



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Michelli Marchi Oss-Emer

O *podcast* em sala de aula: oralidade, escrita e tecnologia nas aulas de Língua Portuguesa

Florianópolis

2022

Michelli Marchi Oss-Emer

O *podcast* em sala de aula: oralidade, escrita e tecnologia nas aulas de Língua Portuguesa

Dissertação submetida ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Oss-Emer, Michelli Marchi
O podcast em sala de aula : oralidade, escrita e
tecnologia nas aulas de língua portuguesa / Michelli Marchi
Oss-Emer ; orientador, Rosângela Hammes Rodrigues, 2022.
142 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, , Programa de Pós-Graduação em ,
Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. . 2. Letras. I. Rodrigues, Rosângela Hammes . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em . III. Título.

Michelli Marchi Oss-Emer

**O *PODCAST* EM SALA DE AULA: ORALIDADE, ESCRITA E TECNOLOGIA NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues
UFSC
Presidente

Prof.^a Dr.^a Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos
UFSC

Prof.^a Dr.^a. Zilda Aquino
USP

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Letras.

Prof. Dr. Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS

Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues
Orientadora

Florianópolis, 2022.

AGRADECIMENTOS

A trajetória acadêmica é um percurso desafiador. Mas, na maioria das vezes, não estamos sozinhos. Agradeço a todos aqueles que de alguma forma me acompanharam e contribuíram para que eu conseguisse chegar até aqui.

Agradeço à minha mãe, que mesmo sozinha e em condições difíceis, sempre incentivou meus estudos e acreditou em meu potencial.

Ao meu marido, pela parceria e incentivo de sempre. Por ser meu primeiro leitor e um colaborador nesse projeto. Por compreender as ausências.

Ao meu filho Martin, por ser luz em minha vida.

Aos meus colegas de profissão, com os quais aprendo todos os dias.

Aos meus alunos, por terem participado tão lindamente desse projeto, que nos levou tão longe. Lembrarei de vocês para sempre.

Aos pais dos alunos e à direção da escola, pela confiança em mim depositada.

Aos mestres do PROFLETRAS, que transformaram minha vida através do conhecimento.

Ao Paulo, da secretaria do programa, por sua disponibilidade e gentileza.

Às colegas de turma, que deixaram a jornada acadêmica mais leve.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Rosângela Hammes Rodrigues, por todo o conhecimento compartilhado, pelas contribuições essenciais ao projeto e por ter me acolhido, no sentido mais literal da palavra. Sem a sua persistência, sua força, eu teria desistido. Serei eternamente grata.

Às professoras Dr^a Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos e Dr^a Zilda Gaspar Oliveira de Aquino pelas valorosas contribuições desde o exame de qualificação. Foi uma imensa alegria tê-las na banca de defesa. Agradeço o olhar atento e afetuoso que tiveram para com a versão final dessa dissertação.

À Capes, pelo financiamento da pesquisa.

E à Universidade Federal de Santa Catarina, por ter possibilitado que uma professora do interior, filha de costureira e a primeira da família a concluir o curso superior, se tornasse mestre.

RESUMO

Esta dissertação é o relato de uma pesquisa-ação que teve como objetivo geral propor e desenvolver uma elaboração didática de ensino e aprendizagem de práticas orais e letradas por meio do uso do *podcast* com os alunos do oitavo ano de uma escola da rede municipal do município de Blumenau, no componente curricular Língua Portuguesa, para ampliar o domínio das práticas de linguagem desses alunos. Foram objetivos específicos da pesquisa: a) discutir o uso das TICE (Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão) em sala de aula, especialmente o *podcast* como recurso tecnológico no trabalho com oralidade e escrita; b) propor e desenvolver a elaboração didática de modo a proporcionar aos alunos contato com diferentes *podcasts* (noticiosos, educacionais, científicos, humorísticos e literários); c) realizar a produção de *podcasts* durante as aulas de Língua Portuguesa, desde a escrita do roteiro, a pesquisa e produção escrita até a gravação oral, edição e divulgação dos episódios; d) avaliar a elaboração didática realizada. Teoricamente, Geraldi, Brito e Rodrigues direcionaram o pensamento acerca do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Marcuschi, acerca da oralidade. As ideias do Círculo de Bakhtin norteiam a concepção de linguagem, enunciado, sujeito e gêneros do discurso adotadas. Nos aspectos tecnológicos, destacamos o conceito de *podcast* como uma tecnologia da oralidade apresentado por Freire. Para alcançar os objetivos foi desenvolvida uma proposta de elaboração didática ao longo de 39 aulas, onde ao final das atividades, os estudantes produziram seu próprio *podcast*. Os resultados apontam para uma contribuição significativa do trabalho com *podcast* na ampliação das práticas de linguagem dos alunos, proporcionando o desenvolvimento da oralidade permeado pela utilização da tecnologia em sala de aula.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Oralidade. *Podcast*.

ABSTRACT

This dissertation is the description of an action research that had as general objective propose and develop a didactic elaboration of teaching and learning of oral and literate practices by the use of the podcast with the eighth grade students of a municipal school in Blumenau, in Portuguese Language classes, to expand the language practices of these students. The specific objectives of the research were: a) to discuss the use of TICE (Digital Information, Communication and Expression Technologies) in the classroom, especially the podcast as a technological resource in working with orality and writing; b) propose and develop the didactic elaboration in order to provide students with contact with different podcasts (news, educational, scientific, humorous and literary); c) create podcasts during Portuguese language classes, from script writing, research and written production to oral recording, editing and publication of episodes; d) evaluate the didactic elaboration. Theoretically, Geraldi, Brito and Rodrigues directed the thinking about teaching and learning Portuguese and Marcuschi, about orality. The ideas of the Bakhtin Circle guide the conception of language, enunciation, subject and discourse genres adopted. In the technological aspects, we highlight the concept of podcast as an orality technology presented by Freire. To achieve the objectives, a didactic proposal was developed over 39 classes, where at the end of the activities, the students produced their own podcast. The results point to a significant contribution of podcast work in expanding students' language practices, providing the development of orality permeated by the use of technology in classes.

Keywords: Portuguese Language. Orality. Podcast.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1	ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	15
2.2	GÊNEROS DO DISCURSO	19
2.3	ENSINO E APRENDIZAGEM DA ORALIDADE.....	23
2.3.1	Valorização da escrita	25
2.3.2	Oralidade e escrita como práticas de linguagem	26
2.3.3	Consequências da valorização da escrita em contexto educacional	30
2.4	TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO	31
2.5	<i>PODCAST</i> E EDUCAÇÃO	34
2.5.1	Surge uma nova mídia.....	34
2.5.2	Possibilidades de trabalho com o <i>podcast</i> em contextos educacionais	36
2.5.3	<i>Podcast</i> na escola – o que tem sido feito.....	39
3	METODOLOGIA.....	44
3.1	A PESQUISA-AÇÃO.....	44
3.2	A ELABORAÇÃO DIDÁTICA	45
3.3	O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	47
3.3.1	A escola	47
3.3.2	Os sujeitos: alunos e professora.....	48
3.4	O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES	49
4	ELABORAÇÃO DIDÁTICA	51
4.1	POD O QUÊ? CONHECENDO O <i>PODCAST</i>	52
4.1.1	Primeiras palavras.....	52
4.1.2	Apresentação do gênero <i>podcast</i>.....	55
4.1.3	Audição de <i>podcast</i> literário.....	59
4.2	ESCUTA ORIENTADA	63

4.2.1	Roteiro de escuta 1: <i>podcast</i> jornalístico.....	64
4.2.2	Roteiro de escuta 2: <i>podcast</i> de entretenimento	71
4.2.3	Roteiro de escuta 3: <i>podcast</i> escolar	76
4.3	LEITURA ORAL E AUDIÇÃO ORIENTADA	78
4.3.1	Exercício de leitura	78
4.3.2	Audição dos poemas	80
4.3.3	Comparação entre os <i>podcasts</i> jornalístico, de entretenimento e escolar: diferenças e semelhanças.....	82
4.4	O ACONTECIMENTO DA AULA	84
4.4.1	Um <i>podcast</i> local.....	84
4.4.2	Conversa com <i>podcasters</i>	89
4.5	HORA DE FALAR.....	92
4.5.1	O assunto: pensando sobre a fala	92
4.5.2	Pesquisa: estudando o assunto para a fala	93
4.5.3	Escrita: preparando a fala	94
4.5.4	Ensaio: treinando a fala	97
4.5.5	Gravação.....	99
4.5.6	Edição.....	99
4.5.7	Ouvir o que falamos.....	102
4.6	PW CAST: COM A PALAVRA, OS ALUNOS	102
4.6.1	Funk	105
4.6.2	Tráfico de animais	107
4.6.3	Depressão.....	109
4.6.4	Rap	110
4.7	OUTRO ACONTECIMENTO DA AULA	110
4.8	AVALIAÇÃO DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA	112

4.9	O ACONTECIMENTO ALÉM DA AULA.....	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS.....	125
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL	130
	APÊNDICE B – Roteiro de escuta 1	132
	APÊNDICE C – Roteiro de escuta 2	134
	APÊNDICE D – Roteiro de escuta 3	137
	APÊNDICE E – Atividade comparativa.....	140
	APÊNDICE F – Questionário de avaliação do projeto	141

1 INTRODUÇÃO

A oralidade faz-se presente em nossa sociedade de maneira constitutiva, exercendo um papel central na interação comunicativa das pessoas. As manifestações de fala datam de cerca de um milhão de anos, diferenciando-se da escrita, uma tecnologia que surgiu pouco mais de 3.000 anos antes de Cristo, ou seja, há 5.000 anos (GRAFF 1995 *apud* MARCUSCHI 2001, p. 23), podendo ser considerada recente, no contexto da evolução da humana. Antes mesmo de frequentar a escola e aprender o sistema escrito da língua, as crianças já se utilizam da oralidade como recurso de produção de seus enunciados, desde o processo de apropriação da linguagem verbal. Elas são capazes de argumentar, fazer solicitações, contar histórias, enfim, participar de diversas situações de interação através da fala.

Entretanto, a escrita tem assumido um papel cada vez mais central na sociedade. É inegável sua importância para a realização de tarefas desde as mais corriqueiras até as mais elaboradas, “[...] por isso que ela *se tornou* indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.” (MARCUSCHI, 2001. p. 17, grifos do autor).

Assim, criou-se por muito tempo uma dicotomia em relação à fala e à escrita, sendo esta última, em muitos casos, mais valorizada socialmente e, inclusive, na esfera escolar. Porém, em uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa que favoreça a língua como instrumento de interação, faz-se necessário trabalhar com as duas modalidades da língua de forma consistente, pois ambas se fazem presentes nas situações de comunicação real de que os estudantes participam, seja nas esferas da vida cotidiana, seja nas esferas mais formalizadas e sistematizadas.

Além disso, atualmente as relações sociais também são mediadas pelo uso das tecnologias, que estão cada vez mais presentes na rotina das pessoas, sejam elas adultos ou jovens em idade escolar. Para acompanhar essa demanda é preciso que a escola esteja inserida também no meio digital, proporcionando aos alunos o contato e aprendizagem da linguagem em interação mediada por meio dessa ferramenta.

Nesse contexto, considerando minha atuação como pesquisadora mestranda no PROFLETRAS e como professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, constituiu-

se e desenvolveu-se a pesquisa aqui apresentada. Uma pesquisa-ação na escola onde atuo, com alunos em aulas de Língua Portuguesa, em que alunos e professora foram sujeitos de pesquisa. Os sujeitos envolvidos na pesquisa são alunos do oitavo ano de uma escola da rede municipal de ensino em um município do Vale do Itajaí. Esses estudantes, em sua maioria, possuem acesso a *smartphones* e a computadores, visto que a escola possui uma sala informatizada que permite a sua utilização em situações de ensino e aprendizagem. Quanto ao uso dos *smartphones*, os discentes fazem uso deles majoritariamente para acessar aplicativos de redes sociais para entretenimento.

Considerando essa realidade escolar, esta pesquisa constituiu-se a partir das seguintes questões de pesquisa: É possível ampliar as práticas orais e letradas através da mediação de tecnologias por meio de projetos didáticos que integrem essas duas práticas? É possível que o uso da tecnologia sirva como instrumento de ampliação das práticas de linguagem orais e escritas abordadas em sala de aula? Quais as implicações e resultados que o uso do recurso midiático *podcast* pode acarretar para o desenvolvimento das práticas orais e letradas dos alunos? Como realizar atividades de ensino e aprendizagem dessas práticas por meio do *podcast*?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa-ação foi propor e desenvolver uma elaboração didática de ensino e aprendizagem de práticas orais e letradas por meio do uso do *podcast* com os alunos do oitavo ano da rede municipal de ensino do município de Blumenau, no componente curricular Língua Portuguesa, para ampliar o domínio das práticas de linguagem desses alunos.

Foram objetivos específicos da pesquisa: a) discutir o uso das TICE (Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão) em sala de aula, especialmente o *podcast* como recurso tecnológico no trabalho com oralidade e escrita; b) propor e desenvolver a elaboração didática de modo a proporcionar aos alunos contato com diferentes *podcasts* (noticiosos, educacionais, científicos, humorísticos e literários); c) realizar a produção de *podcasts* durante as aulas de Língua Portuguesa, desde a escrita do roteiro, a pesquisa e produção escrita até a gravação oral, edição e divulgação dos episódios; d) avaliar a elaboração didática realizada.

Para embasar a pesquisa, apresentamos os referenciais teóricos no segundo capítulo desta dissertação. No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa. No quarto, a elaboração didática realizada. O capítulo final é destinado às considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão apresentados os conceitos teóricos e pedagógicos que nortearam nossas reflexões teóricas e a elaboração didática realizada. Para conceber a pesquisa aqui apresentada, fez-se necessário revisitar alguns autores no âmbito da Linguística Aplicada, especialmente no que se refere ao ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa - componente curricular no qual foi desenvolvida a pesquisa.

Para tanto, iniciamos essa seção com uma breve contextualização do surgimento desse componente curricular na educação brasileira. Importante ressaltar que nosso objetivo não é traçar um percurso histórico do componente mencionado, mas trazer alguns aspectos relevantes acerca desse percurso e que se relacionam com o nosso objeto de pesquisa - o trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa e as questões que o permeiam.

A construção das concepções de ensino de leitura e escrita ao longo dos anos traduz e justifica escolhas que se refletem nos fazeres pedagógicos atuais e presentes na pesquisa apresentada. Somos sujeitos históricos e, portanto, nossas escolhas são pautadas nessa historicidade. Faz-se necessário, portanto, refletir sobre o caminho percorrido ao longo dos anos no que se refere ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa na escola pública brasileira.

O percurso histórico mencionado culmina na década de 1980, onde a concepção de língua e linguagem apresentada pelo Círculo de Bakhtin começa a popularizar-se no meio acadêmico e se estabelece nos documentos oficiais, ocasionando uma mudança nas finalidades e nos conteúdos de ensino das aulas de Língua Portuguesa. As reflexões acerca dessas mudanças, bem como as ideias do Círculo, conduzem as concepções adotadas na pesquisa, sendo assim importante destacá-las também, pois, conforme ressalta Geraldi (2002, p.40), “toda metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos utilizados em sala de aula.”.

Paralelamente a esses conceitos, apresentamos algumas reflexões acerca do eixo de ensino oralidade, e como tais mudanças e concepções refletem no trabalho com o mesmo ao longo do tempo e na atualidade. Por fim, debruçamo-nos nos estudos acerca das tecnologias

educacionais e, finalmente e de modo especial no *podcast*, que foi objeto da nossa elaboração didática da pesquisa-ação desenvolvida.

2.1 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

O componente curricular que conhecemos hoje como Língua Portuguesa não teve sua origem paralela ao início da escolarização no Brasil. Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) apresentam fatos relevantes acerca de seu percurso histórico e destacam que até a metade do século XVIII a língua portuguesa não era considerada nem como promotora de uma disciplina e nem como conteúdo escolar: era apenas um instrumento para a alfabetização. Nas outras etapas escolares, estudava-se a gramática do latim e a retórica.

Nesse período, três línguas eram faladas no país: o português, trazido pelos colonizadores, a língua geral - surgida a partir das línguas indígenas e o latim. Com a reforma pombalina (1750), o uso da língua portuguesa tornou-se obrigatório no intercuro social e na escola, sendo proibida a língua geral. Com essa mudança, a gramática do português foi introduzida como instrumento e apoio para o aprendizado do latim, constituindo-se, assim, pela primeira vez, como um conteúdo escolar (mas ainda não um componente curricular).

Desde então, a Gramática, a Retórica e a Poética (que inicialmente fazia parte da Retórica) mantiveram-se como disciplinas escolares de estudo da língua até o fim do século XIX, quando surgiu o componente curricular de Língua Portuguesa, que paulatinamente incorporou os conteúdos daqueles três componentes curriculares, porém mantendo os estudos da gramática da língua portuguesa como centralidade e assumindo uma concepção de língua como sistema ou como expressão do pensamento. Apesar da mudança na nomenclatura, ou melhor, do novo componente curricular, os conteúdos trabalhados em sala de aula continuaram baseados no que já era abordado: prioritariamente o estudo da gramática, e não da leitura e da escrita (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011).

Isso não quer dizer que em nenhum momento se trabalhou com textos nas aulas de português desse período. O que ocorria era uma abordagem diferente da que temos atualmente, uma vez que o texto era utilizado como modelo para atividades como leitura em voz alta (oralização do texto escrito), que tinha como objetivo aproximar-se ao máximo da leitura

realizada pelo professor; ou como modelo para a produção de textos dos alunos, que deveriam aproximar-se ao máximo do estilo do autor lido nos materiais didáticos (GERALDI, 2013 [1991]); ou ainda como objeto para retirar exemplos de conteúdos ou para exercícios gramaticais (por exemplo, sublinhar os substantivos no texto). Essas atividades eram direcionadas a alunos considerados apenas receptores, que se utilizavam da língua para efetuar a comunicação.

Quem frequentava a escola nesse período eram os jovens que já tinham domínio da norma padrão da língua portuguesa, oriundos de classes sociais mais favorecidas. Com o acesso dos filhos das classes trabalhadoras à esfera escolar a partir do final da primeira metade do século passado, mudanças ocorreram, como, por exemplo, alunos que vinham de contextos familiares sem escolarização, que baseavam a interação na oralidade e que falavam língua portuguesa distante da variedade de prestígio e da norma-padrão. Também houve aumento repentino do número de alunos, o que exigiu um maior número de professores, o que deu início aos cursos de licenciatura curta.

No início da década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), a disciplina de Língua Portuguesa sofreu uma mudança radical por conta da intervenção feita pelo regime militar e pela sua visão de língua e sua função na escola e na sociedade. A ideologia do regime refletiu-se na concepção de língua adotada, passando esta a ser vista como instrumento de comunicação e expressão, baseada na Teoria da Comunicação. A própria nomenclatura da disciplina foi alterada e passou a chamar-se Comunicação e Expressão (1ª a 4ª séries do 1º grau¹), Comunicação em Língua Portuguesa (6ª a 8ª série²) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2º grau³). (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011).

De acordo com Britto (1997), na mesma década começam a surgir críticas ao modelo de ensino, alavancadas principalmente pela grande dificuldade apresentada pelos alunos concluintes do ensino médio da época (2º grau) de ler e escrever com fluência. Para ele, os

¹ Turmas correspondentes ao 1º ao 5º ano do ensino fundamental atual.

² Turmas correspondentes ao 6º ao 9º ano do ensino médio atual.

³ Equivalente ao ensino médio atual.

principais problemas identificados no ensino tradicional pela chamada crítica renovadora foram (e ainda são):

1. a indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar (ensinar para quê?); 2. *a valorização da norma culta e da escrita, bem como a insistência nas regras de exceção no ensino da norma, ao invés do privilégio da regularidade, com o conseqüente abandono das e o preconceito contra as formas da oralidade*; 3. a descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto; 4. a falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares; 5. a falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística, que se limita a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos. 6. a desconsideração das descobertas e elaborações da linguística contemporânea. (BRITTO, 1997, p.102-103, grifos nossos).

Destacamos o segundo tópico enunciado pelo autor, pois relaciona-se com o que apresentaremos no decorrer deste capítulo e dialoga com a pesquisa aqui apresentada. A valorização da escrita e a ausência do trabalho com os gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa são percebidas como um dos principais problemas do ensino tradicional na época, fato que será reforçado à luz de outros autores. Isso não significa que os outros apontamentos sejam menos importantes, apenas destacamos o aspecto que nos cabe discutir mais atentamente.

Contudo, o que o autor chama de “a nova crítica do ensino de português” só se estabelece com uma nova orientação nos estudos linguísticos, que ocorre a partir do final da década de setenta. O movimento se solidifica em meados da década de 1980, intensificando as críticas à perspectiva de ensino vigente, pautado na gramática tradicional. A crítica reformadora indica que a preocupação quase que exclusiva com o ensino de gramática e a extrema valorização da variedade linguística de prestígio fizeram com que a escola esquecesse do que, na visão do autor supracitado, é fundamental: o texto. Para o estudioso, trabalhar com o texto em sala de aula faz com que se pense a língua em suas condições de uso, onde ensinar gramática seria então pensar a língua da maneira como ela é agenciada e avaliada nas interações sociais.

Outro pesquisador que apresenta reflexões acerca do trabalho com o texto na sala de aula é João Wanderley Geraldi, no qual inclusive Britto se baseia. Para Geraldi, centrar o ensino no texto é preocupar-se com o uso da língua nos processos interacionais, considerando, assim, o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa como “[...] o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o

gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua.” (GERALDI, 1996, p.71).

Os autores supramencionados apresentam uma perspectiva diferente de entender o ensino de língua feito até então, como algo ao mesmo tempo operacional (ensino e aprendizagem de práticas de leitura, escuta e produção textual) e reflexivo (prática de análise linguística), onde os sujeitos envolvidos - professor e aluno - constituem-se através do uso da linguagem, como sujeitos com historicidade que são. Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) corroboram com esse pensamento e reafirmam que essa perspectiva é pautada em uma concepção de linguagem divergente das anteriores, bem como embasada em novas finalidades para a disciplina de Língua Portuguesa, atentando para as especificidades socioculturais e históricas das realidades escolares mais distintas, demandando, assim, novos conteúdos e novas práticas de elaboração didática.

Surge então esse movimento de proposição de uma virada pragmática no ensino de língua portuguesa na escola, pautada em nova finalidade para o componente curricular Língua Portuguesa. Essa proposta é pautada em uma nova concepção de linguagem, a linguagem como interação, materializada na interação verbal, que é o espaço da realidade da língua, onde ocorrem as enunciações das quais participam os sujeitos nos processos de comunicação social, oportunizadas por meio da língua (ou outra modalidade semiótica) e dos gêneros do discurso.

Para assumir essa concepção de interação verbal como lugar da construção da linguagem a partir dos sujeitos proposta por Geraldi (2013 [1991]), é importante conceber que a *língua* não é um sistema pronto, pois se reconstrói constantemente através da linguagem; que o *sujeito* é um ser social que se constitui na interação com os outros, construindo seus conhecimentos por meio dessas interações, e que as *interações* se dão e sofrem interferências no/do meio social, sendo limitadas e criando novos limites através desse processo.

Desta forma, percebe-se uma concepção de ensino atenta aos sujeitos, onde a prática pedagógica deve partir da palavra do aluno e da contra palavra do professor. Assim sendo, o sujeito encontra-se no centro da linguagem e a significação só se estabelece no discurso, o que desautoriza o ensino da língua a partir de atividades descontextualizadas de repetição e de reconhecimento de estruturas (BRITTO, 1997).

Para Geraldi (2002 [1984]), nas aulas de Língua Portuguesa as atividades devem realizar-se em torno do ensino de língua e a metalinguagem deve ser utilizada apenas quando a apresentação das categorias da própria língua se torna um meio para alcançar o domínio desta em sua variedade padrão ou para o seu estudo reflexivo, seja por meio das atividades epilinguísticas seja por meio das atividades metalinguísticas. Nessa perspectiva, faz-se mais relevante estudar as relações entre os sujeitos no momento da interação verbal e o agenciamento dos recursos expressivos da língua, o que possibilita a ampliação do domínio das práticas de linguagem, do que apenas realizar classificações e nomear os tipos de sentenças. Assim, “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação.” (GERALDI, 2002 [1984, p.42).

Com base nas considerações de Geraldi, Rodrigues e Cerrutti-Rizzatti (2011, p. 75) entendem que

[...] os dois grandes eixos norteadores dos conteúdos passam a ser: 1) a linguagem em uso na leitura e na escuta e as implicações da análise linguística para o desenvolvimento de habilidades ligadas ao uso da linguagem nessas duas modalidades em diferentes gêneros do discurso; 2) a linguagem em uso na produção textual oral e escrita e as implicações da análise linguística para o desenvolvimento de habilidades ligadas ao uso da linguagem nessas duas modalidades em diferentes gêneros do discurso.

Em concordância com os autores mencionados, propusemos e desenvolvemos uma proposta de trabalho com a língua portuguesa operacional e reflexiva, que considerou as multiplicidades da linguagem, dos sujeitos e das interações, favorecendo o pensamento crítico e especialmente, o desenvolvimento da oralidade nas práticas letradas escolares.

2.2 GÊNEROS DO DISCURSO

A obra de Bakhtin e seu Círculo é de extrema importância para aqueles que se dedicam ao estudo da linguagem, inclusive para o ensino e aprendizagem de línguas, e para aqueles que trabalham na esfera escolar. Ela é um divisor de águas que permitiu que a língua pudesse ser vista por meio de sua maior faculdade: a interação. Dessa forma, nosso olhar acerca do trabalho com a escrita e a oralidade em sala de aula perpassa por sua teoria, especialmente no que se refere à concepção de língua, apresentada na seção anterior por meio das vozes de autores

leitores dessa obra, e à concepção de gênero do discurso e de enunciado para o trabalho com as práticas de linguagem em sala de aula.

