiro! Ele é útil para não se perder no assunto, porém, não se prenda totalmente a ele, deixe o papo fluir naturalmente e, caso seja necessário, volte ao roteiro para dar continuidade ao tema planejado.

Veja um exemplo de roteiro:

1. Vinheta de início;
2. Apresentação dos locutores;
3. Falar data de publicação e o tema do *podcast* do dia;
4. Rápida introdução para prender o público ao assunto;
5. Vinheta transitória para avisar que vai começar;
6. Falar sobre todo o tema do *checklist*;
7. Preparar para o encerramento;

8. Vinheta rápida transitória para avisar que vai terminar;

9. Encerramento.

Modelo dos *podcasts* produzido

QR CODE do 1º Episódio



<https://me-qr.com/pt/qr-code-generator/audio>

QR CODE do 2º Episódio



<https://me-qr.com/pt/qr-code-generator/audio>

QR CODE do 3º Episódio



<https://me-qr.com/pt/qr-code-generator/audio>

Referência

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: conversa com Eni Orlandi. Teias, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan. /dez. 2006.

SILVA, Tiago. **Podcast**: o que é e como criar um de qualidade em 5 passos. Resultados Digitais, 14 abr. 2020. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/blog/como-criar-um-podcast/>. Acesso em: 23 out. 2020.