O trabalho com os gêneros do discurso faz parte das orientações pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa nas redes educacionais do país, visto que, de acordo com Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p.99), “[...] o conceito de gêneros do discurso entra como um dos elementos favorecedores da releitura da proposta do ensino da linguagem de natureza operacional e reflexivo [...]”. Como nos inserimos nessa proposta, apresentamos alguns pensamentos relacionados à teoria bakhtiniana que permearam nossa prática em sala de aula durante a pesquisa-ação. Bakhtin (2011 [1979], p. 261-262, grifos do autor) conceitua os gêneros discursivos da seguinte forma:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

O conceito de gêneros do discurso está atrelado ao conceito de enunciado, um dos conceitos centrais da obra. Silveira, Rohling e Rodrigues (2012, p.31) sustentam que, para o Círculo, o enunciado é “a unidade real e concreta da comunicação discursiva entre os interlocutores de uma dada situação de interação, uma vez que o nosso discurso materializa-se em enunciados, sejam eles enunciados orais, verbais escritos ou materializados em outra materialidade semiótica [...]”. Além disso, caracteriza-se por ter um acabamento, que possibilita a resposta do outro, o que lhe confere a condição de enunciado na teia dialógica da comunicação social. Além disso, nas palavras de Rojo e Barbosa (2015, p.25), é “um dito (ou cantado, escrito ou mesmo pensado) concreto e único, ‘irrepetível’, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso”, que é a sua condição de evento na cadeia da comunicação discursiva. Enunciado e gêneros vivem uma relação dialética, uma vez que os gêneros se constituem na medida em que se constituem novas situações sociais de interação. Uma vez (relativamente) estabilizadas essas situações sociais de interação, os gêneros passam a ser mediadores da interação: funcionam como baliza para o

falante e como horizonte de expectativas para o interlocutor. Assim sendo, o projeto de dizer do sujeito se orienta pelo gênero e o enunciado é o resultado dessa relação entre projeto de dizer, situação social de interação e gênero do discurso.

Ao trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa na escola, toma-se como objeto de trabalho, essencialmente, a linguagem. Busca-se ampliar o contato do aluno com esse instrumento, para que ele seja capaz de usá-la com propriedade nas mais variadas situações sociais de que participa (dentro e fora da esfera escolar). Nesse contexto, o domínio dos gêneros do discurso proporciona ao falante uma maior liberdade de uso da linguagem, pois lhe permite circular com propriedade nas diversas esferas sociais.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais adequado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 285).

O aluno, conforme tem contato com os gêneros durante o convívio escolar, passa a ter maior domínio sobre eles e com isso sente-se mais à vontade nas situações discursivas, fator que só lhe favorecerá em sua vida em sociedade. Para Bakhtin (2011 [1979], p.268), os gêneros são tão indispensáveis para a compreensão quanto as formas da língua, visto que eles “[...] são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.”

A esfera escolar, por ser o “ponto de encontro” de várias esferas da comunicação social, está em constante trabalho com os diferentes usos da linguagem através dos gêneros do discurso. Visto que a diversidade dos gêneros é infinita em virtude da amplitude da atividade humana, os professores de Língua Portuguesa têm em mãos um amplo leque de possibilidades de trabalho a partir dos gêneros. Apesar de a escola trabalhar prioritariamente com a modalidade escrita, vale lembrar que Bakhtin (2011 [1979]) também caracteriza os gêneros orais como parte dessa cadeia discursiva, referendando assim o trabalho com a oralidade, muitas vezes desvalorizado no âmbito escolar. Além disso, somos permeados pelos gêneros o tempo todo, “até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas [...]” (BAKHTIN, 2011 [1979], p.282).

Todo falante utiliza os gêneros na prática, na comunicação real, quando domina essa situação social de interação, sem muitas vezes conhecer os aspectos relacionados à teoria.

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente sua existência. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 282, grifos do autor).

Nesse sentido, o papel do professor é primordial, pois com seu conhecimento teórico é capaz de perceber os usos que os alunos já fazem dos gêneros e orientá-los de maneira que possam melhorar seus discursos (orais e escritos) no percurso escolar e, conseqüentemente, em seu convívio social. Por isso, pensamos em linguagem além da sala de aula, visto que “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p.261), o que torna essa linguagem diversa. E assim sendo, o trabalho orientado pelos gêneros inclui na sala de aula essa diversidade no ensino e aprendizagem das práticas de linguagem. E isso porque, como lembram Rojo e Barbosa (2015, p.18), todas as nossas atividades que envolvem linguagem se dão por meio dos gêneros, “[...] que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro”, sendo eles uma “entidade da vida”.

Assim, utilizar-se plenamente os gêneros do discurso é requisito essencial aos indivíduos para que lidem com as mais variadas situações (sejam formais ou corriqueiras) em que estarão inseridos ao longo de suas vidas, já que, conforme afirma Bakhtin (2011 [1979], p. 265) “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Partindo do pressuposto bakhtiniano apresentado por Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p.100), de que “[...] o uso da língua materializa-se na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou outra esfera da atividade humana”, e que “[...] os sujeitos não se enunciam por palavras e orações, mas por enunciados [...], que são as unidades concretas e reais da comunicação discursiva, ou seja, da interação.”, tomamos como o centro do trabalho em nossa elaboração didática o texto, que, ainda de acordo com as autoras supracitadas, em uma perspectiva de ensino de natureza operacional e reflexivo, é compreendido como enunciado.

2.3 ENSINO E APRENDIZAGEM DA ORALIDADE

Como enunciado no capítulo anterior, o que aqui apresentamos trata-se de uma pesquisa que teve como objetivo o desenvolvimento de uma elaboração didática com práticas orais e letradas através do *podcast* nas aulas de Língua Portuguesa. Assim sendo, faz-se necessário elucidar alguns conceitos relacionados à oralidade.

Dentre os estudiosos da oralidade, destacamos os textos de Luiz Antônio Marcuschi como norte à pesquisa aqui apresentada. O pesquisador, ao tratar de oralidade e fala, define a oralidade como uma “[...] prática social interativa para fins comunicativos, que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”; e a fala como

[...] uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (MARCUSCHI, 2001, p.25).

Não obstante, é comum que ambas, oralidade e fala, sejam tratadas como oralidade. Não é nosso objetivo discutir a fundo esses dois conceitos, suas diferenças e intersecções, visto que seria necessário um estudo mais amplo para tal. Assim sendo, assumimos em nossa elaboração didática como “oralidade” também as atividades e momentos de fala que fazem parte do desenvolvimento das aulas ministradas no decorrer da pesquisa realizada e descritas nessa dissertação no capítulo para este fim.

Por tratar-se de uma característica humana, a fala sempre esteve presente nas interações sociais, mesmo antes do surgimento da escrita. Em muitos povos, inclusive, ter um bom desenvolvimento oral era algo que favorecia o indivíduo perante os demais, dando-lhe um *status* diferenciado na sociedade a que pertencia. É o caso dos sofistas em Atenas, que “[...] preparavam os jovens para a vida política, utilizando a ‘Retórica’ como instrumento de conquista” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p.14). Já Carvalho e Ferrarezi Junior (2018), citam como exemplo da importância das práticas orais as comunidades indígenas que não

possuíam (ou não possuem) escrita, sendo a fala o único material de contato utilizado por todos, a despeito da posição de poder do indivíduo naquela organização.

Independentemente da língua que falamos, da comunidade em que estamos inseridos ou de nossa classe social, nosso primeiro instrumento de comunicação, de manifestação dos desejos, é a fala, pois esta “[...] é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas [...]. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização.” (MARCUSCHI, 2001, p.18). Mesmo pronunciando poucas sílabas, um bebê já consegue fazer-se entender através do que virá a ser a fala, e permanece comunicando-se exclusivamente através desta durante todo o início de sua vida. Essas sílabas, palavras ou frases são textos enunciados, pois estão na cadeia da comunicação discursiva de que fazem parte. Para o sujeito, apesar de ter contato com textos escritos (em maior ou menor grau, a depender do ambiente em que vive) através dos eventos de letramento de que participa, o aprendizado da modalidade escrita da língua geralmente acontece ao ser iniciado no processo de alfabetização, quando – na maioria dos casos – entra na escola para o ensino formal e passa a comunicar-se e compreender o mundo também através do código escrito da língua. Contudo, até então, já se relacionou com os familiares, com pessoas próximas e desenvolveu uma série de aprendizagens primordiais para sua vida através da oralidade e dos eventos de letramento de que participou.

Para Marcuschi (2001, p.36), continuamos povos orais, mesmo com o surgimento e a propagação da escrita, e a oralidade “[...] enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos.”.

Além de identidade social, de acordo com Carvalho e Ferrarezi Junior (2018, p.17), “[...] nossa oralidade pinta um retrato de nós para os outros, um retrato tão forte que pode ocultar a imagem exterior que os outros conseguem ver.[...] nos conecta ao mundo e nos representa como um-ser-no-mundo, um ser peculiar, único, complexamente singular.” A oralidade ajuda a nos definir enquanto indivíduos, pois a maneira como falamos (nossa voz, o timbre, as palavras e as variedades linguísticas que usamos) é uma parte essencial do que somos.

2.3.1 Valorização da escrita

Percebe-se perante as reflexões supracitadas a importância da oralidade no desenvolvimento social da humanidade. Ela está presente em todos os espaços e disponível a todos os indivíduos (com exceção daqueles que possuem algum tipo de deficiência), possibilitando as mais variadas situações de interação. Todavia, conforme a escrita foi adentrando na vida das pessoas, foi sendo cada vez mais valorizada, especialmente na esfera escolar. Nesse espaço, por muito tempo sustentou-se uma dicotomia entre fala e escrita, sendo esta última, objeto da maior parte das atividades e, conseqüentemente, mais valorizada.

Um dos fatores que contribuíram para a valorização da escrita em detrimento da fala, no pensamento de Marcuschi (2001), é o lugar de aquisição/aprendizagem destas modalidades, visto que a fala é adquirida espontânea e informalmente no meio social, sem necessidade de uma organização maior para que tal atividade aconteça; enquanto a escrita é adquirida no contexto formal do ambiente escolar; o que lhe atribui mais prestígio. Além disso, conforme destacam Ávila, Nascimento e Gois (2012, p.38), sabe-se que historicamente as pessoas de classes mais privilegiadas têm tido maior acesso ao aprendizado da escrita, que foi associada ao poder e ao prestígio social. E, em contrapartida, a oralidade foi associada às pessoas com menos instrução e, conseqüentemente, menos domínio da língua. Para Marcuschi (2001, p.17), “[...] os usos da escrita, no entanto, quando arraigados numa dada sociedade, impõe-se com uma violência inusitada e adquirem um valor social até superior à oralidade”. Fávero, Andrade e Aquino (2005) também destacam esse aspecto, além do fato de a escrita literária ter sido considerada a verdadeira forma de linguagem, sendo a fala considerada instável; característica que não lhe agregava valor algum.

Carvalho e Ferrarezi Junior (2018) corroboram com esse pensamento de valoração social da modalidade escrita, visto que por muito tempo, em nossa sociedade, todos⁴ falavam e poucos escreviam, pois a escrita era apenas para a elite, o que fazia dela um produto desejável e da oralidade algo sem valor, já que não tinha o poder de diferenciar as pessoas. Os autores ainda afirmam que “[...] nas sociedades em que a escrita é implementada, há uma tendência histórica a desvalorizar a oralidade, que acaba ficando como consolação das classes menos

⁴ Todos os indivíduos que não possuem algum impedimento em relação à fala.

prestigiosas, e a escrita como meio de diferenciação, como um tipo de prova de inteligência e de competência especiais, para poucos.” (2018, p.21). Nos dizeres de Marcuschi (2001), a avaliação social da escrita foi elevada a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Além da supremacia axiológica da escrita devido aos fatores acima mencionados, algumas características da oralidade também contribuíram para esta visão reducionista da modalidade oral da língua:

Por conter um volume considerável de elementos pragmáticos (pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos, entre outros), a língua falada foi considerada durante muito tempo, até meados da década de 1960, como o lugar do “caos”. (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2005, p.15).

Por conta dos fatores anteriormente mencionados, durante muito tempo, oralidade e escrita foram consideradas opostas, em uma relação dicotômica onde a escrita ganhou centralidade, favorecendo socialmente aqueles que a dominavam e desvalorizando e até excluindo os indivíduos que não possuíam o conhecimento e o domínio da modalidade escrita. Para as autoras acima, (2005, p.09), “[...] a escrita tem sido vista como de estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto.”.

Percebe-se que a postura de valorização da escrita em nossa sociedade e, conseqüentemente, na escola, está fortemente ligada “[...] a uma postura ideológica de grupos dominantes em determinados momentos históricos mobilizados em prol da conquista e da manutenção do poder.”, e não necessariamente à valores inerentes à linguagem (CRESCITELLI; REIS, 2018, p.30). Ou seja, é uma ideia que não se sustenta e que precisa ser questionada e combatida.

2.3.2 Oralidade e escrita como práticas de linguagem

Sabemos que as valorações da modalidade escrita sobre a modalidade oral da linguagem verbal ainda se fazem presente, entretanto, com os avanços da Linguística Textual e da Linguística Aplicada e a mudança de alguns paradigmas, essas questões têm sido revistas.

Estudos como os de Marcuschi (2001, p.17) contribuem para tal, pois o autor é enfático ao afirmar que

[...] oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

Para o autor, tanto a oralidade quanto a escrita são fundamentais. São duas maneiras diferentes, disponíveis aos falantes para a organização de seus discursos. Ambas permitem a prática das interações no dia a dia, sem que uma seja mais importante que a outra. Cada qual possui seu espaço, são práticas discursivas que não competem, mas são complementares e são utilizadas (ou deveriam ser) harmonicamente no dia a dia, são “modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de *supremacia* ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa.” (2001, p.35, grifos do autor). Fávero, Andrade e Aquino (2005, p. 13) apontam as relações entre as duas modalidades da língua ao afirmar que “[...] o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis”. Já para Leal e Seal (2012), a percepção dessas múltiplas relações entre oralidade e escrita é um requisito para evitarem-se reducionismos no contexto escolar.

Marcuschi (2001) apresenta algumas tendências dos estudos que se ocuparam das relações entre fala e escrita, para melhor elucidar suas proposições em relação ao tratamento da oralidade. A primeira tendência é a que analisa fala e escrita em uma perspectiva da dicotomia. É uma análise que se volta para a língua como um código e foi a que deu origem à ideia de uma única norma linguística tida como padrão, a norma, considerando a língua um sistema de regras, ignorando a produção textual e os usos discursivos. Esta tendência considera a fala como o lugar do erro e do caos e a escrita como o lugar dos bons usos da língua.

A perspectiva voltada ao cognitivo, antropológico e social é denominada pelo teórico como *visão culturalista*. Desenvolvida principalmente por antropólogos, psicólogos e sociólogos interessados em identificar as mudanças ocorridas nas sociedades que incorporaram o sistema da escrita, é considerada uma visão pouco adequada para a observação dos fatos da

língua. Esses estudiosos desenvolveram uma fenomenologia da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção de conhecimentos, enaltecendo assim a escrita.

Um olhar mais amplo para as questões da fala é apresentado pela perspectiva variacionista. Há uma preocupação com regularidades e variações, sem dicotomias. Apresenta distinções entre língua padrão e variedades não-padrão; língua culta e língua coloquial e norma padrão e normas não-padrão. Não é feita distinção entre fala e escrita, mas uma observação de variedades linguísticas diferentes.

Na tendência sociointeracionista trata-se das relações entre fala e escrita dentro da perspectiva dialógica. Percebe-se a língua como fenômeno interativo e dinâmico:

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2001, p. 34, grifo do autor.).

É nessa última concepção que o autor se insere para observar aspectos relevantes nas relações entre fala e escrita, discorrendo sobre as duas modalidades sem privilegiar ou menosprezar uma ou outra, pois para ele a fala não possui características intrinsecamente negativas, nem a escrita características intrinsecamente positivas, sendo ambas práticas específicas de representação cognitiva e social. Dessa forma, afirma que não há dicotomia entre fala e escrita, pois há práticas mediadas preferencialmente pela escrita e outras pela tradição oral. Assim, “[...] *as diferenças entre fala escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.*”. (MARCUSCHI, 2001, p. 37, grifos do autor). Para ilustrar essa proposição, o autor apresenta a figura reproduzida abaixo.

Figura 1- Gráfico representativo do *continuum* fala e escrita

Gráfico 3. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.



Fonte: MARCUSCHI (2001, p.41).

Por meio da figura, o autor tenta ilustrar a relação entre fala, que varia, e escrita, que também varia, em um *continuum* que acompanha o gênero textual (gênero do discurso). Ou seja, dependendo do uso social configurado por uma dessas modalidades, bem como o gênero utilizado, haverá uma variação maior ou menor.

Outros autores também reforçam esse pensamento. É o caso de Fávero, Andrade e Aquino (2005), ao afirmarem que as diferenças ou integrações entre fala e escrita não ocorrem em oposição e sim num *continuum*, que vai do menos para o mais formal. Já Lima e Bezerra (2012, p.60) apresentam formalidade e informalidade como exigências das condições de produção dos textos em diversos gêneros de textos (do discurso), produzidos em situações específicas, e não características de uma ou outra modalidade, pois “[...] pode acontecer de um texto tipicamente falado, como um sermão, ser bem mais formal do que um texto tipicamente escrito, como um bilhete.”. Ressaltam ainda que para um indivíduo ser linguisticamente competente precisa saber usar as regras da língua em ambas as modalidades, pois essa é uma condição para ser capaz de interagir em situações de comunicação.

Ávila, Nascimento e Góis (2012, p.38) destacam a importância de encontrar um equilíbrio entre as ações de ensino de práticas de escrita e práticas de oralidade, para que os alunos tenham a possibilidade de desenvolver seu potencial para atuar com autonomia nos diferentes contextos sociais, tanto por meio da fala como da escrita.

2.3.3 Consequências da valorização da escrita em contexto educacional

Como consequência dos fatores acima mencionados, a oralidade acabou sendo menos valorizada na esfera escolar, como objeto de ensino e de aprendizagem. Em consonância com Antunes (2003, p.24-25), no que se refere às atividades em torno da oralidade na escola, pode-se constatar:

- a. uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar. [...];
- b. uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. [...];
- c. uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações a comunicação privada [...];
- d. uma generalizada falta de oportunidade de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”.

Em uma observação de aulas, Leal, Brandão e Nascimento (2010, p.14) constataram que o trabalho com oralidade ocorria apenas em situações de discussão e conversa, sem haver um planejamento apontando quais habilidades orais deveriam ser estimuladas e como isso poderia ocorrer. Afirmam ainda que “[...] tal prática deixa implícita a ideia de que as atividades de fala em situações informais, supostamente, dariam conta do ensino da oralidade.”. Em análise a livros didáticos, destacam que não há propostas nas obras analisadas em que as crianças possam analisar textos orais na modalidade oral, e não como um texto já transcrito – ou seja, adaptado à modalidade escrita, com as marcas da oralidade suprimidas.

Além do número de atividades que tratam da oralidade ser muitas vezes reduzido, percebe-se também que “[...] o professor realiza uma atividade com um gênero oral, mas não faz uma reflexão com os alunos sobre seus aspectos estruturais e funcionais.” (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p.51- 52) e que “[...] materiais de apoio para o professor, que tratam especificamente da língua falada, são menos abundantes.” (LIMA; BESERRA, 2012, p.58).

Como consequência da relação da escrita com o poder, sendo esta mais valorizada na esfera escolar que a modalidade oral da língua, percebe-se, conforme o pensamento dos autores acima citados, poucas atividades envolvendo os gêneros orais, ou atividades com pouco embasamento e sem os objetivos de aprendizagem bem definidos nas aulas de Língua Portuguesa. Tal prática, ao longo dos anos, contribuiu para, nas palavras de Carvalho e Ferrarezi Junior (2018, p.23), a produção de uma escola silenciadora:

Hoje, temos um monte de surdos e mudos que não são pessoas com necessidades especiais nas nossas escolas. São crianças e adolescentes biologicamente aptos a ouvir e falar, mas que não aprenderam as competências da oralidade além de suas necessidades diárias, muitas vezes diminutas, na vida extraescolar. Meninos e meninas monossilábicos que sobrevivem sem a competência de expor suas ideias com clareza e sem coragem de abrir a boca diante de gente “mais importante”, porque lhes foram negados os meios para seu desenvolvimento integral. Gente com potencial, mas só isso. Potencial que nunca foi explorado, que nunca foi treinado, que nunca foi utilizado para coisas úteis, porque todas as vezes em que abriram a boca – ou tentaram – foram tratados como criminosos da escola, gente sem educação e sem respeito, como pecadores contumazes, carentes de algum tipo de penitência para limpar esse mau traço de caráter.

Assim sendo, faz-se necessário dar mais atenção a esse eixo de ensino da língua materna, sob o risco de a escola não contribuir suficientemente para o crescimento dos alunos, “[...] que necessitam desenvolver suas competências de fala, a fim de exercerem com autonomia seu papel de cidadãos integrantes de uma sociedade que é essencialmente oralista.” (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p.40). Do mesmo modo, para Lima e Beserra (2012, p.70, grifo das autoras), o trabalho com gêneros orais enriquece o trabalho em sala de aula: “Serão enriquecidos os alunos, pela oportunidade de expressar-se oralmente, de se fazer ouvir, e de compreender o que significa ‘ter voz’, na escola e na vida.”.

2.4 TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

Ao longo da história, o homem tem criado tecnologias para facilitar sua vida em sociedade. Desde o fogo para aquecer-se e cozinhar alimentos, as ferramentas para a agricultura e construção, os primeiros desenhos que geraram posteriormente a escrita, o papel, a eletricidade, até os meios de comunicação como os que temos hoje. De lá para cá houve um salto gigantesco no sentido da evolução tecnológica.

O que chamamos de novas tecnologias de comunicação e informação surge a partir de 1975, com a fusão das telecomunicações analógicas com a informática, possibilitado a veiculação, sob um mesmo suporte – o computador –, de diversas

formatações de mensagens. Essa revolução digital implica, progressivamente, a passagem do *mass media* (cujos símbolos são a TV, o rádio, a imprensa, o cinema) para formas individualizadas de produção, difusão e estoque de informação. (LEMOS, 2013, p. 69).

Assim se iniciou a aproximação das informações com as pessoas em maior velocidade. Antes, para ter acesso a uma notícia, por exemplo, era preciso esperar o horário do jornal televisivo ou radiofônico. Com o advento das novas tecnologias, passou a ser possível acessar a informação a qualquer momento, bem como armazená-la em um dispositivo pessoal para acesso posterior ou até mesmo para enviá-la a outra pessoa através da rede.

Em meio a essas transformações, surge também o conceito de cibercultura, que “[...] forma-se, precisamente, da convergência entre o social e o tecnológico, sendo através da inclusão da sociedade na prática diária da tecnologia que ela adquire seus contornos mais nítidos.” (LEMOS, 2013, p. 90). Para o autor, a cibercultura mostra como as novas tecnologias estão sendo utilizadas como ferramentas de *efervescência social* (grifo nosso). Ou seja, elas não são utilizadas apenas para fins comerciais ou de aprendizagem, mas também no aspecto mais pessoal, no compartilhamento de emoções e formação comunitária.

Esse pensamento mostra que a tecnologia está cada vez mais inserida na sociedade. Ela está em todos os lugares e alcança a maioria das pessoas. Basta olhar ao redor: no sistema da catraca de um ônibus, nos letreiros das ruas, nos painéis de bancos e supermercados, na tela de um computador ou celular e permeando as relações sociais, o que exige também novas habilidades para interagir nessas novas relações. De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p.116), “De que o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. [...]. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens.”.

Nesse contexto, faz-se necessário refletir sobre o uso das tecnologias na esfera escolar. Em um ensaio, Marcuschi (2010) analisa um conjunto de gêneros textuais (discursivos) emergentes na época, em ambientes virtuais, e questiona se a escola em breve deveria ensinar como se produz um e-mail ou outro gênero do “discurso eletrônico”, ou poderia continuar analisando e trabalhando com a escrita de cartas e bilhetes. Em pouco tempo, surgiram muitos outros gêneros e a escola segue tentando adaptar-se ao movimento das novidades tecnológicas. A ampliação ao acesso à informação e à tecnologia acarreta também uma mudança na escola,

pois alunos, professores e comunidade escolar estão inseridos nessa nova realidade informatizada.

O desenvolvimento de uma cultura informática é essencial na reestruturação da maneira como se dá a gestão da educação, a reformulação dos programas pedagógicos, a flexibilização das estruturas de ensino, a interdisciplinaridade dos conteúdos, o relacionamento dessas instituições com outras esferas sociais e com a comunidade. (KENSKI, 2012, p.101).

Estamos diante de uma geração de nativos digitais, que aprendem de maneira diferente (PALFREY, GASSER, 2011). Palfrey e Gasser conceituam nativos digitais os jovens que nasceram depois da 1980, quando as tecnologias digitais chegaram *online*, e que possuem acesso e habilidades para usar essas tecnologias. Estes jovens não leem jornais impressos, mas pesquisam notícias *online*, assistem menos TV e mais vídeos no *youtube*, compartilham conteúdo entre amigos e em redes sociais. Segundo os autores, eles simplesmente não conhecem outra forma de vida, pois já nasceram inseridos nessa cultura digital.

Não há como negar que é preciso inserir as tecnologias em sala de aula, para que não seja criado um abismo entre a escola/professor e o aluno. Kenski (2012, p.103) alinha-se a esse pensamento ao afirmar que é importante que os professores aproveitem o interesse natural dos jovens estudantes pelas tecnologias para utilizá-las em suas aulas como um “espaço de aprendizagem ativa e de reflexão coletiva”, gerando um posicionamento crítico perante os acontecimentos e informações aos quais são expostos.

Porém é preciso atentar que usar a tecnologia de forma mais consistente nas escolas não significa excluir todas as outras práticas realizadas até então. Palfrey e Gasser (2011, p.276) sugerem “[...] descobrir como o uso das tecnologias pode dar suporte aos objetivos pedagógicos” para então utilizá-las concomitantemente com outras práticas já consolidadas na esfera escolar. Os autores também atentam para o uso da tecnologia “apenas onde ela cabe”, evitando assim o uso descontextualizado das TICE, apenas por modismo, sem um real aproveitamento pedagógico.

Sabemos que a realidade das escolas brasileiras nem sempre permite que professores e alunos tenham acesso a todos os aparatos tecnológicos com a qualidade necessária para que essa inserção das TICE no ambiente pedagógico se dê conforme sugerido pelos autores supracitados. Uma sala informatizada que comporte uma turma inteira, com todos os

computadores funcionando perfeitamente e com bom acesso à internet não é algo comum nas escolas. Quando o é, a utilização ainda se restringe, pelo fato do grande número de turmas e professores ansiando pelo uso do mesmo espaço, ao mesmo tempo.

Moura (2009) faz uma crítica acerca da relação das escolas com as novas tecnologias, visto que enquanto surgem novas tecnologias a cada dia, a escola ainda não sabe lidar com aquelas que já fazem parte do cotidiano dos alunos, especialmente os telefones celulares, que geralmente têm o uso proibido por lei nos ambientes escolares. É uma questão complexa e que divide os profissionais de ensino: há os que defendem o uso dos aparelhos, bem como os que os temem. Para a autora, a proibição não faz sentido, visto que os aparelhos estão cada vez mais tecnológicos e oferecem um grande número de possibilidades de uso pedagógico.

Contudo, a reflexão quanto ao uso das TICE em sala de aula é necessária no contexto social em que vivemos, para que seja possível buscar alternativas que tornem a aprendizagem mediada pelo uso das tecnologias possível:

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. [...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da *web*, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria de seleção de textos/produções, refinado os processos de produção e recepção de textos multissemióticos. (ROJO; BARBOSA, 2015, p.135, grifo das autoras).

É nessa perspectiva que buscamos contribuir com nossa proposta de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa por intermédio do *podcast* como uma tecnologia da oralidade (FREIRE, 2013) para o ensino e aprendizagem das práticas orais e letradas.

2.5 PODCAST E EDUCAÇÃO

Por tratar-se de uma tecnologia relativamente recente, é comum haver dúvidas em relação ao que, de fato, é um *podcast*. Nessa seção apresentamos algumas conceituações quanto ao aspecto técnico dessa mídia e o conceito de *podcast* como uma tecnologia da oralidade.

2.5.1 Surge uma nova mídia

Com a popularização da internet, de dispositivos eletrônicos, como os *smartphones*, e de aplicativos de distribuição de áudio, o acesso a músicas ou outro tipo de conteúdo é bastante facilitado. Está tudo a distância de um *click*. Em uma busca rápida em qualquer um dos vários aplicativos de distribuição de áudio disponíveis, é possível encontrar os mais variados arquivos para consumo de entretenimento ou, até mesmo, informação e acessá-los livremente, baixar ou salvar qualquer arquivo no dispositivo utilizado.

Mas nem sempre foi assim. Há nem tanto tempo atrás, era preciso acessar os *sites* ou *blogs* dos arquivos desejados e baixá-los no computador, para então transferi-los para o dispositivo tocador de áudio, para só então, ouvi-los.

Luiz (2014) afirma que a distribuição de arquivos de áudio já ocorria em 2004. Porém, para ter acesso aos arquivos era preciso que o usuário acessasse o *site* que o hospedava e realizasse o *download* para o computador. Com a propagação dos aparelhos portáteis reprodutores de áudio, surgiram também ideias de como automatizar o acesso aos conteúdos de áudio, surgindo então o *RSS* (*Really Simple Syndication*), que tornou possível o *download* dos programas ocorrer automaticamente através de programas chamados agregadores.

Para Freire (2013), o grande diferencial entre o *podcast* e outros arquivos de áudio que podem ser encontrados e distribuídos na internet é o sistema *RRS*. Este sistema é responsável por distribuir os episódios aos ouvintes. Ou seja, quando um espectador realiza a assinatura de um *podcast*, ele passa a receber as notificações dos novos episódios automaticamente, sem precisar acessar a página e verificar se há novos programas disponíveis. A palavra “assinatura” pode remeter a uma ideia de custo, pagamento. Entretanto, nos *podcasts*, nada mais é do que uma opção, um botão disponível para que o usuário demonstre que gostaria de receber em seu *feed* os próximos episódios.

O sistema (RSS) já era utilizado para arquivos de texto, e, em 2003, Dave Winner fez com que funcionasse também para arquivos de áudio, para que o jornalista Christopher Lyndon pudesse disponibilizar uma série de entrevistas na internet. No ano seguinte, Adam Curry criou uma forma de transferir os áudios disponibilizados pelos agregadores via *RRS* para o agregador *I Tunes*, que na época era a única forma de inserir conteúdo nos *I Pods*, tocadores de mídia da marca *Apple*, muito populares na época. Essa nova maneira de transferir dados passou a ser

chamada de *podcasting* (junção de “pod” – derivado do aparelho “I Pod”, com o sufixo “casting” – originado de “broadcasting” – transmissão não pública e massiva de informações). O termo *podcast*, entretanto, foi utilizado pela primeira vez pelo jornalista Ben Hammersley, no jornal inglês The Guardian, em fevereiro de 2004.

A mesma explicação quanto à origem da palavra é apresentada por Bottentuit Junior e Coutinho (2008, p.128), que definem o podcast “[...] como um programa de rádio personalizado gravado nas extensões mp3, ogg ou mp4, formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio num espaço relativamente pequeno.”. Freire (2013) apresenta uma definição de *podcast* bastante completa, na qual nos amparamos nesta pesquisa:

[...] é possível entender o *podcast* como uma produção de áudio que difere da rádio tradicional pela maior maleabilidade de acesso e produção de conteúdo. [...] uma forma de publicação de programas de áudio na internet utilizando, na maioria dos casos, arquivos MP3, que podem ser ouvidos via *streaming* ou baixados para o computador ou tocador de áudio digital do usuário. Embora existam *podcasts* destinados apenas à veiculação de músicas, na maioria dessas produções acontece por meio de falas dos participantes, promovendo exposições de conteúdos, relatos de acontecimentos, bate-papos ou debates informativos sobre temas os mais diversos. [...] Além de poder ser baixado como qualquer outro arquivo, clicando-se em um *link* postado em *site* ou *blog*, o *podcast* também propicia uma recepção periódica de modo automatizado através de um sistema de RSS. (FREIRE, 2013, p.59, grifos do autor).

Alguns autores destacam a diferenciação entre *podcasting* e *podcast*. Primo (2005, p.22) atenta para a confusão que pode ocorrer, visto que “*podcast*” pode significar tanto um produto midiático quanto um dos episódios, enquanto “*podcasting*” refere-se ao processo em sua totalidade; enquanto Moura (2009) afirma que o *podcast* é um arquivo de áudio e *podcasting*, sua disponibilização na internet. Para evitar qualquer tipo de desentendimento relacionado à utilização do termo, assumiremos a palavra “*podcast*” para designar ambos: programa e episódio. Quanto às definições de *podcast*, apresentaremos na próxima seção aquela que nos cabe, por aproximar-se do contexto educacional.

2.5.2 Possibilidades de trabalho com o *podcast* em contextos educacionais

Por tratar-se de um dispositivo midiático, são inúmeras as definições que podem ser encontradas acerca dessa mídia, principalmente caracterizando suas especificações técnicas. Contudo, optamos por apresentar caracterizações de autores que refletem acerca do tema com um viés de cunho pedagógico, alinhando-se com os objetivos traçados para a pesquisa aqui

descrita. Nesse sentido, Bottentuit Junior, Lisbôa e Coutinho (2009, p.294) destacam o *podcast* como uma nova forma de comunicação multidirecional, com grande importância na divulgação de informações e conteúdo a um público diversificado e de contextos socioculturais diversificados:

[...] entendemos o Podcast como uma forma de expressão cultural de uma sociedade digitalizada, que contribui para o desenvolvimento de formas individualizadas de produção, disseminação e armazenamento da informação. Extremamente versátil. Pode ser utilizado em diversos contextos educativos, abrindo espaços para novos ambientes de aprendizagem presencial e a distância, diversificando e potenciando as formas de comunicação e interação entre professores e alunos. (BOTTENTUIT JUNIOR; LISBÔA; COUTINHO, 2009, p. 124).

Dentre os autores que corroboram com esse pensamento, destacamos principalmente as ideias de Freire (2013), por aprofundar-se na reflexão acerca do *podcast* em contextos educacionais brasileiros e apresentá-lo como uma tecnologia de oralidade. Esse conceito alinha-se com nossa proposta de estudo, visto que buscamos justamente ampliar as práticas de linguagem dos estudantes através do uso da tecnologia em sala de aula, por intermédio do *podcast*:

[...] focando-se no que é feito pelo *podcast* - programas de locução, debate, exposição verbal, música e entre outros -, percebe-se que se trata, essencialmente, de reprodução de oralidade por um meio tecnológico, portanto, uma tecnologia de oralidade. A partir disso, cabe afirmar que *podcast* consiste em um modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade e/ou de músicas/sons. Essa definição acaba por contemplar o “fazer” humano do *podcast* acima de seus quesitos técnicos [...]. (FREIRE, 2013, p. 68).

Perante as leituras realizadas, foi possível conhecer vários aspectos relacionados ao trabalho com o *podcast* em sala de aula e que podem contribuir de diferentes maneiras no ensino e aprendizagem escolar, a depender dos objetivos propostos, nos diferentes componentes curriculares. Algumas possibilidades são apresentadas por Moura (2009, s.p):

As potencialidades dos podcasts são inúmeras. Podem servir para que os jovens aprendam a escutar e a estar atentos durante um tempo determinado, ajudando-os a conseguir algum tempo de concentração. Podem servir para fixar algum conhecimento curricular ou para preparar algo novo. Depois de ouvir os podcasts, poderão realizar um resumo, ajudando-os a sintetizar algum tema, bem como incrementar o vocabulário. Podem servir para recordar conteúdos ou para aprendê-los [...].

Uma das atividades propostas por Cruz (2009) para o trabalho com o *podcast*, é a apresentação de conteúdos de ensino nesse formato, pois proporciona a oportunidade de os alunos com mais dificuldades ouvirem a mesma explicação quantas vezes forem necessárias. No

caso da produção de episódios, a autora afirma que a aprendizagem se faz ainda mais significativa, visto que essa atividade exige maior preocupação, pelo fato de ser publicada. Outra característica positiva apontada pela mesma autora refere-se à aproximação com a linguagem dos alunos, visto que os programas geralmente apresentam uma linguagem mais informal, mais próxima daquela utilizada pelos estudantes, além da possibilidade de ajudar a desinibir alunos mais tímidos. Através do *podcast* é possível “[...] falar para o microfone em privado, em vez de enfrentarem um grupo de colegas, e constitui ainda uma forma de terapia para alunos com problemas de dicção. Os *podcasts* áudio podem também ser rentabilizados em alunos com dificuldades visuais.” (CARVALHO, 2009, s.p).

Nas escolas, é comum haver alunos com extrema timidez, dificuldade e/ou relutância em falar em público, mesmo esse “público” sendo seus colegas de classe, pessoas com as quais convivem diariamente. Geralmente esses alunos não participam das atividades orais, e é comum aos professores agirem da seguinte forma: ou oferecem a possibilidade de o estudante realizar a atividade por escrito, ou lhe atribuem uma nota zero, visto que a atividade não foi realizada. Nos dois casos os objetivos de ensino e aprendizagem da aula não são alcançados, pois a oralidade não é trabalhada em ambos, e o estudante segue com suas dificuldades. Conforme exposto acima, o *podcast* configura-se como uma excelente alternativa nessas situações de timidez, pois possibilita a fala sem a exposição direta aos colegas.

Para Freire (2016, p.06), o trabalho com a oralidade tradicional (situações de exposição oral, apresentação de trabalhos, etc.) exige uma grande exposição do aluno, que frequentemente se constrange, sendo assim pouco adequada ao objetivo de superar esse cenário, e destaca que as particularidades do *podcast* podem oferecer novas possibilidades nesse contexto, pois ele proporciona a “dissociação entre exposição oral física e apresentação oral, acabando por torná-los não necessariamente interligados.” (FREIRE, 2016, p. 6).

Entretanto, nem sempre a ausência de fala está relacionada à timidez. Pode ocorrer de o estudante não ter o que dizer, ou achar que seus pontos de vista não serão aceitos no contexto escolar, por vir de uma realidade muito diferente daquela apresentada na escola. Como país diverso que somos, há culturas que não são referenciadas pelo currículo escolar, e assuntos que são proibidos de serem abordados. Assim,

[...] busca-se expor o *podcast* como mote de estratégias pedagógicas de inserção de vozes comumente excluídas na escola; de resgate de temas esquecidos e/ou proibidos; da substituição de avaliações negativas ‘a priori’ pelo debate, este pautado pela busca da liberdade de posicionamento aos Sujeitos inseridos na escola, dada de acordo com sua individualidade, experiências de vida, valores políticos, familiares, religiosos, dentre outros. Em suma, buscar-se-á propor usos do *podcast* como modo de facilitar o exercício da comunicação/educação na escola. (FREIRE, 2013, p.177).

Outro fator positivo atrelado à audição de *podcasts* durante as aulas é a possibilidade de contado com os mais variados sotaques presentes nos programas. Por ser uma ferramenta de fácil manuseio e baixo custo (é possível gravar, editar e publicar episódios utilizando apenas um *smartphone* com conexão à internet), há uma infinidade de programas disponíveis, tratando dos mais variados temas, e produzidos por pessoas com os mais variados sotaques. Tais produções saem do padrão exposto na mídia tradicional, aproximando-se mais da realidade dos estudantes. Freire (2013, p.143, grifo do autor) reforça esse pensamento ao afirmar que

A abertura para a possibilidade de realização e acesso a produções atentas hegemonicamente ao interesse espontâneo dos Sujeitos em expressar sua voz e, veiculando os diversos temas que permeiam a vida social - sejam ou não favoráveis a possibilidade de venda -, coloca a tecnologia *podcast* como um campo rico para desvelar a pluralidade de vozes, fundamental à educação como prática de comunicação voltada à ampliação da leitura de mundo de seus interlocutores.

Percebe-se então o *podcast* como uma oportunidade de ampliar as práticas orais e letradas dos estudantes, oportunidade esta que não está isenta de desafios, principalmente para os docentes que almejam utilizar esta tecnologia em sala de aula. Moura e Carvalho (2006, p.89) afirmam que o *podcast* apresenta inúmeras possibilidades na esfera escolar, sendo fundamental que o professor esteja motivado a enfrentar os novos desafios que a tecnologia apresenta. Tais desafios referem-se “desde o planejamento do equipamento a utilizar, até à escolha do editor de áudio, passando pela reflexão sobre as finalidades e objetivos a atingir.”.

2.5.3 Podcast na escola – o que tem sido feito

Ao realizar a revisão de literatura que embasa nossa pesquisa, buscamos por estudos que apresentassem experiências com o *podcast* em sala de aula, preferencialmente nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II⁵. Nos artigos encontrados que tratam da utilização

⁵ Destacamos que os estudos disponíveis na época de defesa do projeto de mestrado e durante o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula não se aproximavam do que pensamos em construir em nossa elaboração didática, para dar conta dos objetivos propostos. Lembramos que a pesquisa se iniciou no ano de 2019, e é dessa época a que nos referimos. É possível que atualmente, quase três anos depois, outros estudos mais próximos aos nossos

do *podcast* na escola no Brasil, a maioria apresenta apenas projetos ou possibilidades de trabalho, sem discutir as ações e resultados dos estudos. Escolhemos textos que de fato inseriram o *podcast* na esfera escolar como uma prática. Também consideramos apenas textos que tratam do ensino básico, considerando principalmente aqueles que abordam aulas de Língua Portuguesa.

Tratando-se o *podcast* de uma tecnologia relativamente nova, os textos que abordam sua utilização na esfera escolar ainda são incipientes. Esse pensamento é ratificado por Bottentuit Junior, Lisbôa e Coutinho (2009), em artigo que buscou caracterizar estudos realizados por autores portugueses e brasileiros entre 2004 e início de 2009, nos canais de publicação acadêmica, que abordassem os *podcasts* na educação. Foram encontrados 28 artigos, sendo 54% de pesquisadores portugueses e 46% de brasileiros, demonstrando, assim, conforme conclusão dos autores, a escassez de estudos em ambos os países que tratem do tema.

Ao pensar no *podcast* como um aliado aos fazeres pedagógicos, muitos dos estudos encontrados relatam experiências realizadas em nível superior, principalmente em universidades portuguesas. Moura (2009) destaca que há várias universidades americanas e portuguesas que realizam a gravação de aulas para disponibilizar aos alunos, sendo este uso do *podcast* bastante comum no âmbito universitário. Em boa parte desses estudos, o *podcast* é idealizado e produzido pelo docente da disciplina e repassado aos alunos como material didático diversificado de estudo.

Há ainda na literatura da área estudos que descrevem a utilização e produção de *podcasts* também pelos alunos. É o caso do texto de Cunha et al. (2009), que apresenta um estudo realizado em uma turma de licenciatura da disciplina de Biologia Aplicada, em que buscou criar novos materiais para compartilhar conhecimentos, através do uso de *podcasts*. O *podcast*, na visão das autoras, permite que conteúdos sejam apresentados de maneira diferenciada do formato tradicional, ou seja, através de texto escrito. Assim, inicialmente, a docente da disciplina da Unidade Curricular de Genes e Genomas produziu vários *podcasts* para servirem de apoio ao material didático já utilizado. Após esse primeiro contato dos alunos com os *podcasts*, estes foram desafiados a produzir um episódio sobre um tema relacionado à

objetivos tenham sido publicados. Porém, por questões práticas, manteremos o levantamento realizado durante o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula.

Genética, a partir do qual realizaram pesquisa, seleção de informações, produção de texto escrito, gravação e edição. Após a finalização, os episódios foram ouvidos por todos os alunos (não há informação quanto à publicação dos episódios em um *feed*), que foram questionados quanto à utilização do *podcast* como forma de estudo. A maioria dos estudantes avaliou como positiva a utilização de *podcasts* como complemento dos conteúdos escritos.

A necessidade de inserir na escola tecnologias já comuns aos alunos, especialmente aquelas disponibilizadas pelos aparelhos celulares, foi o que motivou a pesquisa de Moura (2009), que apresenta algumas experiências de aprendizagem realizadas com *podcasts* para aprender e rever conteúdos sobre o romance “Os Maias”, no componente curricular Língua Portuguesa, com alunos do ensino profissional em uma escola em Braga, Portugal. O objetivo principal foi analisar a reação dos alunos sobre a possibilidade de estudar ou rever conteúdos através de *podcasts*. Foram realizadas diversas atividades em que os discentes puderam explorar várias funções dos aparelhos celulares, especialmente a gravação, audição e armazenamento de dados. Os *podcasts* produzidos pelos alunos incluíram entrevista, leitura em voz alta de textos informativos, declamação, narração, debate e canção (letra de rap baseada em trechos do romance. No entanto, o texto desse autor apenas menciona a publicação no *podcast* da turma dos episódios referentes à leitura dos textos informativos e uma das letras de rap, destacando que apenas um aluno permitiu a publicação dessa atividade.

Além das produções dos alunos, a professora gravou cerca de trinta episódios de curta duração como complemento de estudo do romance com explicações e análise dos pontos mais importantes. Ao final das atividades, foi aplicado um questionário aos alunos, onde todos avaliaram a experiência positivamente, apesar de nenhum deles ter tido contato com *podcast* na escola anteriormente. Um dos fatores positivos destacados pelos alunos é o fato de estarem sempre com seus celulares, o que não acontece com os materiais escolares, que muitas vezes são esquecidos. A autora conclui então que “[...] a combinação de TM⁶ e *podcasts* pode ajudar a melhorar o processo de ensino e aprendizagem e a motivar os alunos.” Um dos aspectos negativos observados no estudo refere-se ao alto custo do acesso à internet móvel na época, fator que dificultou o acesso dos alunos a conteúdos em *podcast* fora da sala de aula.

⁶ Tecnologias móveis.

Tratando-se do ensino de língua estrangeira, há o estudo de Carvalho e Moura (2006), cujo foco foi a realização de um projeto de correspondência escolar entre alunos belgas e portugueses. Para tanto, foi construído um site de apoio às atividades desenvolvidas, como fórum de discussões e outras atividades. A criação do *podcast* teve o objetivo de criar um espaço de troca de conteúdos e de produção. Em um primeiro momento, os alunos compartilharam músicas de artistas franceses, para treinar a tradução e a memorização de forma lúdica. Na sequência, cada aluno gravou o seu episódio, onde se apresentou e falou dos seus projetos. As autoras relatam que houve bastante interesse por parte dos alunos, percebendo mais motivação, empenho e perfeccionismo, pois havia um motivo concreto para o que estavam fazendo, bem como conheciam o destino do seu trabalho. O fato de os alunos ouvirem várias vezes as gravações “permitiu que a aprendizagem da língua se prolongasse para além do espaço da sala de aula.” (CARVALHO E MOURA, 2006, p.94). Em análise realizada através de questionário respondido pelos alunos das duas turmas, foi observado que a maioria concorda que os *podcasts* desenvolvem a oralidade, bem como relataram que gostaram de utilizar os *podcasts* (como utilizadores ou criadores) e apresentaram posição favorável sobre a utilidade dos *podcasts* e seu uso em sala de aula, gostando mais de ouvir os conteúdos do que os ler.

O estudo realizado por Cruz (2009), com uma turma de 9º ano, buscou inferir como os alunos reagiriam à utilização de *podcasts* em sala de aula. No primeiro momento do projeto, a professora gravou um áudio sobre o conteúdo e propôs uma atividade de escuta e escrita. Em um segundo momento, os alunos pesquisaram informações e elaboraram seu próprio episódio com conteúdos sobre a I e II Guerras Mundiais. Os episódios criados tiveram uma média de três minutos cada um. Para a autora, a possibilidade de ouvir várias vezes o conteúdo possibilita aos estudantes uma melhor compreensão, além de maior interesse na aprendizagem. Tratando-se da produção de *podcasts*, esta aprendizagem faz-se ainda mais significativa, visto que a pesquisa e a produção do texto para gravação exigem maior preocupação, pois será uma atividade a ser publicada (CRUZ, 2009, p.77).

Como as referências encontradas e descritas abordam principalmente pesquisas realizadas em outros países ou com outros níveis de ensino e outros componentes curriculares, tomamos esses estudos como base para reflexão acerca das possibilidades de trabalho com o *podcast* em uma perspectiva educacional no componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. A partir dessas reflexões, construímos e desenvolvemos nossa

elaboração didática – alinhada à faixa etária e série escolar dos estudantes participantes e aos objetivos traçados para a nossa pesquisa e do planejamento docente para essa turma.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos o caminho metodológico da pesquisa, a partir das epistemologias da área com as quais alinhamos nossas bases teórico-metodológicas da pesquisa e das atividades propostas no desenvolvimento do fazer pedagógico que desenvolvemos, bem como apresentamos o contexto e os sujeitos da pesquisa-ação desenvolvida. Assim sendo, este capítulo apresenta os pressupostos da pesquisa-ação e da elaboração didática na primeira parte. Na sequência, os sujeitos da pesquisa, o contexto em que se inserem e o desenho metodológico da pesquisa desenvolvida.

3.1 A PESQUISA-AÇÃO

Dentre as possibilidades metodológicas que possibilitam o fazer acadêmico/docente, optamos pela pesquisa-ação como norte de nossas reflexões e ações de pesquisa no âmbito da esfera escolar.

A pesquisa-ação alinha-se ao que pensamos enquanto prática de pesquisa e de ensino, no sentido de acompanhar o processo como um todo, da posição do sujeito pesquisador como participante, como parte do processo e não apenas um pesquisador/observador com um olhar externo e alheio ao cerne dos acontecimentos, pois “[...] os pesquisadores implicados na pesquisa-ação participam da animação do processo, o qual faz emergir os problemas e, então, as perguntas da pesquisa.” (ANDALOUSSI, 2004, p. 86). Para Andaloussi,

Na pesquisa-ação, a pesquisa tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações. A pesquisa permite analisar uma situação para trazer um auxílio, esclarecer o significado do comportamento dos diferentes parceiros e também reduzir as divergências entre os participantes para que alcancem objetivos comuns. (ANDALOUSSI, 2004, p.86).

Por exemplo, durante o desenvolvimento do projeto, o uso restrito da oralidade em situações comunicativas realizado pela turma configurou-se como um problema que buscamos amenizar no decorrer da pesquisa, já que “[...] na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21).

Tripp (2005) destaca a pesquisa-ação no campo educacional como uma estratégia para o desenvolvimento de professores, de maneira que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos. Assim, reforçamos a opção pela pesquisa-ação no mestrado, visto que

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

O aspecto participativo enunciado pelos autores vai ao encontro ao que realizamos, considerando que tanto a professora pesquisadora, no caso, a autora desta dissertação, quanto os estudantes envolveram-se no processo de maneira genuína, em posição de igualdade em alguns aspectos, ou seja, quando desejável e possível. E isso porque na esfera escolar há autorias que se constituem na alteridade, cada qual com sua responsabilidade. Assim sendo, a relação de alteridade na pesquisa considerou a responsabilidade de cada um dos participantes do/no fazer pedagógico. Ao optar pelo *podcast* como objeto de pesquisa em sua potencialidade e possibilidade de ampliação das práticas orais dos estudantes, encontramos-nos (professora pesquisadora e alunos) no mesmo patamar, já que a tecnologia mencionada é algo novo para todos. No fazer docente, essa relação de igualdade considerou o lugar de cada um dos sujeitos da pesquisa. Assim, no decorrer das atividades, construímos juntos os saberes anunciados e enfrentamos juntos as dificuldades que surgiram.

3.2 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA

O conceito de elaboração didática é apresentado por Halté (2008[1998]) como uma crítica ao conceito de transposição didática proposto por Chevarillard (1998[1991]), que, de maneira simplificada, classifica como a transposição do saber científico para o saber a ser ensinado, sem considerar os sujeitos envolvidos e as especificidades dos diferentes componentes curriculares na esfera escolar.

Halté (2008[1998], p.139) afirma que o fato de um saber estar disponível na esfera científica não significa, necessariamente, que deva ser ensinado, pois a relação é ou deveria ser inversa entre a escola e a ciência: “é porque tal projeto didático busca tal objetivo que tal

conceito teórico é eleito e transposto mais do que outro, em convergência com as escolhas dos suportes, com os conhecimentos prévios, com as especialidades afins etc.”. Destaca ainda que

[...] a participação do professor e do aluno no processo didático, a elaboração didática não é, propriamente, uma teoria alternativa para a transposição (que, aliás, está nela implicada). Simplesmente, precisamente, porque ela a situa num *projeto didático*, seu espaço privilegiado é o do *sistema didático* inteiro. Além disso, para a pergunta que a teoria geral da transposição expandida não faz (mas deveria fazê-la): “a transposição, para fazer o quê?”, a noção de elaboração didática propõe uma resposta: para servir à prática de ensino. O professor (e o aluno), negligenciados na TD [transposição didática] até mesmo relegados ao nível de atores subsidiários, são protagonistas essenciais e seu papel na transposição é decisivo. (HALTÉ, 2008[1998], p.139, grifos do autor).

O autor discorre ainda que na esfera escolar e em muitos componentes curriculares, como, por exemplo, os de ensino de línguas como ensino e aprendizagem de práticas de linguagem, além dos saberes científicos há outros saberes a serem agenciados, dentre eles os das práticas sociais de referência. Por exemplo, no ensino e aprendizagem de contos, os saberes dos contistas têm seu papel quanto os dos estudiosos da literatura acerca desse gênero. Na nossa pesquisa, a escuta de *podcasts* foi parte importante para a construção de saberes sobre essa prática de interação.

Mediante as considerações de Halté, é possível perceber a importância de um projeto didático construído a partir das necessidades dos sujeitos envolvidos, objetivando a aprendizagem em um processo reflexivo. Nesse sentido, os saberes científicos configuram-se como norte para a elaboração das práticas, que, através da participação dos sujeitos (alunos e professor) e pelo agenciamento de outros saberes, convergirão em conhecimento adquirido para a ampliação do domínio das práticas de linguagem.

Pensando nas especificidades do ensino de Língua Portuguesa, buscamos a posição de Rodrigues e Cerutti- Rizatti (2011, p. 152), que refletem sobre o conceito com o olhar específico para esse componente curricular, e caracterizam a elaboração didática como o agenciamento dos conhecimentos científicos apropriados pelo professor em sua trajetória, bem como de práticas sociais de referência vivenciadas e/ou pesquisadas e conhecimentos construídos em suas vivências para a sua ação docente. As autoras ressaltam a importância da apropriação do conhecimento científico na formação docente, porém afirmam que esses conhecimentos não podem ser transpostos para as aulas:

[...] Importa que os professores, ao se apropriarem dos conhecimentos que têm origem na filosofia da linguagem, na psicologia da educação ou na antropologia (entre outros campos), [...] empreendam um processo de elaboração didática à luz desses conhecimentos, agenciando suas práticas sociais de referências, suas vivências e, principalmente, os conhecimentos que caracterizam os espaços sociais em que desenvolverão sua ação – os gêneros do discurso que instituem relações nesses espaços e as práticas de letramento que ali se construíram, por exemplo. (RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011, p.152).

Assim, apresentamos a elaboração didática como norte teórico-pedagógico que conduziu nossa pesquisa-ação, visto que se alinha com o que buscamos desenvolver em sala de aula.

3.3 O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos a escola onde foi desenvolvida a pesquisa e os sujeitos participantes da pesquisa-ação, desenvolvida por meio de uma elaboração didática.

3.3.1 A escola

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Blumenau, no Vale do Itajaí. A unidade de ensino conta com cerca de 477 alunos distribuídos em turmas do pré-escolar ao nono ano do Ensino Fundamental, sendo 258 matriculados no período matutino e 219 no período vespertino. A escola localiza-se em uma região próxima a uma importante rodovia federal. Por se tratar de uma região mais afastada do centro e mais próxima às saídas da cidade, caracteriza-se como uma região com custo de vida menor (se comparada ao centro da cidade), como, por exemplo, valor de aluguel mais reduzido. Por essa razão, o bairro recebe muitas famílias vindas de outras localidades do estado de Santa Catarina, bem como de outras regiões do país, especialmente das regiões Norte e Nordeste. Há também um grande número de alunos haitianos na unidade (11), porém não havia nenhum estudante estrangeiro na turma participante da pesquisa.

Quanto à estrutura física da escola, há dez salas de aula, uma biblioteca, secretaria, sala da coordenação, sala da direção, secretaria, cozinha, lavanderia, uma sala utilizada pela fanfarra, um almoxarifado e uma sala de informática. No momento, a unidade não conta com espaço para a prática de educação física, pois o campo que era utilizado para esta finalidade foi cedido ao governo federal para a construção de um ginásio de treinamento. Dessa forma, os estudantes praticam as atividades físicas no pátio, localizado em frente às salas de aula.

A sala de informática conta com cerca de 20 computadores até o momento, além de uma professora específica para auxiliar no uso dos equipamentos. Esse espaço é bastante utilizado por um grupo de professores, e menos ou quase não utilizado por outro. Os alunos, por utilizarem o ambiente com frequência, estão familiarizados com atividades envolvendo o uso de computadores, especialmente para pesquisa – atividade mais solicitada pelos professores.

3.3.2 Os sujeitos: alunos e professora

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são alunos de um oitavo ano, do turno matutino, com idade entre 13 e 14 anos. A turma é constituída por vinte alunos, sendo que a maioria (dezesseis) já frequentava esta unidade escolar em anos anteriores, inclusive na mesma turma. A maior parte dos estudantes possui acesso a *smartphones*, utilizados especialmente para acessar aplicativos de redes sociais para entretenimento. Apesar do uso do aparelho ser proibido em sala de aula, os estudantes fazem uso frequente nos intervalos das aulas, durante o recreio e nas aulas de educação física.

Por ser professora efetiva na escola, leciono para a turma desde o sexto ano, e por isso construímos uma relação de confiança e parceria, o que facilitou o processo de realização da pesquisa. Os estudantes “toparam” participar prontamente da pesquisa e ficaram empolgados com a possibilidade de utilizar os aparelhos celulares e computadores durante as aulas.

Por ser efetiva na escola desde 2012, sou conhecida pela maioria dos pais, pois já lecionei para os filhos mais velhos, algum outro familiar ou vizinho. Além disso, os momentos de entrega de boletim, festas da escola e eventos, como mostras e saraus promovidos na unidade, proporcionaram algumas oportunidades de conversa e contato com a comunidade escolar ao longo desses anos. Talvez por isso, os pais/responsáveis também apoiaram a pesquisa, permitindo que seus filhos fossem participantes. Apenas um estudante da turma não apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, alegando esquecimento. Por tratar-se de um aluno que frequentemente esquece os materiais, considereei que esse realmente tenha sido o motivo, e não necessariamente uma recusa por parte dos pais da sua participação na pesquisa. Posteriormente, em um momento de entrega de boletins, em conversa com o pai do estudante, essa hipótese foi confirmada. O pai sequer viu o documento, e ficou

preocupado, imaginando que o filho seria prejudicado. Esclareci que o documento era uma formalidade necessária para que eu pudesse relatar as atividades do estudante, mas que ele estava realizando as atividades normalmente e que não teria prejuízo algum, uma vez que a pesquisa foi parte do planejamento docente para essa turma. Dito de outro modo, o conteúdo desenvolvido na elaboração didática era parte do planejamento anual dessa turma. Esse apoio dos pais e alunos, demonstrado através da forte adesão à pesquisa, surpreendeu-me bastante.

Meu relacionamento com a turma sempre foi positivo. É uma turma muito heterogênea, em vários aspectos: níveis de conhecimento, condição financeira, personalidades. Há um estudante com um perfil de liderança muito forte, que influencia a turma tanto positiva, quanto negativamente. Essa característica reflete inclusive na avaliação da turma perante os outros professores: aqueles que possuem/tinham um bom relacionamento com esse aluno tendem a ter um bom relacionamento com a turma e maior facilidade de trabalho; enquanto os que têm/tiveram problemas de relacionamento com o estudante mencionado, avaliam a turma negativamente e alegam ter muita dificuldade em trabalhar seus conteúdos.

3.4 O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES

Partindo das reflexões acerca do referencial teórico apresentado e concebendo a pesquisa como uma pesquisa-ação, elegendo a elaboração didática como metodologia de ensino e aprendizagem, elaboramos o planejamento das aulas que direcionaram a pesquisa.

Por tratar-se de uma pesquisa-ação, onde o planejamento vai ao encontro das necessidades apresentadas no decorrer das ações, algumas alterações foram realizadas durante o percurso, em relação ao planejamento inicial. As aulas referentes ao planejamento foram ministradas no período de setembro a dezembro de 2019, totalizando 39 aulas, o equivalente a um trimestre. O cronograma da pesquisa previa as atividades para o segundo trimestre letivo, com início no mês de junho. Entretanto, a demora de mais de dois meses para conseguir o aval da secretaria municipal de educação para realizar a pesquisa atrasou as atividades, de modo que foi realizada no terceiro semestre, sem prejuízo para os alunos ou para a pesquisa.

Como documentos de desenvolvimento e registro da pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos: a) um questionário aplicado no início da pesquisa, para averiguar o acesso dos estudantes aos equipamentos tecnológicos e sua familiaridade com o *podcast*; b) os termos de

assentimento e consentimento livre e esclarecido, assinados pelos estudantes e seus responsáveis; c) o planejamento anual do componente curricular de Língua Portuguesa para o oitavo ano, incluindo os objetivos e ações previstas para a pesquisa; d) o planejamento das aulas referentes à pesquisa; e) os registros em diário de campo; f) os textos produzidos pelos estudantes (orais e escritos), disponíveis em papel e arquivos de áudio; g) os registros fotográficos realizados durante as aulas (por questões referentes à autorização do uso de imagem dos estudantes menores de idade, poucas imagens estão inseridas nesta dissertação); h) um questionário de avaliação da pesquisa, respondido pelos estudantes ao final da elaboração didática. A partir desses documentos de registro apresentamos, na próxima seção, a pesquisa realizada.

4 ELABORAÇÃO DIDÁTICA

Para atingir os objetivos propostos tanto da pesquisa-ação quanto da elaboração didática, elaboramos diversas atividades de escrita, fala e escuta, que culminaram na produção e publicação dos episódios de *podcast* dos alunos⁷. Entretanto, para chegar a essa etapa – a mais esperada pelos estudantes, por conta do uso frequente de celulares e computadores –, percorremos um longo caminho. Nesta seção, descrevemos e analisamos esse percurso, retomando alguns dos pensamentos teóricos que nos guiaram; ou seja, apresentamos e avaliamos a elaboração didática realizada, que foi planejada por meio de 17 planos de aula, totalizando 39 aulas.

Assim sendo, com o intuito de facilitar a leitura e a compreensão da proposta realizada, agrupamos as atividades de acordo com a etapa da elaboração que essas atividades compreenderam. Inicialmente, na seção 4.1, relatamos as atividades iniciais, que abarcam a apresentação da pesquisa junto aos estudantes e o primeiro contato com o gênero *podcast*⁸. Na sequência, na seção 4.2, são descritas as atividades de escuta orientada de *podcasts* distintos: jornalístico, escolar e de entretenimento⁹. Em seguida, na seção 4.3, as atividades de leitura e ausculta orientadas.

Por tratar-se de uma pesquisa-ação, há a possibilidade de adequar o planejamento de acordo com as demandas observadas. É o que ocorreu nas aulas descritas na seção 4.4, quando surgiu a proposta de inserir no planejamento a audição de um *podcast* produzido na cidade onde a escola em que aconteceu a pesquisa se localiza. E, no momento da preparação dessa aula, surgiu também a ideia de convidar as *podcasters* para conversar com os estudantes, acontecimento que é relatado na seção 4.4.2.

A produção dos episódios realizada pelos alunos é relatada na seção 4.5, onde são descritas as aulas desde a escolha do assunto para o *podcast*, até a edição e audição dos

⁷ Aqueles que finalizaram a gravação/edição e permitiram que o episódio fosse publicado.

⁸ Há certas divergências entre pesquisadores acerca da conceituação do *podcast* como uma mídia ou um gênero do discurso. Não nos cabe no momento aprofundar essa reflexão. Entretanto, sob a ótica da teoria bakhtiniana que nos direciona, assumimos nesta pesquisa o *podcast* como um gênero do discurso, visto que em nossa proposta ele é concebido como tal, pois materializa os enunciados dos estudantes na esfera escolar por meio de uma mídia digital.

⁹ Utilizamos estas nomenclaturas apenas para evidenciar as diferenças nos aspectos de produção e circulação dos episódios, com o intuito de facilitar a compreensão dos estudantes, e não no sentido de propor uma taxionomia.

episódios prontos. O relato da produção dos episódios é realizado de maneira mais geral e, na seção seguinte (4.6), são apresentadas as especificidades de cada grupo na criação de seu episódio. Outros acontecimentos não previstos e que ocorreram para além do previsto no planejamento, após o desenvolvimento da elaboração didática, são descritos na seção 4.7.

Na seção 4.8 são apresentados os aspectos relevantes assinalados pelos estudantes na avaliação da pesquisa, etapa importante da pesquisa-ação. Em seguida, realizamos o relato dos acontecimentos posteriores à elaboração didática.

4.1 POD O QUÊ? CONHECENDO O *PODCAST*

Para dar conta dos objetivos de apresentar aos alunos o *podcast*, elaboramos e desenvolvemos 3 planos de aula, totalizando 5 aulas. Na sequência, apresentamos esses 3 planos de aula.

4.1.1 Primeiras palavras

Plano de aula 1 – 2 aulas

Objetivos: Levantar o conhecimento prévio dos estudantes acerca do *podcast*; apresentar o projeto para a turma; explicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento.

Desenvolvimento e avaliação das aulas:

A motivação desta pesquisa surgiu de uma reflexão acerca das fragilidades percebidas em minha prática pedagógica, observando aspectos que poderiam/precisavam ser melhorados durante as aulas. Nesse movimento introspectivo, surgiram duas questões (de certa forma, paradoxais) que me incomodavam há algum tempo: a dificuldade da maioria dos estudantes em manifestar suas ideias oralmente e a desorganização que tomava conta da turma quando os momentos de discussão oral aconteciam.

Contudo, para não embasar a pesquisa apenas em uma observação, elaboramos um questionário breve e objetivo com os alunos para elencar alguns aspectos importantes para o direcionamento das atividades propostas. As respostas serviram de norte para a elaboração dos planejamentos e confirmaram minhas percepções acerca das dificuldades previamente percebidas. O questionário (Apêndice A) foi entregue aos alunos e respondido na primeira aula referente à elaboração didática descrita nesta seção, pelos dezessete¹⁰ estudantes participantes da pesquisa que estavam presentes na data.

Um dos objetivos do questionário foi verificar se os alunos tinham acesso a dispositivos eletrônicos (computadores e celulares) em casa, bem como à internet, sendo este o questionamento inicial, representado da seguinte forma: 1) *Você possui computador ou laptop em casa?* 2) *Você possui um aparelho de telefone celular?* A maioria dos estudantes (dez) afirmou possuir computador em casa, e catorze responderam que têm um aparelho celular. Apenas um aluno (E11) declarou não possuir acesso à internet em casa, questionamento presente na questão três: 3) *Você tem acesso à internet em sua casa?* Apesar de a maioria dos alunos afirmarem ter o 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.

Na questão seguinte, elencamos alguns dos aplicativos populares no momento, e solicitamos que os cinco mais utilizados pelo estudante fossem assinalados. Nenhum dos participantes assinalou a opção “aplicativos para ouvir *podcasts*”, o que foi uma surpresa. Por serem nativos digitais (PALFREY, GASSER, 2011) e estarem sempre com o celular em mãos e conversando sobre jogos, redes sociais e aplicativos (inclusive me dando várias dicas), deduzi que 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 elaboração didática.

¹⁰ Dos dezenove estudantes participantes da pesquisa, dois faltaram no momento de aplicação e não entregaram o questionário respondido posteriormente.

Apesar de não ser uma das mídias mais consumidas pelos estudantes, apenas um aluno declarou não saber o que é um *podcast*, na questão seguinte: 5) *Você sabe o que é um podcast?*. E, quando questionados se costumam acessar *podcasts* – 6) *Você costuma acessar podcasts?* –, todos responderam negativamente, confirmando a hipótese levantada anteriormente.

Em relação ao perfil dos ouvintes de *podcast*, a PodPesquisa (maior pesquisa sobre *podcast* do Brasil) traz informações interessantes, através de questionário aplicado com 22.691 pessoas. A faixa etária referente aos alunos participantes da pesquisa representa o menor público, sendo de 10.6% a média de menores de 19 anos. O público mais assíduo encontra-se entre os 30 e 39 anos de idade (31,4%), sendo a maioria dos ouvintes do sexo masculino (84,1%). (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PODCASTERS, 2018).

Os dados expostos justificam o fato de os *podcasts* não estarem entre as mídias mais acessadas pelos estudantes: se a maioria do público que acessa *podcasts* no Brasil é composta por homens entre 30 e 39 anos, sendo os menores de 19 anos apenas 10.6% do público desta mídia, infere-se que o conteúdo é mais direcionado para o público principal (mais velho), não sendo interessante para jovens na faixa etária dos estudantes participantes da nossa elaboração didática.

Essas informações justificam também a dificuldade em encontrar episódios adequados à faixa etária dos alunos e ao ambiente escolar para serem ouvidos durante as aulas. Em sua tese de doutorado, Freire (2013, p. 205) dedicou-se a um estudo da *podosfera*¹¹ brasileira, e assinala que “[...] algumas produções pautam-se pelo uso de falas rudes, nas quais palavrões, brincadeiras com questões de grande seriedade e referências sexuais explícitas são ocorrências comuns ao longo dos episódios.”.

A próxima questão abordava a dificuldade dos alunos em manifestarem-se oralmente perante a turma: 7) *Você tem dificuldade de manifestar suas ideias oralmente perante a turma?* A maioria dos estudantes participantes (doze) afirmou ter dificuldade. Quanto ao possível motivo, quatro alunos afirmaram não se sentirem confiantes, sete alegaram ter vergonha e um aluno respondeu que tinha medo dos julgamentos dos colegas. As respostas elencadas confirmam o problema levantado anteriormente e reforçam a necessidade de um trabalho mais

¹¹ Toda a esfera relacionada aos *podcasts*.

direcionado à oralidade, para tentar reduzir tais dificuldades, para que os estudantes não sigam para a vida adulta sem melhorar nestes aspectos.

Após finalizar o questionário, os alunos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento, com as devidas explicações sobre o seu conteúdo e importância. Os estudantes levaram o documento para casa, para ser lido e assinado (ou não) pelos pais ou responsáveis.

4.1.2 Apresentação do gênero *podcast*

Plano de aula 2 – 1 aula

Objetivos: Averiguar o que os alunos sabem sobre *podcast*; perceber o *podcast* como uma possibilidade de interação oral através da tecnologia; proporcionar um primeiro contato com *podcasts* em sala de aula.

Desenvolvimento e avaliação da aula:

Pelo fato de a sala de aula da turma em questão localizar-se na metade de um vasto corredor, é comum que nos intervalos das aulas (momento em que os professores se deslocam de uma sala de aula a outra) alguns estudantes fiquem posicionados na porta da sala, observando a movimentação no corredor. Conforme mencionado em seção anterior, por lecionar para a turma desde o sexto ano e ter um bom relacionamento com os estudantes, é comum que alguns alunos me esperem na porta, indo ao meu encontro para ajudar a carregar o material até a sala. Na data dessa aula, além do material pedagógico habitual, eu carregava também uma pequena caixa de som, que apesar de ser realmente pequena, não passou despercebida. Os alunos que me ajudavam chegaram na sala anunciando que iríamos ouvir música, e várias hipóteses para a utilização da caixa de som foram levantadas. Essa recepção demonstra a empolgação e curiosidade dos estudantes com um aparelho tecnológico (a caixa de som) que não é utilizado frequentemente durante as aulas.

A aula foi iniciada com uma conversa, quando os estudantes foram questionados quanto ao conhecimento de *podcasts*, por meio das seguintes perguntas: *Você sabe o que é um podcast? Já ouviu algum? Como foi a experiência?* Inicialmente, nenhum dos estudantes

respondeu. Houve trocas de olhares entre alguns, e após um período de silêncio, o estudante E1, relatou já ter ouvido falar sobre, porém não conseguiu explicar de maneira clara do que se tratava. Complementando a resposta do colega, o estudante E15 fez relações com um programa de entretenimento de uma rádio da região. Essa relação provavelmente justifica-se pelo fato de o programa mencionado ser disponibilizado em formato de *podcast*, e essa possibilidade de acesso ao conteúdo é anunciada pelos comunicadores durante as transmissões. Aproveitando essa associação com um programa de rádio, expliquei, de maneira simples, o que é um *podcast*, mencionando também que este seria o objeto de estudo das aulas seguintes.

Na sequência da aula, realizamos a audição do episódio “Por que só vemos estrelas de noite?”, do *podcast* “Coisa de Criança”, justificando a escolha pelo seu tempo de duração (cinco minutos e três segundos), visto que a maioria dos *podcasts* possuem episódios mais longos, inviáveis para serem ouvidos em sala de aula. Ao finalizar a audição, aspectos do texto foram abordados oralmente: *Qual é o objetivo desse podcast? Como é a linguagem utilizada? A quem ele é direcionado?*

Os estudantes E1, E5, E9 e E15 foram os únicos que responderam aos questionamentos, sendo que perceberam tratar-se de um *podcast* explicativo, que busca esclarecer algum questionamento de maneira simples e direta, justamente por ser direcionado a crianças.

Figura 2 – Episódio “Por que só vemos estrelas de noite?”



Nesse episódio do podcast Coisa de Criança, uma dúvida muito duvidosa: por que só vemos estrelas à noite? Será que elas se apagam ou se escondem quando está de dia? Será que existem lugares onde podemos ver mais estrelas do que outros locais?

Venha junto do Thiago e da Anne ouvir e conhecer os segredos mais incríveis sobre o nosso mundo, de uma forma científica e divertida!

Fonte: Página do Podcast ¹²

Ao serem questionados quanto aos recursos utilizados para realizar essa explicação, as músicas foram mencionadas pelo estudante E15, bem como a voz de uma criança inserida em alguns trechos (E1). Foi destacado também que o *podcast* é narrado por dois adultos, mas é voltado para crianças, sendo essa voz um recurso de aproximação com os ouvintes (E5). O fato de ser um *podcast* direcionado ao público infantil não gerou nenhum tipo de desagrado ou reprovação nos adolescentes. Dentre os comentários apreciativos feitos pelos estudantes, destacamos: a) *É fácil de entender* (E3); b) *A música deixou mais legal* (A6); c) *As vozes são gostosas de ouvir* (A9).

Na sequência, reproduzi o episódio intitulado “Transtornos de ansiedade costumam ter início na infância”¹³, do *podcast* Papo Livre, vinculado pela rede CBN Podcasts, com um minuto e vinte e um segundos de duração. Após a audição, fiz o seguinte questionamento: “Vocês já ouviram algum programa parecido? Conhecem esse apresentador?”

Figura 3 - Episódio “Transtornos de ansiedade costumam ter início na infância.”

¹² Disponível em: <https://paizinhovirgula.com/por-que-so-vemos-estrelas-de-noite-podcast-coisa-de-crianca/> Acesso em 13 mai 2019.

¹³ Disponível em: <https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/174935/transtornos-de-ansiedade-costumam-ter-inicio-na-infancia.htm>. Acesso em: 22 jun 2019.



Fonte: Aplicativo Apple Podcasts (2019)

O apresentador do *podcast* é um especialista em comportamento e com participações frequentes em programas de rádio e televisão aberta voltados ao público jovem. Os estudantes E13, E18 e E17 relataram conhecer a voz do apresentador do programa, mas não se recordaram de onde.

A escolha destes dois episódios específicos não foi aleatória. Uma das maiores dificuldades em pensar e planejar as atividades que fariam parte da elaboração didática foi a falta de material adequado para ser utilizado em sala de aula com jovens em idade escolar. A maioria dos *podcasts* é destinada ao público adulto, discutindo temas que não são do interesse de jovens da faixa etária dos estudantes envolvidos (entre 13 e 15 anos). Outro critério para a seleção dos episódios foi o tempo de duração dos programas. Uma característica em comum dos *podcasts* brasileiros é a longa duração. A maioria dos episódios tem cerca de uma hora e meia de duração, o que para a realidade escolar seria impróprio. Carvalho (2009) ressalta que o *podcast* não deve ser de longa duração, pois causa diminuição na atenção e, consequentemente, na compreensão. Assim, optamos por selecionar episódios de duração menor, já que seria o primeiro contato da turma com o gênero, além de facilitar a organização da aula. Porém, essa escolha não foi fácil.

Como comentado, dentre os episódios pesquisados para serem utilizados na elaboração didática, a maioria passava de uma hora de duração, e muitos continham assuntos que não seriam adequados ou de compreensão dos adolescentes. Seguindo os seguintes critérios de seleção: conteúdo adequado à faixa etária e tempo de duração condizente com a realidade escolar, restaram poucas opções, a maioria episódios infantis. Contudo, os estudantes não apresentaram nenhuma resistência ou preconceito em relação ao episódio infantil. Pelo contrário, interessaram-se pelo fato de haver crianças participando da gravação.

4.1.3 Audição de *podcast* literário

Plano de aula 3 – 2 aulas

Objetivos: Explicar os meios de produção e circulação de *podcasts*; estimular a audição de *podcasts* fora do ambiente escolar; ouvir um *podcast* que aborda textos literários; perceber os sentidos proporcionados pelos efeitos sonoros em um *podcast*; refletir sobre a leitura dramatizada e as sensações provocadas por ela nos ouvintes; exercitar o respeito aos turnos de fala durante uma conversa oral.

Desenvolvimento e avaliação das aulas:

A aula foi iniciada com uma conversa, retomando o que havia sido abordado na aula anterior e acrescentando explicações de como é possível ouvir os *podcasts*, como são produzidos e publicados na internet. Para reforçar a explicação, o vídeo “*Afinal, o que é Podcast?*”¹⁴ foi exibido, explicando de maneira simples o que é um *podcast*, quais as vantagens de ouvir esse tipo de mídia, de que formas é possível ouvir os programas, as vantagens que esse formato apresenta e quais aplicativos podem ser baixados gratuitamente para ouvir *podcasts* no celular. Apesar de não ter sido solicitado, alguns alunos tomaram notas de informações apresentadas no vídeo (E4, E10, E11, E12) e fizeram perguntas para confirmar essas informações, como, por exemplo, os nomes dos aplicativos que funcionam como agregadores, para ouvir os *podcasts* (E15).

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QvCTXJu8wFw> Acesso em: 30 ago. 2019.

Os estudantes foram estimulados a seguir as orientações do vídeo e ouvir *podcasts* em seus *smartphones*. Foi sugerido aos que têm acessos aos recursos necessários que baixassem os aplicativos agregadores (nos celulares que necessitam dessa ferramenta) e navegassem pela *podosfera*, ouvindo os *podcasts* que lhes chamassem a atenção, para, além de ter contato com esse formato de mídia, poder sugerir programas para serem ouvidos nas aulas.

Na sequência, foi explicado sobre o episódio a ser ouvido na aula, intitulado “Extraordinário”, pertencente ao *podcast* Caixa de Histórias, programa que a cada episódio traz uma obra literária diferente para ser lida (trechos) e comentada, sendo que nesse episódio é apresentado o livro “Extraordinário”, de R.J. Palacio.

Figura 4 – Episódio “Extraordinário”



Fonte: Página do Podcast ¹⁵(2019).

A turma ficou bastante interessada ao ouvir a referência ao livro, pois é uma história conhecida, visto que no ano anterior, eles realizaram a leitura da obra nas aulas de Língua Portuguesa, estando assim familiarizados com a obra. Os alunos que ingressaram na turma naquele ano (E3, E8 E14, E17, E18) não manifestaram tanto interesse, pois não participaram

¹⁵ Disponível em: <https://www.b9.com.br/shows/caixadehistorias/caixa-de-historias-117-extraordinario/> Acesso em: 30 ago. 2019.

da referida atividade, mas afirmaram conhecer a história através do filme de mesmo nome, baseado na obra.

Foi explicado que devido a duração do episódio, seriam ouvidos trechos, e não o episódio inteiro. Os trechos selecionados se referem ao início do episódio, onde é realizada a leitura do primeiro capítulo do livro, e a seu final, onde o *podcaster* apresenta suas opiniões pessoais sobre o enredo.

Após a audição da primeira parte do episódio (leitura do primeiro capítulo da obra), foi promovida uma conversa sobre os efeitos que essa leitura dramatizada, com utilização de músicas de fundo e outros efeitos sonoros, causam no ouvinte. A conversa foi guiada pelos questionamentos seguintes: *a) Qual foi a sensação de ouvir um trecho da história dessa forma? Como vocês se sentiram ao ouvir a história?; b) A leitura realizada no podcast prende a atenção dos ouvintes? Por quê?; c) O que mais chamou a atenção durante a audição?*

A leitura realizada pelo *podcaster* gerou um efeito positivo nos alunos ouvintes, visto que a maioria quis comentar sobre o que achou da leitura. Essa animação também trouxe à tona algo negativo, que se refere ao respeito aos turnos de fala. Foi possível observar que as situações de assalto ao turno de fala envolviam, na maioria das vezes, os mesmos estudantes. Carvalho e Ferrarezi Junior (2018) afirmam que ainda é bastante comum o desrespeito ao turno de fala por conta de fatores de gênero ou sociais, o que parecia ser o caso na turma, visto que os alunos que costumavam tomar a fala são de situação financeira mais favorecida (E1, E15, E9) e costumavam rir ou invalidar a fala de colegas mais tímidos e de situação social inferior.

Nesse momento da aula houve certo tumulto, que gerou algumas situações de assalto a turnos de fala, amenizadas por mim com pedidos de calma. Aos poucos, aluno após aluno manifestou seus sentimentos em relação à leitura, que foram totalmente positivos. Percebi que os estudantes gostaram de interagir com a história dessa forma, através de um *podcast*. Quanto à atenção do ouvinte, os alunos declararam que o fundo musical contribuiu para prender a atenção. Quanto ao que mais chamou a atenção, houve relatos relacionados aos efeitos sonoros (E6: “É porque tem a música, aí a gente presta mais atenção.”) e outros a forma de realizar a leitura (E12: “O jeito que ele lê é muito legal”).

Na sequência, o trecho final do *podcast* foi reproduzido, no qual há comentários pessoais do *podcaster* em relação à história. Esse trecho gerou um comportamento inverso ao anterior. Os alunos, de maneira geral, não concordaram com as opiniões manifestadas pelo apresentador. Esse fato chamou a atenção, visto que manifestaram a opinião oralmente e de maneira espontânea em relação ao exposto, algo que não era comum acontecer durante as aulas. Provavelmente o fato de conhecerem a história da obra contribuiu para que se sentissem seguros para discordar dos argumentos expostos pelo *podcaster*. Abaixo estão descritos alguns dos comentários feitos em relação a essas discordâncias:

Quadro 1- Comentários dos estudantes sobre o episódio “Extraordinário”

Comentários do <i>Podcaster</i>	Comentários dos Estudantes
Auguie é inocente demais.	E1: Nada a ver, ele não é inocente. E5: Não, ele é bem esperto. E15: Ele é criança, né. Criança é inocente.
O livro apela em alguns momentos tentando causar lágrimas.	E16: Ele não apela, mas a gente se emociona por causa da história mesmo, do jeito que ele fala as coisas, não sei... E15: Nada a ver, eu nem chorei. Nem no filme. E10: A gente chora porque é triste algumas partes, que ele sofre <i>bullying</i> e tal.

Fonte: A autora (2019).

Todavia, as manifestações de discordância às opiniões do *podcaster* também geraram algumas discordâncias entre os estudantes, que foram manifestadas através de comentários maldosos e inadequados. Segue abaixo um exemplo de diálogo entre os estudantes E1, E15 e E16:

E1: Nada a ver, ele não é inocente.

E16: Tu nem sabe o que é isso né (risos).

E1: Cala a boca guria, fica na tua.

E15: (para E16) É, guria retardada.

Apesar das situações de discordância e de fala tumultuada que ocorreram durante a aula, o fato de os estudantes terem manifestado suas discordâncias acerca das falas do *podcaster* sem ter sido solicitado é algo incomum e representa um avanço, visto que na maioria das vezes é preciso insistir muito para os alunos se manifestarem oralmente e, mesmo assim, nem sempre isso acontece.

Ainda sobre a questão dos turnos de fala, é importante destacar que esse é o momento em que uma pessoa tem o direito de falar, em um diálogo oral. É “a vez de cada um falar”. Muitas pesquisas acadêmicas em ambiente real de fala demonstram que, infelizmente, esses turnos de fala não são iguais para todas as pessoas e, por incrível que pareça, é “aceito” que certas pessoas tenham o direito de interromper as outras quando estão falando, para sobrepor a própria fala, como se o que falassem fosse sempre mais importante. É o que tecnicamente se chama de “assalto ao turno de fala”. (CARVALHO; FERRAREZI JUNIOR, 2018, p. 52-53). E foi essa observação teórica e empírica que nos guiou em sala de aula.

4.2 ESCUTA ORIENTADA

Ao iniciar a reflexão acerca da elaboração didática e iniciar o processo de construção das aulas descritas neste capítulo, amparada pelas leituras realizadas, pareceu-me necessário construir atividades que proporcionassem uma escuta mais criteriosa do *podcast*, ou seja, uma escuta como atividade de aprendizagem, por meio da reflexão, das práticas orais.

Sendo nosso objeto de conhecimento o *podcast*, que é materializado através da oralidade, fez-se necessário proporcionar momentos de escuta desse texto oral, para então poder observar as características do gênero e de que forma ele se constitui, pois, como salienta Bakhtin (2011 [1952/53]), quando melhor dominamos o gênero do discurso, melhor interagimos na situação de interação por ele mediada. Já em consonância com Carvalho e Ferrarezi Junior (2018, p.65), “Quando pensamos no ensino da oralidade na educação básica, temos de ensinar, primeiramente, a audição compreensiva e, assim que os alunos forem adquirindo maturidade para tanto, ir treinando a audição interpretativa.”. Antunes também destaca a relevância das atividades de escuta:

Vale lembrar que a atividade de ouvir constitui parte da competência comunicativa dos falantes, uma vez que ela implica um exercício de ativa interpretação, tal como acontece com o leitor em relação à escrita. Além disso, existem muitas regras sociais que definem o comportamento adequado do ouvinte, frente ao outro ou aos outros que falam. Tais regras são convenções que precisam ser, criticamente, avaliadas e exercitadas na escola. Nem sempre a escola tem chamado a atenção para essa competência (altamente relevante, do ponto de vista da interação) de escutar, de ouvir atentamente o outro. Quase sempre o cuidado com a escuta tem apenas uma motivação disciplinar, sem que se mostre a função interativa de saber ouvir quem fala. Somente escutando com atenção é que se pode aceitar ou deixar de aceitar o que o outro diz. (ANTUNES, 2003, p.112).

Se temos por objetivo ampliar as práticas orais e letradas dos alunos, para que consigam manifestar-se com maior segurança e respeito aos turnos de fala nas interações orais, parece-nos essencial, primeiramente, exercitar a escuta. E isso porque para saber falar, é preciso, também, saber ouvir. As aulas relatadas a seguir objetivaram dar conta dessa questão.

4.2.1 Roteiro de escuta 1: *podcast* jornalístico

Plano de aula 4 – 1 aula

Objetivos: Perceber o *podcast* como um gênero, observando suas características; ouvir um *podcast* jornalístico; refletir criticamente sobre este programa e as questões por ele abordadas; atentar para os recursos sonoros e tom de voz utilizados no programa e seus efeitos de sentido; avaliar a participação de convidados no *podcast* e sua contribuição em relação ao assunto abordado.

Desenvolvimento e avaliação da aula:

Iniciei retomando alguns pontos da aula anterior, lembrando o *podcast* ouvido e as informações sobre os aplicativos para audição dos programas. Nessa aula, dezesseis estudantes estavam presentes. Quatro relataram ter pesquisado *podcasts* em casa, conforme sugerido na aula anterior.

Quadro 2 – *Podcasts* indicados pelos estudantes

Estudante	Indicação
-----------	-----------

E1	Não Ouvo ¹⁶ ; Nerdcast ¹⁷ .
E6	Poucas ¹⁸
E15	Nerdcast; Filhos da grávida de Taubaté ¹⁹
E9	Nerdcast

Fonte: A autora (2019).

Porém, pelos relatos, os episódios foram selecionados aleatoriamente e não foram ouvidos com muita atenção, visto que as falas em relação a experiência foram vagas. Após essa conversa inicial em que os estudantes afirmaram terem ouvido *podcasts* em casa e terem gostado dos episódios, os alunos foram questionados quanto ao conhecimento da expressão *fake news*, se sabiam o que significava, se já haviam lido alguma notícia que se encaixasse nessa definição. Alguns estudantes (E3, E9, E15, E1, E16) deram exemplos de notícias falsas que circulavam nas redes sociais, e lhes foi explicado que o *podcast* a ser ouvido nessa aula tratava desse tema e que era apresentado por uma jornalista, trazendo também um especialista no assunto.

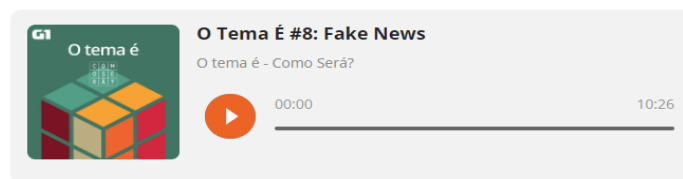
Na sequência, expliquei que para produzir um *podcast* é preciso familiarizar-se com o gênero e observar os programas com um olhar mais atento, percebendo de que forma ele acontece. Foi entregue para cada aluno um roteiro de escuta (Apêndice B) referente ao episódio “*Fake News*”, do *podcast* “O tema é”, e cada tópico do roteiro foi explicado detalhadamente. 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 por meio da informalidade. Situações como essas são debatidas por Lima e Bezerra (2012, p.63), ao afirmarem que “[...] mesmo a chamada ‘fala padrão’, ou seja, a fala proferida por um falante que domina a norma padrão da língua, preserva as características próprias do texto falado.”.

¹⁶ Disponível em: <https://podtail.com/pt-BR/podcast/nao-ouvo/>

¹⁷ Disponível em: <https://podtail.com/pt-BR/podcast/nerdcast/>

¹⁸ Disponível em: <https://podtail.com/pt-BR/podcast/poucas/>

¹⁹ Disponível em: <https://soundcloud.com/filhosdagravidade>

Figura 5 – Episódio “O Tema É”

É preciso muito cuidado com a quantidade de informações a que temos acesso hoje porque muitas delas podem ser notícias falsas, boatos, informações incompletas ou imprecisas... As famosas “Fake News”.

Você sabe diferenciar uma notícia verdadeira de uma falsa? Sabe onde confirmar se ela é enganação? Sandra Annenberg tira dúvidas com Thiago Rondon, codiretor do **Instituto Tecnologia e Equidade**.

Acesse também a página do G1 “Fato ou Fake”, que ajuda a esclarecer se um conteúdo é real ou falso.

Fonte: Página do Podcast ²⁰(2019)

Após a explicação, foi iniciada a audição do programa e, paralelamente, os alunos realizaram a atividade do roteiro, respondendo as questões acerca do episódio. Foi necessário repetir uma vez a audição para que os estudantes conseguissem concluir a escrita. Além disso, percebi uma certa desorientação durante a realização da atividade. Os alunos ficaram um pouco confusos, sem saber se ouviam ou 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 concluírem a escrita do roteiro, refletindo sobre os aspectos abordados no mesmo.

Figura 6 – Roteiro de escuta 1

²⁰ 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: 17 set. 2022.

Professora: Michelli Marchi Oss-Emer

Aluno(a): _____ Turma: 8º Ano _____

Roteiro de escuta – Podcast1) 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) Escreva alguns exemplos de *fake news* mencionados pela apresentadora.

d) Ao ler as manchetes de algumas *fake news*, como a apresentadora utiliza a voz? Que mensagem ela passa através desta leitura (o tom de voz e as ênfases utilizadas)?

e) Além da apresentadora, que outras vozes são incluídas no decorrer do programa? Na sua opinião, estas aparições contribuem para o enriquecimento do *podcast*? Como seria se houvesse apenas as falas da 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*?

Fonte: A autora (2019)

A primeira questão proposta no roteiro trata da abertura do episódio, e é apresentada da seguinte forma: *a) Como o programa inicia? Há algum tipo de apresentação/introdução?* Este questionamento busca atentar para a maneira que é iniciado um episódio de *podcast*, e a maioria dos alunos (nove) relatou a abertura do episódio com uma combinação de fala e música de fundo. Seis alunos observaram apenas a fala, não atentando para o recurso musical, e um aluno não respondeu esta questão. O próximo questionamento dizia respeito à utilização de recursos sonoros: *b) Além da voz, são utilizados outros recursos sonoros?* Um aluno não

compreendeu o enunciado e respondeu de outra forma, porém os outros quinze perceberam que além da voz, há a utilização de músicas nesse episódio.

Na sequência, foi solicitado que os alunos escrevessem exemplos de *fake news* mencionados pela apresentadora, e todos os alunos conseguiram realizar esta observação. 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 mensagem ela passa através desta leitura (o tom de voz e as ênfases utilizadas)?* A maioria dos alunos (doze) conseguiu perceber a intenção de satirizar as manchetes, presente no tom de voz da apresentadora. Quatro alunos não compreenderam essa estratégia, e dois não responderam à questão.

De acordo com Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012, p.133), quando um repórter eleva o tom da voz, fornece uma “pista contextual” aos ouvintes para que estes infiram significados, os quais não seriam possíveis apenas com a audição de elementos presentes exclusivamente na estrutura linguística do fato relatado, aspecto percebido pela maioria dos estudantes.

Outro fator observado foi a inclusão de outras vozes durante o episódio: *e) Além da apresentadora, que outras vozes são incluídas no decorrer do programa? Na sua opinião, estas aparições contribuem para o enriquecimento do podcast? Como seria se houvesse apenas as falas da apresentadora?* Todos os alunos reconheceram a presença de outras vozes no texto, porém apenas sete manifestaram sua opinião pessoal a respeito da relevância dessas vozes na construção do episódio:

Quadro 3 – Respostas dos estudantes

E2: Seria um *podcast* mais normal ou padrão.

E6: Enjoativo.

E8: Estas aparições contribuem para o enriquecimento do *podcast*. Ia ficar um pouco sem graça.

E9: Não teria muitas informações, apenas a opinião da apresentadora.

E13: São vozes que respondem algo, isso ajuda nas informações, seria menos informação.

E15: Acho que vai ficando mais interessante conforme vai chegando mais pessoas. Ficaria mais entediante se fosse só ela falando.

E16: Seria meio ruim porque daí ela ia só dar a opinião dela.

Fonte: A autora (2019).

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*, um aluno não respondeu e os outros treze acharam um tema importante, principalmente para se ter mais informação. Destacamos abaixo algumas respostas dos estudantes:

Quadro 4 – Respostas dos estudantes

E11: Sim porque algumas pessoas não sabem o significado. E para que não exista mais *fake news*.

E14: Sim, porque quanto mais lugares falarem sobre isso, menos pessoas serão vítimas.

E6: Sim. Para ter mais informação.

E9: Sim. Porque é um tema bem polêmico e que muita gente acredita.

E15: Sim. Acho que ajuda as pessoas não acreditarem em tudo que é compartilhado.

Fonte: A autora (2019).

No último tópico, havia a seguinte pergunta: *g) Como você avalia esse podcast?* As respostas dos alunos participantes que estavam presentes na aula estão transcritas abaixo:

Quadro 5 – Respostas dos estudantes

E1: Bem interessante, que prende a atenção.

E2: Bom, com falas diferentes, fundo musical, mais pessoas no *podcast*, nunca tinha ouvido um *podcast* assim, com mais pessoas e achei bem diferente.

E5: Achei legal, mas poderia ter mais informação, mais perguntas.

E6: Gostei. Ele traz informações.

E7: Bom, mas acho que deveria ter mais explicação.

E8: Deveria ser mais longo falar mais sobre a *fake news* para ter mais pessoas.

E9: Poderia ser mais comprido com mais informações e falando como diferenciar verdadeira de falsa.

E10: Achei legal, porém deveria ter outra música e mais perguntas.

E11: Achei muito interessante pois teve música de fundo achei legal a fala da repórter perguntas de outras pessoas sons de instrumentos. Enfim achei ótimo esse *podcast*. Foi bem explicativo deu pra entender bem.

E13: Legal, tem bastante explicação.

E14: Muito bom. Formal mas não entediante, tem participações que ajudam a enriquecer o assunto que é um assunto que deve ser tratado e falado para que diminua a quantidade de pessoas que compartilham ou criam essas *fake news*.

E15: A forma como a música entra quando ela vai falando, vai ficando mais animada, e vai entrando mais pessoas vai ficando mais interessante.

E16: Bom, mas poderia ser mais longo dar mais informação.

E19: (não respondeu).

Fonte: A autora (2019).

Interessante observar que seis estudantes afirmaram que o episódio poderia ser mais longo e/ou ter mais informações. Por não estarem familiarizados com esse formato de texto, as

respostas chamaram a atenção, pois um dos critérios para a seleção do episódio para a elaboração didática foi o fato de não ser tão extenso. Outros aspectos que se destacam nas respostas foram a música utilizada e a participação dos convidados: ambos agradaram os estudantes.

Apesar do estranhamento inicial em relação à estrutura da atividade, a avaliação do *podcast* foi positiva, considerando ser um episódio um pouco mais longo do que os ouvidos nas aulas anteriores.

4.2.2 Roteiro de escuta 2: *podcast* de entretenimento

Plano de aula 5 – 2 aulas

Objetivos: Perceber o *podcast* como um gênero, observando suas características; ouvir um *podcast* mais informal, em tom de conversa e analisar os efeitos dessa informalidade no decorrer do programa; refletir sobre o roteiro, percebendo a grande presença do improviso e as implicações dessa escolha; refletir criticamente sobre este programa e as questões por ele abordadas; atentar para os recursos sonoros e tom de voz utilizados no programa e seus efeitos de sentido; avaliar a participação de convidados no *podcast* e sua contribuição em relação ao assunto abordado.

Desenvolvimento e avaliação das aulas:

Nesta aula, segui com as atividades de audição de episódios e escrita em roteiro de escuta. Entretanto, realizei algumas modificações na estrutura da atividade, por conta das dificuldades percebidas na aula anterior. Dividi as questões a serem respondidas em duas partes: “*Questões para observar durante a audição*” e “*Questões para observar depois da audição*”, pois algumas perguntas envolviam opinião pessoal e não precisavam ser respondidas de maneira síncrona.

Além disso, optei por inserir no roteiro a descrição do episódio conforme a página do programa e uma ficha técnica com as principais informações do episódio: nome do *podcast*, nome, número e duração do episódio; nome dos *podcasters* e dos convidados. Esse episódio foi sugerido pelo estudante E15 em uma aula anterior.

A aula foi iniciada com uma explicação relacionada ao *podcast* que seria ouvido. Expliquei que o *podcast* também falava de *fake news*, porém de uma maneira mais informal e descontraída e que por ser um episódio muito longo, seriam ouvidos apenas trechos selecionados. Em seguida entreguei o roteiro de escuta (Apêndice C) e lemos a descrição do episódio e a ficha técnica. Expliquei que nessa atividade algumas questões precisavam ser respondidas durante a audição e outras poderiam ser respondidas depois. Quinze alunos participantes estavam presentes nesta aula, sendo que duas estudantes (E12 e E17) estavam ensaiando um poema para uma apresentação com a professora responsável pela biblioteca e dois estudantes faltaram. As observações abaixo referem-se às questões respondidas durante a audição do episódio.

Figura 7 – Roteiro de escuta 2

Roteiro de escuta – Podcast	
	Descrição do episódio: Essa Pablo foi longe demais!!! ☹️ HAHAHA. Nessa semana, chamamos Eliana, a mãe da Maira para discutirmos <i>fake news</i>! Desde aqueles boatos da vizinhança de antigamente até as correntes do <i>WhatsApp</i>. E Eliana dá um show sobre como descobrir as farsas!
Podcast: Filhos da grávida de Taubaté Episódio: #55 – <i>Fake News</i>, fear Eliana, a mãe da Maira. Podcasters: Eduardo Camargo, Filipe Oliveira, Maira Medeiros. Convidada: Dona Eliana (mãe da Maira), chamada de Dona Viviane durante o programa. Duração do episódio: 1 hora e 12 minutos (ouviremos trechos selecionados, cerca de 20 minutos ao todo).	
Questões para observar durante a audição:	
a) Como o programa inicia? Há algum tipo de apresentação/introdução do programa, apresentadores, convidados, e/ou do assunto do episódio? b) Quais são os recursos sonoros utilizados? Que efeitos eles causam? c) Como é a dicção dos apresentadores? É possível compreender tudo que é dito com clareza? d) Nos trechos ouvidos, podemos perceber que o programa não segue um roteiro totalmente fixo. Há margens para o improviso, onde surgem assuntos a partir de comentários que geram outros comentários e assim por diante. Escreva um exemplo desse tipo de situação. e) Quais as atitudes “anti-<i>fake news</i>” mencionadas por Dona Eliana (Dona Viviane)?	f) Em um momento do episódio, Maira lê um trecho de um texto de uma <i>Fake News</i> referente à nota de cinquenta reais e Pablo Vittar. O que o tom de voz utilizado por ela indica? Questões para observar depois da audição a) Qual a possível justificativa para a escolha de Viviane (mãe de um dos apresentadores) para participar deste episódio? b) Pelos trechos que ouvimos, você acha que essa participação contribuiu para o enriquecimento do <i>podcast</i>? Por quê? c) Pelo título, percebemos que o objetivo do episódio é falar de <i>fake news</i>. De que maneira o assunto é abordado? O <i>podcast</i> contribui para a reflexão sobre o assunto? Por quê? d) Você acha que as situações de improviso contribuem ou não para o bom andamento do programa? Explique. e) No início do episódio, há comentários relacionados às mães dos apresentadores e o assunto <i>fake news</i>, dando a entender que as mães (que no caso representam um grupo de pessoas mais velhas), são as pessoas que mais acreditam nas <i>fake news</i>: “É muito coisa de mãe acreditar em <i>fake news</i>” (fala de um dos <i>podcasters</i>). Você concorda com esse pensamento? Por quê? f) Escreva suas impressões sobre o que ouvimos. Você gostou do episódio? Por quê? O que mais chamou sua atenção durante a escuta? Há algo que poderia ser melhorado?

Fonte: A autora (2019)

A primeira questão elencada assemelha-se ao roteiro anterior, tratando da maneira como se inicia o programa: *a) Como o programa inicia? Há algum tipo de apresentação/introdução do programa, apresentadores, convidados, e/ou do assunto do episódio?* Importante

destacar que todos os alunos conseguiram apresentar os elementos que constituem a abertura do episódio, diferentemente do roteiro anterior, em que alguns alunos não conseguiram observar de maneira tão clara esses elementos da abertura. Isso se dá, provavelmente, pela conversa/explicação realizada na aula anterior envolvendo esses elementos.

Nesse episódio não havia música de fundo, e sim sons aleatórios, que deveriam ser observados: *b) Quais são os recursos sonoros utilizados? Que efeitos eles causam?* Apenas dois alunos perceberam que o barulho de ambulância utilizado no início do episódio trata-se de um recurso sonoro e foi incluído com um objetivo. Dois alunos não responderam e os demais elencaram a voz dos apresentadores como recurso sonoro.

Outro elemento importante a ser observado foi a dicção dos apresentadores: *c) Como é a dicção dos apresentadores? É possível compreender tudo que é dito com clareza?* Apenas dois estudantes afirmaram terem compreendido tudo com clareza. Os demais (treze) relataram não ser possível compreender algumas partes de algumas falas dos *podcasters*.

Esse *podcast* tinha como característica marcante a informalidade, que acarreta acontecimentos como o improviso, muito presente no episódio. Nesse momento do roteiro, foi solicitado aos alunos que observassem essas situações: *d) Nos trechos ouvidos, podemos perceber que o programa não segue um roteiro totalmente fixo. Há margens para o improviso, onde surgem assuntos a partir de comentários que geram outros comentários e assim por diante. Escreva um exemplo desse tipo de situação.* A maioria dos alunos (dez) observou o que foi solicitado, três alunos não responderam e dois responderam algo sem relação com o que foi solicitado.

A questão seguinte requeria que alguns exemplos fossem retirados do texto: *e) Quais as atitudes “anti-fake news” mencionadas por Dona Eliana?* A maioria dos alunos (doze) conseguiu elencar pelo menos um exemplo mencionado no episódio. Três alunos não responderam.

Em um momento do episódio, a apresentadora lê um trecho de uma *fake news* de maneira muito irônica, deixando claro sua descrença em relação ao fato. Foi solicitado aos alunos que observassem essa passagem: *f) Em um momento do episódio, Máira lê um trecho de um texto de uma fake news referente à nota de cinquenta reais e Pablo Vittar. O que o tom de*

voz utilizado por ela indica? Nove alunos relataram em suas respostas a percepção da ironia no tom de voz da apresentadora. Três alunos não responderam e outros três relataram a sequência dos acontecimentos após a leitura, e não o efeito gerado pelo tom de voz utilizado.

Após ouvirem os trechos selecionados do episódio e responderem a primeira parte do roteiro, seguimos para a próxima etapa: *questões para serem observadas depois da audição*. A convidada do episódio é a mãe de um dos apresentadores. Na primeira questão da segunda etapa, os estudantes precisavam inferir o motivo dessa escolha: *a) Qual a possível justificativa para a escolha de Viviane (mãe de um dos apresentadores) para participar deste episódio?* Os estudantes E2, E3, E10 e E14 não responderam esse questionamento. Dentre os demais, as respostas foram bastante aleatórias. Três estudantes (E1, E4 e E15) alegaram que as pessoas mais velhas são as que mais compartilham *fake news*, e esse seria o motivo da participação dessa mãe: representar as pessoas que acreditam nas notícias absurdas narradas no episódio. Essa afirmação gerou muita discussão na turma, porém a discussão foi um pouco mais organizada do que costuma ser habitualmente. Houve uma troca de opiniões e, ao final, mais alguns alunos (E9, E14, E13, E19) estavam convencidos que esse seria de fato o motivo, inclusive um aluno que não respondeu a atividade por escrito, mas participou da discussão e posicionou-se oralmente.

A pergunta seguinte abordava a participação acima mencionada: *b) Pelos trechos que ouvimos, você acha que essa participação contribuiu para o enriquecimento do podcast? Por quê?* Dois estudantes (E2 e E3) não responderam, quatro afirmaram que não contribuiu (E6, E7, E8, E18) e os demais relataram que a participação contribuiu positivamente com o episódio.

Ao serem questionados sobre a contribuição para uma reflexão acerca do assunto do episódio, *c) Pelo título, percebemos que o objetivo do episódio é falar de fake news. De que maneira o assunto é abordado? O podcast contribui para a reflexão sobre o assunto? Por quê?*, as opiniões foram bastante divergentes e vagas. A maioria dos alunos (nove) não respondeu de acordo com o que estava sendo solicitado. Entretanto, após uma nova explicação e com a apresentação dos argumentos de alguns colegas (E1, E15, E16), mais estudantes conseguiram responder (oralmente) de maneira mais satisfatória.

Como já comentado, o episódio em questão é bastante informal, aparenta ser uma conversa entre amigos e passa a impressão de que quase não há um roteiro sendo seguido, pois é possível perceber várias situações de improviso no decorrer do programa, o que, conforme Freire (2013, p.137-138), é comum na *podosfera* brasileira:

É possível atestar, portanto, que esse modo expressivo típico da prática do podcast no Brasil trata-se não de um abandono do esmero na fala por tecnologia, mas da utilização de outra concepção vocal no uso de uma tecnologia de oralidade. Desse modo, exercita-se uma expressão oral aproximada do cotidiano, da conversa entre amigos, da multiplicidade de timbres e modos vocais de expressão. [...] fuge-se de uma noção vocal padronizada, determinante de quais vozes supostamente poderiam ou não ser utilizadas na oralidade tecnológica, como visto corriqueiramente em produções radiofônicas.

O objetivo dessa questão foi perceber os efeitos (às vezes negativos) que as situações de improviso provocam, para que no momento da produção do *podcast* da turma, a escrita do roteiro fosse levada a sério, pois é uma parte importante do processo, principalmente por se tratar de amadores e estreantes na mídia. Entretanto, ao observar a questão seguinte “*d) Você acha que as situações de improviso contribuem ou não para o bom andamento do programa? Explique.*”, apenas cinco estudantes afirmaram que as situações de improviso não contribuem e algumas vezes até atrapalham.

Assim, retomamos a questão “c” da primeira parte, que abordava a dicção dos apresentadores e a compreensão da fala dos mesmos. Nessa questão, a maioria dos alunos afirmou não ser possível compreender com clareza tudo o que os *podcasters* falam. Ouvimos novamente alguns trechos que apresentavam situações de improviso e em que as falas se sobrepunham e se misturavam. Na sequência, repeti a pergunta (letra *d*) e pedi que refletissem antes de responder (oralmente). As alunas E5, E16 e E18 se manifestaram logo em seguida e foram repreendidas pelos estudantes E1, E9 e E15, o que gerou uma discussão desagradável na turma. Depois desse momento, a participação oral dos estudantes, que havia sofrido uma tímida melhora no decorrer das aulas, voltou a ficar comprometida. Como não houve mais a participação dos estudantes, concluí a reflexão com a explicação que, em excesso, o improviso pode atrapalhar a compreensão do ouvinte, pois em momentos de descontração acabamos falando mais rápido ou mais baixo, o que em um *podcast* pode prejudicar a compreensão dos ouvintes.

A questão seguinte era de cunho pessoal: *e) No início do episódio, há comentários relacionados às mães dos apresentadores e o assunto fake news, dando a entender que as mães (que no caso representam um grupo de pessoas mais velhas), são as pessoas que mais acreditam nas fake news: “É muito coisa de mãe acreditar em fake news” (fala de um dos podcasters). Você concorda com esse pensamento? Por quê?*; e os estudantes deveriam manifestar sua concordância ou discordância quanto à afirmação presente no texto. As situações de manifestação de opinião eram sempre difíceis na turma, e dessa vez não foi diferente. Apenas os estudantes E1, E5 e E15 se manifestaram. Esses alunos eram os que mais participavam dos momentos de fala nas aulas e, em contrapartida, também são os que com mais frequência discordavam e/ou faziam comentários maldosos sobre as falas dos colegas.

Para finalizar, novamente uma pergunta sobre as impressões pessoais de cada um acerca do que foi ouvido: *f) Escreva suas impressões sobre o que ouvimos. Você gostou do episódio? Por quê? O que mais chamou sua atenção durante a escuta? Há algo que poderia ser melhorado?* Ao observar as respostas escritas no roteiro, foi possível perceber que apesar de não afirmarem que o improviso nesse caso foi algo negativo, a maioria dos estudantes relatou que há momentos de fala muito rápida ou de assalto ao turno de fala, o que prejudica a compreensão e a qualidade do texto falado.

4.2.3 Roteiro de escuta 3: *podcast* escolar

Plano de aula 6 – 2 aulas

Objetivos: Perceber o *podcast* como um gênero, observando suas características; ouvir um *podcast* produzido por alunos de uma escola (amador) e refletir criticamente sobre este programa e as questões por ele abordadas; atentar para os recursos sonoros e o tom de voz utilizados no programa e seus efeitos de sentido; avaliar a participação de convidados no *podcast* e sua contribuição em relação ao assunto abordado.

Desenvolvimento e avaliação das aulas:

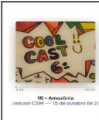
O episódio selecionado para a audição foi produzido por alunos do sexto ano de uma escola privada de São Paulo, capital. Foi reforçado que se trata de um *podcast* amador,

produzido por crianças, e por isso não deveria ser comparado com os outros episódios ouvidos, mais profissionais. Após a explicação do roteiro de escuta (Apêndice D), realizamos a audição e conversa sobre as questões observadas através do roteiro. Dezesete estudantes participantes estavam presentes.

Figura 7 – Roteiro de escuta 3

Professora: Michelli Marchi Oss-Emer
 Aluno(a): _____ Turma: 8º Ano _____

Roteiro de escuta – Podcast

	Descrição do episódio: Giovana, Maria Vitória, Igor Velasco apresentam com Lucas Bueno do 7º ano a Polêmica da Amazônia. O papo começa com opiniões ouvidas no pátio durante o intervalo e depois para tirar as dúvidas: Isabella Perazzelli conduz uma entrevista com a professora de Ciências do 7º Carolina Miekio.
Podcast: Coolcast - CSM Episódio: #15 - Amazônia Podcasters: Giovana Baroni, Maria Vitória, Igor Velasco, Isabela Perazzelli, Lucas Bueno, Rachel Aoki Convidados: Carolina Miekio Duração do episódio: 30 minutos	

Questões para observar durante a audição:

a) Como o programa inicia? Há algum tipo de apresentação/introdução do programa, *podcasters*, e/ou do assunto do episódio?

b) Quais são os recursos sonoros utilizados? Que efeitos eles causam?

c) Como é a dicção das *podcasters*? É possível compreender tudo que é dito com clareza?

d) O *podcast* é organizado em diferentes partes, ou quadros. Escreva o nome dado a cada parte/quadro mencionado neste episódio.

e) Os alunos souberam conduzir a entrevista? As perguntas são todas fixas, pois percebemos que foram preparadas com antecedência, ou há imprevistos, perguntas que surgem de acordo com as respostas dadas? Dê exemplos.

f) A professora afirma que todos somos culpados pela situação ambiental do planeta. Quais exemplos ela dá para sustentar sua afirmação?

Questões para observar depois da audição

a) Comparando com os outros *podcasts* que ouvimos, este conta com um número maior de participantes. Como é a organização dos turnos de fala? Um número maior de participantes, contribuiu ou atrapalhou na organização do *podcast*? De que forma?

b) A participação da entrevistada contribuiu para a abordagem do assunto do episódio? Por quê?

c) Qual o problema apresentado pela professora (entrevistada) referente ao desperdício de comida?

d) As perguntas pessoais realizadas pelos alunos durante a entrevista foram adequadas?

e) A linguagem utilizada pelos *podcasters* condiz com a proposta do programa? É adequada ao público e a situação comunicativa?

f) Escreva suas impressões sobre o que ouvimos. Você gostou do episódio? Por quê? O que mais chamou sua atenção durante a escuta? Há algo que poderia ser melhorado? Lembre-se que os *podcasters* são alunos de uma escola.

Fonte: A autora (2019).

As questões a serem observadas assemelham-se com os roteiros anteriores nos aspectos técnicos, estando este também dividido em questões para serem observadas durante e após a escuta do episódio. Foi possível perceber uma melhor percepção de aspectos como os recursos sonoros utilizados, a dicção dos *podcasters* e a organização dos turnos de fala. Destacamos algumas respostas referentes à questão que solicitava uma avaliação do episódio, visto que as demais abordam os mesmos tópicos dos roteiros anteriores: *f) Escreva suas impressões sobre o que ouvimos. Você gostou do episódio? Por quê? O que mais chamou sua atenção durante a escuta? Há algo que poderia ser melhorado? Lembre-se que os podcasters são alunos de uma escola.*

Dos 17 estudantes participantes presentes nessa aula, E2, E17 e E19 não responderam a questão acima relatada. O episódio não agradou tanto aos estudantes como os anteriores. Apenas três estudantes avaliaram o episódio como bom, sem nada a ser melhorado. Os estudantes E6, E3, E15, E7, E11 e E4 relataram que o áudio estava ruim ou que precisava ser melhorado, pois em alguns momentos dificultou a compreensão. Ao serem lembrados que o episódio foi produzido por alunos de um sexto ano, os estudantes E1, E6 e E15 argumentaram que se tratava de uma escola particular, com recursos para gravação e um professor de informática responsável, e por isso o episódio poderia ter uma qualidade técnica melhor.

4.3 LEITURA ORAL E AUDIÇÃO ORIENTADA

Nessa seção são apresentadas as aulas que tiveram como objetivo a leitura oral e a audição orientada, consideradas como atividades importantes para a produção dos *podcasts* pelos estudantes. A seção termina com a apresentação de análise do plano de aula que tinha por objetivo comparar os podcasts trabalhados nas aulas anteriores, respeitando a ordem dos planos de aula na apresentação da elaboração didática.

4.3.1 Exercício de leitura

Plano de aula 7 – 2 aulas

Objetivos: Por meio da leitura oral, a entonação, postura na voz, ênfases, e ritmo de fala, perceber os efeitos de sentido naquilo que é lido oralmente.

Desenvolvimento e avaliação das aulas:

Essas aulas foram destinadas para atividades de leitura oral orientada, para treino de utilização da voz. Foi explicada a importância da utilização adequada da voz em um *podcast*, pois ela é o elemento principal, e sendo bem utilizada pode contribuir muito para o sucesso do programa. E isso porque:

[...] a leitura em voz alta é uma atividade que conjuga, ao mesmo tempo, o ensino da leitura e da oralidade. Assim, nessa atividade, a criança desenvolve fluência de leitura e interage com os gêneros escritos, aprende a lançar mão de recursos expressivos importantes, tais como controlar tom de voz e ritmo, usar gesticulações e expressão

facial para causar efeitos sobre o público [...]. (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p.25).

Para que os alunos não ficassem tão tímidos com as atividades, foram distribuídas vendas, e as primeiras atividades foram realizadas com os olhos vendados. Nesse primeiro momento, li frases que deveriam ser repetidas pelos alunos, tentando imitar a emoção transmitida pela leitura. Li a mesma frase várias vezes, com emoções, pausas e respirações diferentes – todos repetiram e, aos poucos, foram lendo em grupos menores, em duplas e individualmente. A disposição dos alunos em realizar a atividade me surpreendeu, pois imaginei que alguns iriam se recusar ou fazer piadas para despistar a timidez. Mas, para minha surpresa, nada disso aconteceu. Todos os estudantes presentes participaram e se empenharam na leitura oral.

Depois que os alunos estavam mais seguros na realização da atividade, as vendas foram retiradas e eles passaram a ler as frases escritas no quadro, novamente atribuindo sentidos diferentes a uma mesma frase, de acordo com a entonação utilizada. Nenhum estudante demonstrou resistência em realizar as leituras. Ao contrário, foi possível perceber que se divertiram e se esforçaram para realizá-la.

As atividades desenvolvidas podem ser consideradas como oralização do texto escrito, visto que

[...] a atividade de oralização do texto escrito constitui-se como uma situação em que o texto foi originalmente escrito, mas sua recepção faz-se por meio da oralidade. Sem dúvida, nesses casos, os recursos próprios da oralidade, tais como o tom de voz, a entonação, a velocidade e o ritmo da voz, a gestualidade, a expressão facial, constituem sentidos, afetando os efeitos causados pelo texto. (LEAL; SEAL, 2012, p.78).

Após o treino com frases, distribuí livros de poemas para cada aluno fazer a leitura silenciosa e escolher um poema para realizar uma leitura dramatizada, aplicando o que foi trabalhado na aula. As primeiras leituras foram acompanhadas individualmente, sendo possível perceber as dificuldades enfrentadas, sendo necessário dar sugestões, quando foi necessário. Orientei para a escolha de um fundo musical para acompanhar a leitura, que fosse compatível com a ideia e o sentimento a serem passados através do texto. O poema deveria ser gravado em casa e enviado para mim via *WhatsApp*²¹, para ser ouvido em sala na data combinada. Foi

²¹ Aplicativo de mensagens que possibilita o envio de arquivos em áudio e vídeo.

explicado que os alunos que não tivessem possibilidade de usar os recursos necessários, poderiam me procurar para marcarmos um horário na sala de informática. O resultado dessa atividade foi uma aula de audição de poemas.

4.3.2 Audição dos poemas

Plano de aula 8 – 1 aula

Objetivos: Realizar atividade de escuta de textos oralizados pelos estudantes. Perceber os recursos utilizados e seus efeitos de sentido.

Desenvolvimento e avaliação da aula:

Conforme combinado na aula anterior, essa aula seria de audição da gravação dos poemas, realizada pelos estudantes durante a semana em suas casas. Apenas um estudante (E11) me procurou para auxiliá-lo com a gravação, pois, segundo ele, não teria recursos para gravar em casa. Entretanto, os estudantes E3, E7, E8, E16, E17 e E19 não realizaram a gravação. Ao serem questionados quando ao motivo, relataram ter esquecido. Mesmo sugerindo que gravassem em outro momento e me enviassem, eles não o fizeram. Para que não ficassem sem participar de alguma forma dessa parte da atividade, pedi que lessem os poemas “ao vivo”, e o resultando foi positivo. Quanto aos alunos que realizaram as gravações, E6, E10 e E14 não utilizaram música de fundo, e a leitura não foi tão empolgada, passando a impressão que não foi pensada e ensaiada para passar algum sentido específico.

Dentre as gravações apresentadas, destacamos os trabalhos dos estudantes E4 e E15. Por ser professora da turma desde o sexto ano, e conhecer os estudantes desde então, conheço também suas características pessoais e dificuldades. A aluna E4 é extremamente dedicada e sempre realiza todas as atividades com sucesso. Entretanto, é bastante tímida e não gosta de falar em público. Nos momentos de fala durante as aulas, raramente participa. Não me recordo de tê-la ouvido ler em voz alta durante esses anos como professora de Língua Portuguesa da turma. Provavelmente por isso sua gravação me surpreendeu tanto. O poema escolhido fala de abuso sexual de maneira sutil, porém com o peso que o tema carrega. A música escolhida combinou perfeitamente com o texto verbal, e a maneira como ela realizou a leitura, de forma rápida, passam uma sensação de angústia, de alguém fugindo, o que fez com que a gravação de

um minuto e seis segundos tivesse um efeito emocionante. Todos os colegas ficaram impressionados e aplaudiram ao final da audição.

Outra gravação a ser destacada é a do estudante E15. Apesar de não ser tímido, nunca participou dos momentos literários promovidos pela escola e, além disso, costumava fazer comentários desagradáveis em relação à fala dos colegas durante as aulas. Por isso, foi uma surpresa ele ter feito a gravação. Apesar de ter escolhido um poema curto (a gravação tinha trinta segundos), utilizou uma música com um som similar a um relógio, que combinou perfeitamente com o poema, que comparava o coração do eu-lírico a um pêndulo.

Os recursos utilizados pelos estudantes nas gravações enriqueceram muito o texto, pois “[...] a língua não é só palavra, é também melodia, rima, ritmo, escancaro e rasgo, carrega em si nossos sentimentos, tem amor e ódios entranhados [...]”. (CARVALHO; FERRAREZI JUNIOR, 2018, p.16).

Durante a escuta das gravações, todos prestaram muita atenção e fizeram comentários elogiosos uns aos outros, o que até então nunca havia acontecido. A estudante E18 utilizou uma música com letra (em inglês) como fundo para sua leitura, o que acabou atrapalhando um pouco a compreensão e não teve o efeito desejado. Carvalho (2009) orienta para optar-se por música instrumental, para que a letra da música não atrapalhe a fala. Os colegas perceberam essa situação e comentaram, de maneira construtiva, elogiando a leitura em seguida, como podemos perceber no comentário do estudante E1: *Eu achei que a música não devia ter letra né, porque aí a gente fica prestando atenção na letra e não no poema. (para E18) Mas a tua leitura ficou bem boa!*

Todos os alunos receberam comentários elogiosos depois da audição de suas gravações. Os problemas técnicos foram percebidos e comentados, porém de uma maneira tranquila, sem diminuir a qualidade do trabalho do colega. A atenção destinada às audições também me surpreendeu, pois todos ouviram atentos os trabalhos dos colegas. Acredito que as atividades de audição dos *podcasts* contribuíram para esses comportamentos, pois antes isso não acontecia.

4.3.3 Comparação entre os *podcasts* jornalístico, de entretenimento e escolar: diferenças e semelhanças

Plano de aula 9 – 1 aula

Objetivos: Refletir sobre o gênero *podcast*; comparar os episódios ouvidos, percebendo as semelhanças e diferenças de acordo com o público, produtores, etc.

Desenvolvimento e avaliação da aula:

Após ouvir episódios de *podcasts* diferentes, com públicos, objetivos e estruturas diferentes, fez-se importante revisar alguns aspectos em comum e distintos entre eles, para refletir sobre o que é positivo e que poderia ser utilizado nos episódios que seriam criados pelos próprios alunos. A proposta dessa atividade relaciona-se com o pensamento de Lima e Beserra (2012, p.67), quando afirmam que

[...] o ensino da oralidade deve ser encarado por meio de um modelo que inclui a organização estrutural e o funcionamento discursivo do texto. Assim, do mesmo jeito que observamos um gênero da modalidade escrita (a carta pessoal, por exemplo) com determinada “cara”, também o texto de modalidade oral deve ser examinado com base no gênero em que se manifesta.

Para alcançar os objetivos propostos para essa atividade, formulamos um quadro (Apêndice E), buscando abordar aspectos relevantes para a reflexão. Esse quadro foi entregue aos alunos, e cada tópico foi explicado para que fosse respondido individualmente.

Figura 8 – Atividade comparativa

Tópicos para analisar			
Ouvintes			
Linguagem			
Tempo do episódio	☐ suficiente. ☐ muito curto. ☐ muito longo.	☐ suficiente. ☐ muito curto. ☐ muito longo.	☐ suficiente. ☐ muito curto. ☐ muito longo.
Roteiro	☐ seguido à risca. ☐ com margens para improviso.	☐ seguido à risca. ☐ com margens para improviso.	☐ seguido à risca. ☐ com margens para improviso.
Turnos de fala	☐ bem organizados, sendo possível entender a todos. ☐ desorganizados, dificultando o entendimento.	☐ bem organizados, sendo possível entender a todos. ☐ desorganizados, dificultando o entendimento.	☐ bem organizados, sendo possível entender a todos. ☐ desorganizados, dificultando o entendimento.
Tom de voz dos <i>podcasters</i>	☐ adequado. ☐ inadequado.	☐ adequado. ☐ inadequado.	☐ adequado. ☐ inadequado.
Dicção dos <i>podcasters</i>	☐ boa. ☐ razoável. ☐ ruim.	☐ boa. ☐ razoável. ☐ ruim.	☐ boa. ☐ razoável. ☐ ruim.
Improviso (se houve)	☐ contribuiu. ☐ atrapalhou.	☐ contribuiu. ☐ atrapalhou.	☐ contribuiu. ☐ atrapalhou.
Recursos sonoros utilizados			
Número de participantes no episódio	☐ suficiente. ☐ insuficiente. ☐ exagerado.	☐ suficiente. ☐ insuficiente. ☐ exagerado.	☐ suficiente. ☐ insuficiente. ☐ exagerado.
Tema do episódio	☐ relevante. ☐ irrelevante.	☐ relevante. ☐ irrelevante.	☐ relevante. ☐ irrelevante.
De qual dos episódios você mais gostou? Por quê?			

Fonte: A autora (2019).

Os alunos não tiveram dificuldades em responder os tópicos solicitados, o que demonstra que estavam familiarizados com os conceitos abordados, por conta das atividades anteriores com os roteiros de escuta desenvolvidos para cada um dos *podcasts* ouvidos pelos alunos.

4.4 O ACONTECIMENTO DA AULA

Nessa seção apresentamos o plano de uma aula que não havia sido pensada no começo da elaboração didática, mas que se fez importante durante o desenvolvimento das aulas, mostrando, assim, o papel ativo de todos os sujeitos de pesquisa na pesquisa-ação e o caráter de movência da elaboração didática em sala de aula.

4.4.1 Um *podcast* local

Plano de aula 10 – 3 aulas

Objetivos: Conhecer um *podcast* de produção local; elaborar entrevista coletiva, realizar a entrevista a partir das questões elaboradas.

Desenvolvimento e avaliação das aulas:

Essa aula não estava no planejamento inicial da elaboração didática a ser desenvolvida com os estudantes. Contudo, no decorrer das atividades, no processo de audição de episódios, a ideia de apresentar um *podcast* local surgiu, bem como a possibilidade de conversar com as *podcasters*, já que a distância geográfica não seria um impedimento.

Um dos critérios utilizados para selecionar os *podcasts* que seriam apresentados aos alunos foi o tempo de duração de cada episódio, visto que a maioria dos programas possui mais de uma hora de duração, tempo inviável para nossos objetivos e realidade pedagógica. Dentre os poucos programas de duração mais curta que encontramos, está o “Donas da P Toda”, um *podcast* criado por duas jornalistas e empreendedoras, voltado principalmente ao universo do empreendedorismo feminino e com episódios com cerca de trinta minutos de duração. Além disso, as *podcasters* são da cidade, fator que aproxima um pouco o “mundo dos *podcasts*” da realidade dos alunos. Ao nos depararmos com essa informação, surgiu a ideia de convidá-las para uma roda de conversa com a turma. Elas aceitaram prontamente o convite, e após um período de ajustes nas agendas, foi possível promover este momento de encontro entre duas pessoas, que possuem um programa de *podcast* já consolidado, e nossos alunos, que estavam se aventurando nesse mundo pela primeira vez.

Para aproveitar ao máximo a presença das *podcasters* na escola, duas aulas foram dedicadas à preparação dos alunos para a conversa. A aula foi iniciada com a explicação de que ouviríamos mais um *podcast*, este produzido por duas jovens da nossa cidade – ambas jornalistas e que possuíam seus próprios negócios, sendo este (empreendedorismo feminino²²) o principal assunto abordado no *podcast*, além de temas mais gerais, como redes sociais, relacionamentos e a escolha da profissão – assunto abordado no episódio escolhido para a aula. O fato de as *podcasters* serem da cidade chamou muito a atenção dos alunos, que fizeram vários comentários demonstrando certo espanto e curiosidade em relação ao programa e suas apresentadoras: “não sabia que alguém fazia *podcast* em Blumenau”; “achava que só se fazia isso em São Paulo”; “será que já vimos elas na rua?”; “mas elas são daqui mesmo?”; “elas podiam participar do nosso *podcast*”; “será que elas têm rede social?”.

A descrição do *podcast* foi lida para a turma e seguiu-se com a audição do episódio número 19, intitulado “O que você quer ser quando crescer?”, com 34 minutos de duração.

Figura 9 – Imagem do episódio “O que você quer ser quando crescer?”



Fonte: Apple Podcasts ²³(2022).

Optamos por adiantar alguns trechos do episódio que continham depoimentos de outras pessoas falando sobre o tema abordado. Ao todo, são quatro depoimentos no episódio,

²² Atualmente esse não é mais o principal assunto abordado no *podcast*. As aulas foram planejadas e ministradas no ano de 2019, e a informação refere-se a esse período.

²³ Disponível em: <https://podcasts.apple.com/br/podcast/019-o-que-voc%C3%AA-quer-ser-quando-crescer/id1480780959?i=1000452765160> Acesso em: 20 jun. 2022.

sendo que dois foram adiantados durante a escuta, e os outros dois foram ouvidos normalmente. Esse arranjo não prejudicou o entendimento do episódio, pois são falas de terceiros que são acrescidas ao programa.

Para esse episódio, não foi elaborado um roteiro de escuta. Realizamos uma breve roda de conversa sobre a escolha das profissões. Ao finalizar a conversa sobre as profissões, os alunos foram informados de que durante a semana receberíamos as *podcasters* do episódio ouvido naquela aula, o que causou bastante comoção. A empolgação em recebê-las era nítida, além de sentirem-se especiais por serem a única turma a ouvi-las (geralmente quando há esses momentos na escola, são para mais turmas juntas, dificilmente para uma só).

A importância desse momento de aprendizagem com alguém da área, produtor de *podcasts* foi destacada, bem como a oportunidade de tirar dúvidas e conversar sobre a produção de um *podcast*, utilizando as informações obtidas no momento de produção dos episódios da turma. Os alunos demonstraram-se preocupados com “o que falar”, e, consequentemente, interessados e participativos na elaboração das perguntas. Assim, seguimos para a construção de um roteiro de perguntas, objetivando abordar o máximo de informações possível na conversa com as *podcasters*. Destaquei que seria uma conversa mais informal, e que havia a possibilidade de no decorrer da fala das convidadas elas abordarem alguma questão do roteiro espontaneamente, por isso a importância de prestar atenção na fala, para não perguntar algo que já houvesse sido respondido durante a conversa. Outro fator mencionado foi a possibilidade de construir novas perguntas a partir das respostas dadas.

O roteiro foi construído oralmente, a partir das seguintes perguntas norteadoras: O que é importante perguntar para as *podcasters*, para ajudar na produção do nosso *podcast*? O que vocês gostariam de saber? Logo que a indagação foi proposta, as sugestões de perguntas começaram a surgir e foram sendo escritas no quadro uma a uma. As primeiras ideias foram escritas diretamente no quadro, conforme a fala do aluno. Entretanto, no decorrer da aula, os alunos passaram a complementar as falas uns dos outros, acrescentando informações ou excluindo-as, conforme a necessidade de adequação da pergunta. Aos poucos, foram percebendo que algumas perguntas poderiam complementar uma outra já existente, pois tratava de um assunto muito próximo e que, dependendo da resposta, outro questionamento poderia ser acrescentado, referente ao mesmo assunto. Abaixo, estão listadas as perguntas elaboradas nessa

aula. As questões destacadas são as que foram acrescentadas no decorrer da aula, na percepção de que eram relacionadas.

Quadro 6 – Perguntas elaboradas coletivamente

1. Como foi a gravação do primeiro episódio?
2. Como surgiu a ideia de fazer um podcast? *Por que resolveram fazer juntas?*
- 3- Vocês consideram o podcast uma profissão?
- 4- Como vocês escolhem os temas?
- 5- Como e onde vocês gravam? *Com que frequência?*
- 6- No início, vocês receberam mais apoio ou mais críticas?
- 7- Já gravaram com algum famoso?
- 8- Vocês têm gastos para produzir o podcast? *Têm algum patrocinador?*
- 9- Vocês se inspiraram em alguém para criar o podcast?
- 10- Há quanto tempo vocês gravam?
- 11- Em média, vocês demoram quanto tempo para gravar um episódio? *Vocês mesmas editam? Qual programa usam?*
- 12- Em quais plataformas o podcast está disponível?
- 13- Quais podcasts vocês ouvem?
- 14- Vocês têm redes sociais para o podcast?
- 15- De onde surgiu o nome do podcast?
- 16- Já participaram de outros podcasts?
- 17- É trabalhoso fazer os episódios?
- 18- É a primeira vez que vem em uma escola?

Fonte: A autora (2019).

Outra observação interessante por parte dos alunos foi a percepção de estarem sendo repetitivos. Em alguns momentos, depois de falar o que estavam pensando, percebiam que a mesma ideia já estava representada em uma pergunta já escrita no quadro. Por exemplo, em um momento, o aluno E15 expressou uma sugestão para uma pergunta, mas assim que falou, percebeu que já havia uma pergunta parecida, apenas utilizando outras palavras. Ocorreram também situações de reformulação logo após a fala, quando percebiam que a mensagem não estava clara. Esse movimento de adequação foi realizado algumas vezes pelo próprio aluno falante, e também com a colaboração dos colegas, que sugeriram outras formas de dizer a mesma coisa, de maneira mais clara ou adequada. Abaixo estão listados alguns exemplos dessas reflexões:

Quadro 7 – Construção das perguntas

A1: Onde podemos ouvir o <i>podcast</i> ? Não... ficou estranho...
A15: Acho que são plataformas, né? Os lugares que dá pra ouvir...
P ²⁴ : Isso, ótimo. Como ficaria a frase, então?
A1: Em quais plataformas podemos ouvir o <i>podcast</i> ? Não, ainda tá esquisito.
A4: Em quais plataformas o <i>podcast</i> está disponível?
A1: Isso!

Fonte: A autora (2019).

Nesse trecho é possível perceber claramente a construção coletiva das perguntas, bem como a percepção do estudante E1 de que a sentença poderia ser melhorada. O aluno E15 é um jovem que gosta muito de tecnologia, jogos e programas de informática, fator que provavelmente lhe proporcionou o conhecimento da palavra “plataforma” nesse contexto, extremamente digital.

Essa atitude dos alunos, de fala espontânea, foi muito positiva, visto que é uma característica da turma não se manifestar espontaneamente em atividades orais, com exceção de um ou dois alunos mais desinibidos. No geral, costumava ser muito difícil conseguir a participação da maioria da turma e, nessa atividade, o envolvimento da maior parte da turma

²⁴ Professora

foi uma agradável surpresa. Importante destacar que essa participação mais intensa que o usual ocorreu de maneira organizada, respeitando os turnos de fala e as ideias de cada um. Em nenhum momento houve alguma crítica vazia ou comentário pejorativo em relação a fala do outro.

Esse comportamento mais participativo pode ser um reflexo das atividades realizadas até então e também da empolgação gerada pela possibilidade de contato com as *podcasters*. Percebe-se que o contato com pessoas de fora da realidade escolar, vinculadas a uma situação real de comunicação que aconteceria na escola, mas também extrapola seus muros, contribuiu para a motivação dos alunos na realização da atividade, justamente por estar vinculada a uma situação real, onde o texto produzido terá uma função social, além de escolar.

Após a escrita das perguntas, a turma demonstrou preocupação com a maneira com que iriam receber as convidadas. Surgiu a ideia de fazer um café para recepcioná-las, sendo que cada um traria um prato a ser compartilhado. Porém, devido ao horário apertado para a conversa (por conta de compromissos profissionais das convidadas), a ideia foi suspensa. Como forma de agradecimento, foi sugerido que fosse feito um cartão para cada uma delas. As alunas A12 e A18 assumiram a responsabilidade de confeccioná-los, atitude importante a ser contextualizada. A aluna A12 é extremamente tímida – pouco se manifestava durante as atividades orais. Seu interesse em confeccionar o cartão demonstrou que tinha interesse em participar das atividades a sua maneira, como se sentia mais confortável: escrevendo e desenhando, pois a timidez é algo que precisa de mais tempo e trabalho para ser superada ou amenizada. Já a aluna A18 é mais participativa nas atividades orais, porém bastante faltosa, o que prejudica seu envolvimento nas aulas. Seu desejo de fazer o cartão também parece ter sido um indicador de que queria participar e se envolver mais nas atividades. Dentre os alunos participantes da pesquisa presentes nesta aula (dezesseis alunos), apenas quatro não participaram ativamente da construção oral do roteiro de perguntas.

4.4.2 Conversa com *podcasters*

Para a conversa com a turma, as *podcasters* trouxeram uma apresentação em *power-point* com algumas informações gerais sobre *podcasts* e informações e dados específicos do *podcast* que produzem. Antes de iniciar a apresentação dos slides, foi realizada uma breve

conversa com a turma, em que cada uma se apresentou e falou um pouco de sua trajetória profissional, destacando que ambas são jornalistas e têm suas próprias empresas.

Iniciaram a conversa relatando como surgiu a ideia de criar um *podcast*: Larissa tinha um restaurante na época e ouvia muito *podcast* durante o trabalho na cozinha. Em uma conversa entre as duas, que são amigas desde a faculdade, surgiu a ideia de fazer um *podcast* que falasse sobre os desafios de empreender sendo mulher e jovem. Iniciaram o *podcast* em maio e publicavam todas as terças-feiras um episódio novo. Apesar de terem familiaridade com a escrita por conta do jornalismo, optaram pelo áudio por ser um conteúdo diferenciado, que não tinha na região.

Figura 10 – Conversa com as *podcasters*



Fonte: A autora (2022).

De acordo com as *podcasters*, o *podcast* é apontado fora do Brasil e também aqui como a mídia do futuro, pelas facilidades técnicas de acesso: é fácil de baixar e usar *offline*. Comentaram que desde o primeiro episódio receberam e-mails de pessoas se identificando com o trabalho delas. Essa relação muito próxima com os ouvintes também é uma característica do *podcast*. Ao questionar os estudantes se eles ouviam algum *podcast*, o

estudante E1 afirmou que ouviam na aula, referindo-se aos episódios da nossa elaboração didática.

Um fator importante destacado pelas *podcasters* foi a importância de se ter responsabilidade ao informar: “Se vocês vão fazer um *podcast* falando da escola, vocês têm que ser as pessoas que têm mais certeza que o que estão falando é verdade, tem que ouvir os dois lados da moeda. Por exemplo, se a escola tem um planetário, tem gente que gosta, tem gente que não. Precisa conversar com os dois.” (informação verbal²⁵).

Entre os dados de alcance do *podcast*, afirmaram que haviam tido dez mil “plays” em cinco meses, com ouvintes em vinte países diferentes, sendo a maioria mulheres (80%). Essa informação chamou a atenção dos estudantes. Algumas das perguntas elaboradas pelos estudantes foram respondidas com a própria fala das convidadas. Abaixo estão listadas as perguntas que foram feitas pelos estudantes, com as respectivas respostas.

Quadro 8 – Perguntas elaboradas durante a conversa

A1: Já aconteceu de gravar e o assunto acabar antes de ir ao ar? E ter que gravar outro correndo?

Larissa: Aconteceu na copa, a gente queria comentar sobre a Marta, mas quando o episódio ia pro ar o Brasil já tinha saído e tivemos que cortar.

E12: Como foi a gravação do primeiro episódio?

Marina: Foi diferente, a gente não sabia usar o microfone direito, foi muito mais demorado.

E6: Como e onde vocês gravam? *Com que frequência?*

Larissa: Na casa da Marina, toda semana, geralmente aos domingos, que é o tempo que sobra.

Fonte: A autora (2019).

A conversa foi um momento muito rico e significativo para os estudantes. Foi possível perceber a atenção e o interesse que algumas falas das convidadas suscitaram neles.

²⁵ Fala da *podcaster* e jornalista Larissa Guerra, em conversa com os estudantes, nas dependências da escola.

4.5 HORA DE FALAR

Após a escuta e estudo de vários *podcasts* e da conversa com as *podcasters* em sala de aula, iniciamos o planejamento das atividades de realização dos *podcasts* pelos alunos.

4.5.1 O assunto: pensando sobre a fala

Plano de aula 11 – 2 aulas

Objetivos: refletir sobre assuntos que poderiam ser abordados em um episódio de podcast escolar; elaborar um roteiro de pesquisa.

Após ouvir alguns *podcasts* com assuntos diferentes e conversar com duas *podcasters*, chegou o momento dos estudantes pensarem sobre a produção do próprio episódio. Iniciei uma conversa sobre o próximo passo, a criação dos próprios episódios de *podcast*. Os alunos ficaram muito empolgados, pois já estavam há algum tempo perguntando quando que iriam gravar.

Os alunos se organizaram em duplas ou grupos, que eles mesmos definiram. Um estudante optou por realizar a atividade sozinho. Após se reunirem, pedi que pensassem sobre alguns assuntos (mais que um) que gostariam de abordar no *podcast*. Expliquei que deveriam dar bastante atenção a essa escolha, pois quanto mais interessante o assunto, mais fácil seria de falar sobre ele. Expliquei que gostaria que pensassem em algumas opções, e que juntos definiríamos qual seria mais adequada para a atividade.

É comum que os alunos tenham dificuldade em definir temas para os trabalhos, especialmente em grupo, por conta das questões de desrespeito às ideias do outro que ocorrem com frequência na turma, gerando discussões, no sentido negativo da palavra. Por isso, organizei a escolha do tema dessa forma, para que eu pudesse mediar a conversa: não impor, para não tirar-lhes a liberdade de escolha, mas também não deixar totalmente livre, dando margem às situações acima mencionadas. Além disso, essa mediação também possibilita um acompanhamento mais próximo daqueles alunos que costumam não participar das atividades orais, em consonância com as ideias de Freire (2013, p.239):

Nesse âmbito, os norteadores educativos aqui tomados apontam como positiva a tomada de discussões entre os alunos para as escolhas dos temas dos programas, cabendo ao professor nesse processo um papel importante para o estabelecimento de

condições propícias à expressão de todos. Para isso, o docente necessita colaborar para a criação de condições estimulantes à fala dos estudantes calados. Igualmente, precisa dispor de sensibilidade na observação das razões pelas quais alguns não se inserem no processo, algo que pode ocorrer por diversas razões: timidez, desinteresse, temor por rechaços.

Foi entregue uma folha para cada grupo, para que escrevessem os temas que surgissem. Além do tema, precisavam escrever também uma justificativa para a escolha e os aspectos específicos do tema iriam abordar no episódio.

Os estudantes tiveram muita dificuldade em elaborar as justificativas e principalmente, os aspectos específicos. Expliquei que era muito importante delimitar melhor os temas, deixando claro o que precisavam pesquisar para não perder tempo em buscas desnecessárias, visto que nosso acesso à sala de informática é limitado²⁶. Com os três temas elencados, conversei com cada grupo para verificar qual dos três seria o escolhido para de fato produzir o episódio.

Todos os grupos tiveram divergências na escolha do tema, necessitando da minha mediação (que já estava prevista). Por conta do tempo despendido da resolução dos conflitos, as justificativas e os tópicos específicos sobre o tema não ficaram como o esperado, mas todos os grupos, apesar dos conflitos, conseguiram definir o tema que será abordado no *podcast*.

4.5.2 Pesquisa: estudando o assunto para a fala

Plano de aula 12 – 4 aulas

Objetivos: Pesquisar sobre os temas escolhidos para a produção dos *podcasts*; selecionar as informações mais relevantes, elaborando resumos e fichamentos.

Desenvolvimento e avaliação das aulas:

Com os assuntos a serem abordados nos *podcasts* escolhidos, iniciou-se o processo de pesquisa para a elaboração dos roteiros. A pesquisa ocupou um total de quatro aulas, e foi dividida em dois momentos de uma aula cada um e um momento de duas aulas. No primeiro dia destinado à pesquisa tínhamos duas aulas seguidas. Por isso dividi dessa forma as atividades,

²⁶ O espaço é muito utilizado pelos professores, sendo necessário reservar com bastante antecedência por conta da demanda.

pois imaginei que no início os alunos precisariam de mais orientação para elencar os sites de busca e organizar as informações.

A turma foi orientada em relação à pesquisa online na primeira aula destinada para esse fim. Apesar de ser uma prática relativamente comum na escola, visto que a mesma possui espaço e equipamentos adequados para tal, pareceu necessário pontuar algumas orientações em relação à pesquisa realizada na internet. Para tanto, os alunos foram orientados quanto às fontes mais confiáveis a serem utilizadas e a maneira de realizar a busca, leitura e seleção de informações relevantes, bem como onde e como salvar as informações. Para essas informações mais técnicas, contei com o auxílio da professora de informática, responsável pela sala.

Após essa orientação inicial, os estudantes iniciaram a pesquisa, que ocorreu individualmente, visto que havia disponibilidade de um computador para cada aluno, e estendeu-se nas duas aulas seguintes, conforme o previsto. Percebeu-se nesse momento uma grande dificuldade da maioria dos alunos na seleção de informações nas buscas on-line. Foi necessário intervir diversas vezes, pois estavam utilizando sites pouco confiáveis, ou buscando por informações que não eram relevantes para o objetivo do grupo.

Nas aulas seguintes, os estudantes deram sequência à pesquisa, na sala de informática. Novamente precisei intervir, pois integrantes do mesmo grupo, em computadores diferentes, estavam pesquisando os mesmos tópicos, o que demonstra a falta de diálogo entre o grupo.

Ao final da quarta aula destinada à pesquisa e seleção de informações, imprimi uma cópia do material pesquisado para cada grupo, para que pudessem iniciar a escrita do roteiro em sala, na semana seguinte.

4.5.3 Escrita: preparando a fala

Plano de aula 13 – 6 aulas

Objetivos: Selecionar as informações principais dos textos pesquisados; elaborar resumos e fichamentos; escrever o roteiro de episódio para *podcast*.

Desenvolvimento e avaliação das aulas:

Para a escrita dos roteiros dos episódios, disponibilizamos seis aulas de 45 minutos, para que fosse possível acompanhar o andamento da escrita de cada grupo, bem como realizar a revisão e a reescrita dos textos. Além disso, foi necessário utilizar algum tempo dessas aulas para realizar a seleção das músicas que foram incluídas nos episódios.

O planejamento inicial previa que essa seleção ocorreria na sala de informática. Porém, devido à um atestado médico da professora de informática na semana que seriam nossas aulas, não foi possível usufruir dessas aulas. Assim, precisei pensar em outra alternativa, pois já estávamos no final do ano letivo, e não havia outra data disponível para utilizarmos a sala de informática da escola.

Dessa forma, nas aulas destinadas à escrita do roteiro levei meu computador para a sala de aula e o disponibilizei para que os estudantes ouvissem as músicas disponíveis e selecionassem aquelas que seriam utilizadas no *podcast* e para que realizassem o download posteriormente. A escolha das músicas é relevante para esse tipo de interação, pois

A música de fundo pode enriquecer a mensagem que está a ser transmitida reforçando-a. Ela ajuda a criar um ambiente, a reforçar a mensagem: alegre, triste, rápida, tensa, etc. [...]. A opção por música de fundo depende do tipo de podcast criado e da finalidade pretendida pelo seu autor. (CARVALHO, 2009, s.p.).

Como as salas de aula não possuem acesso à internet, compartilhei a rede (3G) do meu telefone celular para que os alunos realizassem a seleção das músicas. Entretanto, baixar os arquivos de todos os grupos não foi possível. Os estudantes apenas fizeram a seleção e eu baixei os arquivos posteriormente, deixando-os salvos em *pen drive*.

Cada grupo organizou a seleção das informações pesquisadas da maneira que achou mais pertinente: alguns apenas destacaram o que consideraram mais importante no próprio texto e escreveram o roteiro acrescentando as informações selecionadas, e outros preferiram resumir os textos que consideraram mais relevantes, utilizando as informações já resumidas para a escrita do roteiro. Em ambas as situações, percebeu-se o diálogo com os textos e a utilização de estratégias de compreensão e retextualização. Dois grupos em especial apresentaram muita dificuldade na escrita. Aliás, essa dificuldade estava presente desde o primeiro momento, de seleção dos temas e assuntos específicos a serem pesquisados, seguindo na pesquisa, onde selecionaram informações aleatórias, refletindo então no momento de escrita.

Quanto à escrita dos roteiros, baseamo-nos nas sugestões de Bottentuit e Coutinho (2008, p. 132-133). As recomendações dos autores direcionam-se a *podcasts* produzidos por professores; entretanto, consideramos que poderiam ser adaptadas à produção dos alunos:

- ✓Fazer um breve roteiro.
- ✓Preparar o material em papel e ler em voz alta, conferindo a pontuação.
- ✓Realizar a leitura com boa entonação.
- ✓Realizar a gravação longe de ruídos.
- ✓Manter uma distância média do microfone para não prejudicar a qualidade da gravação.
- ✓Cronometrar o tempo total da leitura do episódio antes da gravação.
- ✓Utilizar programas de edição para cortar as pausas indesejadas.
- ✓Utilizar sons e músicas de fundo para enriquecer o episódio.
- ✓Sempre que possível realize episódios com entrevistas e debates entre outros especialistas no assunto, já que esta prática poderá agregar maior valor ao conteúdo e trazer novos conhecimentos.
- ✓Gravar episódios de 20 a 30 minutos, pois episódios de tamanho superior podem cansar e desviar a atenção do ouvinte.
- ✓Ouça o programa antes de divulgar.

Quanto ao roteiro em si, optamos por seguir também as orientações desses autores, por tratar-se de um formato mais aberto, recomendando a divisão em introdução, conteúdo e conclusão.

Não julgamos essencial estabelecer um modelo fixo de roteiro a ser seguido, visto que os assuntos abordados são variados, bem como o perfil dos grupos. Dessa forma, a escrita foi direcionada pelo projeto de dizer e não pela forma. Acompanhei a escrita dos grupos e fiz as orientações pertinentes a cada um. Além disso, sugeri que já escrevessem em primeira pessoa, alternando as falas de acordo com a divisão de turnos estabelecida por eles. E, por serem “falas”, que escrevessem de maneira próxima à fala, para facilitar a leitura no momento da gravação, passando uma ideia de naturalidade. Alguns grupos apresentaram certa relutância na escrita, alegando que sabiam o que falar, escrevendo assim um roteiro mais simples, que foi complementado no momento próprio da gravação.

No decorrer da aula surgiram algumas dúvidas em relação aos assuntos abordados, pois as informações necessárias não estavam contempladas no material pesquisado pelos estudantes. Para esclarecer essas dúvidas, os alunos utilizaram meu computador para pesquisar o que foi preciso, e permiti que aqueles que estavam com seus telefones celulares os utilizassem.

Não houve tumulto em relação a essa utilização, todos usaram os aparelhos realmente para pesquisa, inclusive auxiliando os colegas que não estavam com seus aparelhos.

Como acompanhei o processo de escrita, as adequações necessárias foram sendo feitas no decorrer da aula. Assim, não foi necessário realizar o movimento de leitura/correção (professora) e reescrita (alunos) separadamente. Todos os grupos conseguiram concluir os roteiros, cada qual dentro das suas possibilidades. Alguns alunos manifestaram certa relutância em resumir os textos pesquisados e em produzir um roteiro escrito do que seria falado no *podcast*. Porém, mesmo com relutância inicial, os roteiros foram produzidos. Além do roteiro escrito, cada grupo criou também uma ilustração relacionada com o assunto que seria abordado no episódio e que seria inserido na publicação, servindo como “capa”, construindo também uma identidade visual.

4.5.4 Ensaio: treinando a fala

Plano de aula 14 – 2 aulas

Objetivos: Realizar ensaios prévios à gravação dos *podcasts*.

Desenvolvimento e avaliação das aulas:

Com os roteiros em mãos, foram iniciados os ensaios. A sala de aula demonstrou-se um espaço inadequado para esse momento, pois um grupo acabaria atrapalhando o outro. Assim, os alunos se espalharam pelo pátio da escola para realizar os ensaios. Conforme já mencionado anteriormente, por conta da obra no campo da escola, as turmas fazem as aulas de educação física nesse espaço. Há dois professores de educação física na escola, ou seja, duas turmas no pátio, simultaneamente. Toda essa movimentação aos arredores não atrapalhou o andamento dos ensaios. Foi possível perceber que os estudantes estavam realmente concentrados, repetindo os textos várias vezes e testando formas diferentes de dizer.

Além dos alunos em aula de educação física há também a circulação de estudantes pelos corredores, pois o pátio fica em frente ao corredor lateral a todas as salas de aula. É comum entre os estudantes que se encontrem ocasionalmente fora das salas e comecem a conversar. Por isso, os alunos de outras turmas começaram a “puxar” conversa com os

estudantes que estavam ensaiando/gravando. O interessante é que isso causou incômodo, pois, nas palavras dos estudantes, os colegas estavam atrapalhando os ensaios. Alguns chegaram a pedir que eu conversasse com os outros professores para não deixar os colegas das outras turmas circular pelos corredores, pois eles queriam ensaiar e a movimentação os estava atrapalhando. Tal atitude demonstra o engajamento dos estudantes nos ensaios, pois em outros momentos provavelmente ficariam empolgados com a conversa.

Os grupos tiveram a autorização para utilizar os celulares para gravar os ensaios e ouvir o resultado, o que se demonstrou uma técnica muito útil. Ao se ouvir, os alunos perceberam suas “fragilidades”: que estavam falando muito rápido, com problemas de dicção ou em um tom inadequado à mensagem a ser transmitida. Para Freire (2013, p.208), “[...] a captura da própria voz, que costuma se perder ao cessar de suas ondas sonoras, propicia ao aluno, à exaustão, um contato consigo mesmo e com a forma pela qual o outro lhe escuta.”.

Uma aluna em específico (E9) possui a característica de falar muito rápido. Faz parte do seu jeito, de sua personalidade. Desde o sexto ano, nos momentos de leitura, eu tento fazer com que perceba essa situação e tente, ao menos na leitura e nas apresentações orais, falar um pouco mais devagar para ser melhor compreendida. Durante o ensaio, essa aluna veio até mim (E9) com uma expressão indignada: *“Professora, eu não consigo! Eu falo muito rápido! Não dá pra entender nada! Já gravei de novo, mas fica rápido igual!”*. O grupo estava começando a ficar irritado, porque precisava repetir as gravações por conta da fala dessa aluna, que ficava incompreensível.

Há quase três anos eu venho dizendo a mesma coisa, mas aparentemente foi preciso que ela se ouvisse em uma gravação para que finalmente compreendesse, o que foi um grande avanço. A gravação, ao que parece, funcionou como uma voz de alteridade para essa aluna. A partir dessa compreensão, sentamo-nos em um canto (ela e eu) e treinamos suas falas. Sugeri que ela fizesse o mesmo em casa, e que gravasse todas as vezes e ouvisse em seguida, sem apagar os áudios anteriores. Expliquei que nesse momento ela havia tido consciência de sua fala, seria mais fácil melhorá-la. Outros alunos também fizeram comentários em relação ao fato de se ouvir, de perceber sua fala.

As aulas aqui relatadas possuem alguns elementos que geralmente ocasionam problemas: a reunião dos alunos em grupos, que costuma gerar desentendimentos entre eles; o fato de estarem fora da sala de aula e em contato com estudantes de outras turmas; e a utilização dos *smartphones*, que pode ser utilizado para outros fins, que não pedagógicos, visto que é impossível monitorar o que os alunos estão acessando. Entretanto, apesar de todas essas possibilidades, a proposta de ensaio transcorreu sem nenhuma interferência negativa.

4.5.5 Gravação

Plano de aula 15 – 2 aulas

Objetivo: Realizar a gravação dos *podcasts*.

Desenvolvimento e avaliação das aulas:

Após duas aulas de ensaio, foi combinada uma data para a realização das gravações oficiais. Tal combinado fez-se necessário para tentar evitar faltas de integrantes dos grupos (há alguns alunos faltosos na turma) e também para escolher um dia em que houvesse menos turmas com aulas de educação física, pois a quadra da escola estava em obras e as aulas dessa disciplina eram realizadas no pátio, o que gerava muito barulho, fator que poderia atrapalhar as gravações. Escolhemos uma sexta-feira para gravar, pois nesse dia da semana havia apenas um dos professores de educação física na escola, o que significava uma e não duas turmas no pátio. Entretanto, o dia da gravação coincidiu com o serviço de manutenção de grama da escola, o que deixou os alunos um pouco nervosos por conta do barulho. Foram necessárias várias tentativas para conseguir realizar uma gravação com o mínimo de barulho possível. Apesar dos imprevistos, apenas um grupo não conseguiu realizar a gravação, pois, dos quatro integrantes, apenas um estava presente.

4.5.6 Edição

Plano de aula 16 – 4 aulas

Objetivos: Conhecer o programa de edição de áudio “*Audacity*”; realizar a edição dos *podcasts* gravados.

Desenvolvimento e avaliação das aulas:

Essas aulas foram dedicadas à edição dos *podcasts* através do programa “*Audacity*”, instalado antecipadamente nos computadores da sala de informática da escola. Primo (2005, p.08) reitera a existência de uma grande oferta na internet de programas para a gravação e edição de áudio, bem como músicas de uso livre. Optamos por esse programa por ser o mais mencionado na literatura que acessamos, dentre as opções gratuitas e de fácil instalação.

Consideramos a edição uma etapa importante do trabalho, considerando que

[...] a gradual inserção de músicas, vinhetas, efeitos sonoros, divisão em blocos, seleção das seções mais interessantes, entre outros, potencializa o desenvolvimento da empatia dos Sujeitos com sua produção, estimulando-os a aplicar uma maior dedicação e consequente aprofundamento nos aspectos educativos trabalhados a partir do uso do *podcast*. (FREIRE, 2013, p.103).

A escola conta com uma rede *wifi* na sala de informática disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação e controlada por esta autarquia. Por isso, é uma rede de uso bem restrito, com muitos *sites* bloqueados. Em relação aos programas, não é permitido aos professores de informática instalar qualquer arquivo nos computadores sem a autorização da Secretaria. Sabendo dessas restrições, solicitei à professora de informática da escola que pedisse a autorização para a instalação do programa de edição tão logo iniciasse os planejamentos e o delinear da pesquisa, cerca de quatro meses antes do início da elaboração didática (que também atrasou por questões burocráticas da rede, já mencionadas). Todavia, não obtive resposta, e cada vez que questionava a profissional da escola, recebia a mesma resposta: estava cobrando dos superiores, mas estes não respondiam as solicitações.

Com a elaboração didática em andamento e sem retorno da rede, comecei a pensar em outras alternativas para realizar a edição. Com a eminente aproximação das aulas referentes à edição dos episódios, como última tentativa, relatei a situação à coordenadora do componente curricular de Língua Portuguesa da rede. Na mesma semana, os profissionais técnicos responsáveis estavam na escola e, finalmente, realizaram a instalação do programa – uma semana antes das aulas programadas para a edição.

Contudo, antes de ir para a sala de informática e iniciar as atividades, foi exibido um vídeo tutorial do programa, para que os alunos tivessem conhecimento das principais

ferramentas disponíveis. Durante a exibição, os alunos realizaram anotações referentes aos principais comandos, e levaram as mesmas para a sala de informática. Duas alunas de uma outra turma ²⁷ auxiliaram os colegas na edição, pois já estavam familiarizadas com o programa. Essa ajuda foi muito importante, visto que os grupos necessitaram de ajuda frequente, e eu não conseguiria atender a todos os grupos com a devida atenção. A professora de informática da escola não conhecia o programa e não se dispôs a pesquisar e ajudar; portanto, as orientações ficaram todas por minha conta, com o auxílio dessas alunas voluntárias.

Figura 11 – Estudantes editando os episódios



Fonte: A autora (2019).

Os alunos se familiarizaram rapidamente com o programa e não tiveram grandes dificuldades em editar seus episódios. A maior dificuldade surgiu no momento de salvar os

²⁷ Alunas de outro oitavo ano que também realizaram as atividades desta elaboração, porém o relato refere-se a apenas uma turma.

arquivos editados, porém não chegou a ser algo que prejudicasse o resultado final. Foi possível salvar todos os arquivos, e apenas um grupo não permitiu que seu episódio fosse publicado .

4.5.7 Ouvir o que falamos

Plano de aula 17 – 2 aulas

Objetivos: Ouvir os episódios produzidos; perceber-se como sujeito autor; apreciar as produções dos colegas. Realizar a avaliação do projeto.

Desenvolvimento e avaliação da aula:

Para garantir que todos da turma ouvissem o resultado final de seu trabalho e também o dos colegas, essa aula foi dedicada a audição dos episódios produzidos. Cada episódio foi reproduzido e comentado pelos demais, considerando que “[...] é necessário trabalhar com o interesse real dos alunos, estimulando-os à audição das produções dos colegas, reservando o devido tempo para a escuta, ou mesmo utilizando a sala de aula presencial para a discussão dos temas elencados nas produções.”. (FREIRE, 2013, p.255).

Alguns alunos relataram já terem ouvido os episódios em casa. Mesmo assim, a expectativa e o sentimento positivo em ouvir-se foi perceptível. O estudante E19 comentou ser “muito louco” eles estarem ouvindo os episódios que eles fizeram na mesma “caixinha” (a caixa de som utilizada para reproduzir os episódios) em que ouviram todos os outros. Ao final de cada episódio, todos os alunos bateram palmas, comemoraram e elogiaram as produções dos colegas. A empolgação tomou conta da turma, tanto que alguns estudantes pediram se poderiam criar mais episódios em casa, pois gostaram muito da experiência.

Após esse momento de audição dos episódios, os estudantes realizaram a avaliação do projeto, que será descrita na seção 4.8.

4.6 PW CAST: COM A PALAVRA, OS ALUNOS

Para além do que já foi mencionado na descrição das aulas de cada etapa da construção dos textos que se tornariam os episódios do *podcast*, nesta seção detalharemos algumas especificidades de cada grupo no decorrer da elaboração didática.

Iniciamos com algumas questões de cunho coletivo que não foram relatadas anteriormente. Ao finalizar a edição, após os estudantes concordarem com a publicação de seus episódios (com exceção de um grupo), um aluno (E15) questionou quanto ao nome que seria dado ao podcast. Pedi se eles tinham alguma sugestão, e após pensarem um pouco e algumas discussões em grupos menores, duas sugestões surgiram: “PW Cast”, sugerido pelo aluno E1, e “Fala PW”, sugerido por E5. Realizamos uma votação, e a maioria dos estudantes optou por “PW Cast”.

Após definirmos o nome, o estudante E19 questionou como seria a capa, afirmando que nos episódios ouvidos em sala, sempre havia uma imagem relacionada ao conteúdo do texto. Os colegas concordaram e sugeriram que a aluna E12 criasse uma imagem, pois, de acordo com os colegas, ela era muito habilidosa nessa tarefa. A aluna aceitou o pedido e no dia seguinte trouxe a imagem, que se tornou a identidade visual do *podcast*.

Figura 12– Imagem criada por uma aluna



Fonte: A autora (2019).

Dentre os seis grupos de alunos, foram publicados quatro episódios: Funk, Tráfico de animais, Depressão e Óleo nas praias. O grupo que escolheu o tema “Rap” não conseguiu concluir a gravação nem a edição, devido ao grande número de faltas dos integrantes do grupo. Foram dadas outras oportunidades para que realizassem a gravação, mesmo assim não conseguimos fazer com que todos participassem e o grupo concluísse a atividade. Assim, consideramos as atividades que os alunos desenvolveram em sala. O grupo que escolheu o tema “Queimadas” realizou a gravação e a edição, mas não quis que o episódio fosse publicado. O episódio “Óleo nas praias” não será descrito, pois um dos estudantes não apresentou o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) assinado, o que impede que as atividades desse aluno sejam relatadas. Apresentamos a seguir alguns comentários referentes a cada grupo que realizou a gravação.

Um aspecto em comum entre três dos quatro episódios gravados é a participação de outras pessoas que foram convidadas, “especialistas” no assunto explorado. É possível relacionar esse acontecimento aos episódios que ouvimos e analisamos com os roteiros de escuta, pois estes também contavam com convidados e essa participação foi bastante discutida

nas atividades, sendo que os estudantes precisavam refletir se a participação contribuía com o episódio.

A seguir, apresentamos cada um dos *podcasts* produzidos pelos alunos.

4.6.1 Funk

Este episódio foi produzido pelo estudante E1, que preferiu realizar a atividade sozinho. Achei a atitude um pouco suspeita à época, pois é um aluno com um perfil de liderança muito forte, que está sempre envolvido com todos. Ao ser questionado, alegou que gostaria de fazer um episódio sobre o funk, e seus amigos não iriam querer abordar esse tema. Por isso, preferiu fazer sozinho.

No momento da escolha dos temas, esse estudante perguntou se realmente poderia gravar sobre esse assunto, parecendo não acreditar que fosse possível. Provavelmente imaginou que por conta do preconceito que envolve esse gênero musical, não seria permitido falar dele na escola. Todavia, nos alinhamos a Freire no pressuposto de que os posicionamentos dos estudantes devem ser inseridos no contexto escolar:

[...] expressões e posicionamentos que não detêm espaço na escola podem angariar um importante canal de vazão, servindo ao desvelamento de leituras de mundo excluídas dos contextos escolares. Como consequência disso, têm-se o crescimento das possibilidades de interseção das leituras de mundo dos alunos, dado o maior grau de exposição desses, promovendo, assim, um maior conhecimento entre os estudantes. (FREIRE, 2013, p.255).

Durante a pesquisa realizada na sala de informática, o nome de um DJ apareceu como um dos precursores do funk no Brasil, e isso chamou a atenção do estudante, pois apesar de gostar e conhecer o gênero e considerar ter algum conhecimento sobre ele, nunca tinha ouvido falar do referido DJ. Movido pela curiosidade, pesquisou mais sobre o artista e encontrou sua página em uma rede social (utilizando seu *smartphone* durante o recreio, após a aula de Língua Portuguesa).

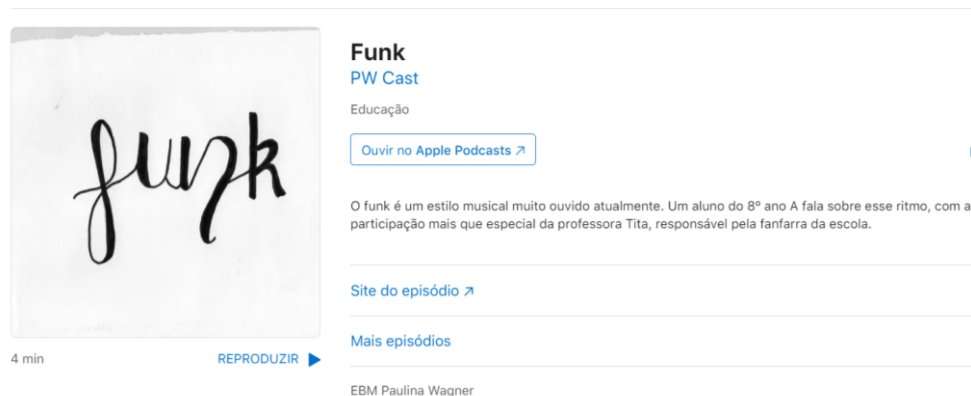
No dia seguinte, apesar de não ter aula com a turma, o aluno me procurou para contar que havia enviado uma mensagem para o DJ via rede social, explicando que estava fazendo um trabalho escolar sobre funk e que gostaria de entrevistá-lo. O DJ respondeu fornecendo o contato de *e-mail* de sua produtora.

O aluno ficou eufórico com o retorno, e me procurou, pois gostaria da minha permissão e ajuda para enviar o *e-mail*, já que não era familiarizado com esse tipo de correspondência eletrônica. Enviei o a mensagem através de minha conta pessoal e aproveitei a situação para ensiná-lo a utilizar a ferramenta. Na mensagem, me identifiquei como uma professora de uma turma onde havia um aluno que estava produzindo um *podcast* sobre funk, que gostaria de entrevistar o DJ. A produtora respondeu dois dias depois, afirmando que iria verificar a possibilidade com a assessoria do artista. Depois disso, não recebemos mais retorno. O aluno El ficou muito empolgado com a possibilidade, e mesmo depois que não obtivemos mais resposta não ficou chateado, pois para ele só o fato de o artista ter respondido via rede social já foi um grande evento. Para manter a ideia de ter um convidado em seu episódio, o aluno convidou a professora de música da escola para falar tecnicamente sobre o funk. Ele conversou com a professora e providenciou seu depoimento sozinho, sem que eu precisasse intervir.

O *podcast* produzido por esse aluno ficou com quase cinco minutos de duração. Ele inicia falando de uma maneira bem espontânea, em que é possível perceber que não está lendo, e sim falando espontaneamente. Após sua apresentação, há alguns segundos de uma música animada e, na sequência, ele inicia falando sobre o funk. Durante o episódio, altera entre falas espontâneas e textos lidos. Em dado momento, manifesta sua opinião sobre o funk, declara gostar desse gênero musical e respeitar quem não gosta. Destacamos sua fala ao introduzir o depoimento da professora de música: *“Pra não ficar uma opinião só minha, eu tenho uma convidada, que é especialista na aula de música, que é a professora aqui da escola, e ela vai dá uma pequena fala sobre o funk e o que ela acha, a opinião dela.”* A professora relata o aspecto histórico do funk, o surgimento a partir do blues. Dá sua opinião, dizendo que não gosta, porém respeita quem ouve, mesmo tendo críticas que a fazem não comercializar esse gênero musical. Após a fala da professora, o aluno se despede e pede para os ouvintes seguirem a página do *podcast*.

O trecho sublinhado faz referência ao que abordamos durante algumas aulas da elaboração didática: a presença de outros discursos, além do respeito às opiniões diversas.

Figura 13 – Episódio “Funk”



Fonte: Apple Podcasts ²⁸(2019).

4.6.2 Tráfico de animais

Os estudantes E4, E12 e E15 produziram o *podcast* acima. Dentre eles, as estudantes E4 e E12 são muito tímidas e raramente se manifestam oralmente perante a turma. Já o estudante E15 é mais desinibido, gosta de conversar e chamar a atenção através de seus comentários, geralmente ofensivos em relação ao posicionamento dos colegas. Envolve-se com frequência em discussões.

Esses alunos optaram por iniciar o episódio com uma música animada, apresentarem-se na sequência, falando seus nomes completos ²⁹e algumas perguntas que iriam ser respondidas ao longo do episódio. Eles utilizaram uma sequência de fala onde as vozes vão se alternando, pois cada um lê uma frase. Percebe-se que estão lendo. A qualidade de som não está boa. Mesmo com a edição, é possível ouvir muito barulho ao fundo. As duas alunas (E4 e E12) falam baixo, e o estudante E15 possui um problema de dicção, que, aliado ao barulho de fundo, atrapalha um pouco a compreensão. Após a leitura de um texto, cada um dá sua opinião sobre o tráfico de animais e a estudante E12 explica o que é o “Projeto Bugio”, projeto ambiental da região. A estudante E4 finaliza a explicação (lida) do projeto e faz a apresentação do sargento da Polícia Ambiental da cidade, que é o convidado do grupo nesse episódio.

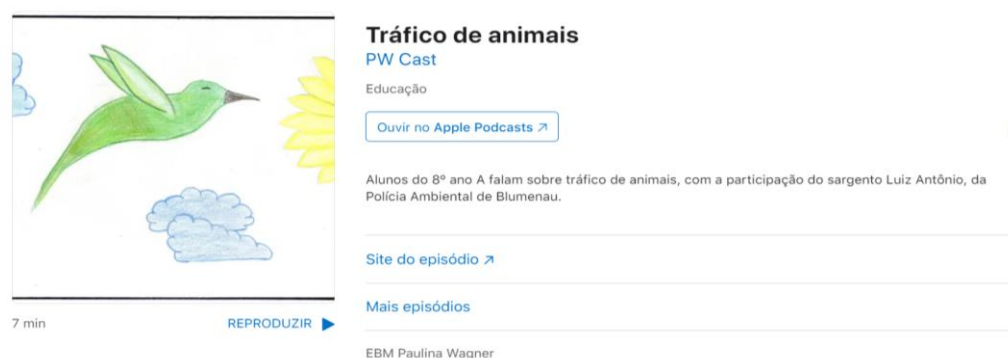
²⁸ Disponível em: <https://podcasts.apple.com/br/podcast/funk/id1490333585?i=1000458896476> Acesso em: 13 jan. 2022.

²⁹ Devido ao sigilo envolvendo a identidade dos participantes da pesquisa, os nomes dos estudantes foram excluídos posteriormente, para que o episódio pudesse ser publicado. O mesmo ocorreu com os outros grupos que permitiram a publicação de seus episódios.

Depois que o estudante E1 teve a ideia de convidar outras pessoas para falar no episódio, outros grupos se interessaram pela ideia e fizeram o mesmo. Durante a pesquisa para a escrita do roteiro, o grupo se deparou com uma notícia que envolvia o projeto mencionado. Ficaram interessados, encontraram o site do projeto e quiseram entrar em contato para convidar alguém para gravar uma fala para o episódio. Novamente auxiliei com o envio do *e-mail*, que foi respondido prontamente. A bióloga que nos atendeu disse ficaria à disposição, mas indicou o sargento da Polícia Ambiental, pois, segundo ela, ele realizava várias ações nas escolas e, quem sabe, poderia até vir conversar pessoalmente. O sargento também nos atendeu prontamente e (eu fiz contato, representando os estudantes) enviou sua fala em áudio, pois já estava com a agenda cheia para a época e não conseguiria vir conversar pessoalmente.

Dos sete minutos e dez segundos do episódio, aproximadamente dois minutos e quarenta segundos equivalem às falas dos estudantes, sendo a maior parte, a fala do sargento. Esse fato pode ser analisado de várias óticas. Como em nossa base epistemológica assinalamos que compreendemos o sujeito como um ser social, que se constitui na interação com o outro, reforçamos que esta é a primeira experiência dos estudantes com o *podcast*, e que alguns, como as estudantes E4 e E12, são extremamente tímidos. Desse modo, consideramos essa primeira interação com o *podcast* muito positiva, pois apesar de dois minutos parecer pouco tempo, tratando-se de sujeitos que estavam calados há muito tempo, faz-se necessário reconsiderar essa medida.

Figura 14 – Episódio “Tráfico de animais”



Fonte: Apple Podcasts ³⁰(2019).

³⁰ Disponível em: <https://podcasts.apple.com/br/podcast/tr%C3%A1fico-de-animais/id1490333585?i=1000459089860> Acesso em: 19 fev. 2020.

4.6.3 Depressão

Uma música abre o episódio, seguido da apresentação das estudantes ³¹e o anúncio do tema que seria abordado, sendo que a estudante E10 já assinala seu posicionamento em relação ao tema: “Hoje a gente veio falar sobre a depressão, *que é um assunto muito delicado*, e a gente resolveu falar sobre isso.”. Na sequência, a estudante E5 explica brevemente o que é a depressão e alguns dos sintomas. Sua fala é espontânea, porém orientada por um texto escrito, que não é lido na íntegra, apenas serve de apoio. Na sequência, a estudante E2 apresenta dados sobre a doença no Brasil.

Ela apresenta também os resultados de uma pesquisa realizada pelo próprio grupo nas duas turmas (8º ano A e 8º ano B). Um novo trecho musical é acrescentado e, em seguida, a aluna E10 fala o que pode ser feito para ajudar quem tem a doença. E2 apresenta dados de suicídio no Brasil e anuncia a convidada do grupo, uma psicóloga. Ela fala por cerca de dois minutos e quarenta segundos, respondendo às perguntas que as estudantes haviam enviado previamente. Após a fala da psicóloga, a aluna E5 se despede e o episódio é encerrado com mais um trecho musical.

As estudantes elaboraram e aplicaram a pesquisa sozinhas (via questionário objetivo), eu apenas revisei o texto e imprimi o questionário para que elas o pudessem aplicar.

Figura 15 – Episódio “Depressão”



Fonte: Apple Podcasts ³²(2019).

³¹ Conforme já mencionado, a identidade dos estudantes foi apagada das gravações para a publicação.

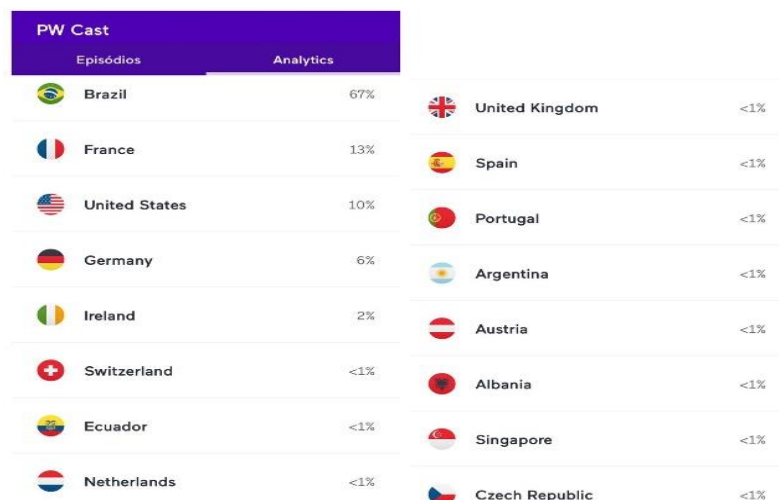
³² Disponível em: <https://podcasts.apple.com/br/podcast/depress%C3%A3o/id1490333585?i=1000459513512>
Acesso em: 17 set. 2020.

4.6.4 Rap

Os estudantes que produziram esse *podcast* faltaram em várias aulas da elaboração, principalmente da etapa final, onde iniciamos a escrita dos roteiros. Um estudante estava na casa de um familiar em outra cidade: estava matriculado na turma, porém já morando em outra localidade e em processo de transferência escolar; outra aluna estava passando por situações pessoais que faziam com que faltasse bastante; e uma terceira estudante faltava por questões aleatórias – principalmente às sextas-feiras, dia em que tínhamos duas aulas. Devido às situações expostas, a organização do grupo ficou prejudicada, e eles não conseguiram realizar a gravação, nem a edição. Nesse caso, consideramos apenas as atividades realizadas pelos estudantes, já descritas nesse capítulo.

4.7 OUTRO ACONTECIMENTO DA AULA

A plataforma onde o *podcast* foi publicado possui uma ferramenta que permite que se acompanhe o número de pessoas que já ouviram cada episódio, a faixa etária e a localidade de onde ouvem. Nos primeiros dias após a publicação, os ouvintes eram basicamente de Blumenau e das cidades vizinhas. Porém, aos poucos, foram surgindo mais pessoas, de outras localidades do estado, como da serra e do litoral. Isso chamou minha atenção e, por isso, compartilhei a informação com os estudantes, já que era o trabalho deles que estava disponível. Eles ficaram eufóricos. Com o passar dos dias foram aparecendo novas bandeiras representando a localidade dos ouvintes do “PW Cast” – de outros estados e de outros países.

Figura 16 – Países onde o PW Cast tem ouvintes

Fonte: Site do Podcast (2022).

O trabalho nas aulas de Língua Portuguesa é pautado no texto através dos gêneros do discurso, que medeiam as situações sociais das diferentes esferas da atividade humana. Nesse movimento, os textos dos alunos circulam e têm leitores. Há sempre uma finalidade para a fala e a escrita, e os estudantes estão familiarizados com essa interação e com os papéis de autor-leitor. Contudo, nunca antes havíamos experimentado um alcance tão amplo através de nossos discursos. Os estudantes ficaram empolgadíssimos com esse retorno e passaram a me perguntar diariamente com quantos ouvintes estávamos e de que lugares eles eram.

Percebi então que os textos dos alunos estavam circulando mundo afora, mas, para as “paredes” da nossa escola (refiro-me aos murais, palco, biblioteca e outros espaços onde nossos textos circulam), eles ainda não haviam sido apresentados. Organizei então, com a ajuda de alguns estudantes, um momento de conversa na biblioteca, onde eles relataram para alunos de outras turmas da escola as práticas que realizaram ao longo do trimestre e que deram origem ao “PW Cast”. Como os estudantes gostaram da proposta e alguns pediram para continuar com o projeto no ano seguinte, achei interessante divulgar o trabalho para as demais turmas, para que no ano seguinte esse canal de comunicação que fora criado pudesse ser utilizado também por outras turmas e outros professores.

Assim, montamos uma apresentação para explicar as atividades em que os alunos se revezariam na explicação. Uma turma por vez se dirigiu até a biblioteca, onde os estudantes

participantes da pesquisa se revezaram na explicação das atividades. Devido à época do ano (mês de dezembro), muitos alunos já não estavam mais frequentando a escola. Assim, não conseguimos que todos os alunos ficassem sabendo sobre nossa prática pela apresentação.

Além disso, alguns estudantes sugeriram criar uma rede social (Instagram) para divulgar o *podcast*, já que o objetivo era dar continuidade no ano seguinte. Criei, então, um perfil no Instagram para divulgar os episódios produzidos pelos estudantes. Nesse perfil, pais e ex-alunos da escola também passaram a acompanhar o *podcast*.

4.8 AVALIAÇÃO DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA

Tratando-se de uma pesquisa-ação, a avaliação dos sujeitos participantes da pesquisa é uma etapa essencial e que contribui para a reflexão acerca do desenvolvimento das atividades realizadas.

Para tal, elaboramos um breve questionário descritivo (Apêndice F) para que os estudantes pudessem relatar a experiência pessoal de participação no projeto, e para que pudéssemos confirmar ou descartar as hipóteses levantadas no momento de elaboração das atividades. Esse material foi entregue no formato impresso aos estudantes e para que não sentissem nenhum tipo de receio quanto às suas opiniões, não foi solicitado que se identificassem. Para fins de análise, os questionários foram numerados de um a dezoito, visto que cada número representa um estudante participante da pesquisa, presente na aula na data da realização da avaliação. Um dos estudantes faltou nessa data e não entregou a avaliação posteriormente. Assim, relatamos as respostas dos estudantes participantes presentes no dia. Optamos por compilar apenas as respostas que não se repetem, de maneira que o texto não se estenda sem real necessidade.

Sabemos que os estudantes não eram ouvintes de *podcasts*, e essa mídia não havia sido utilizada anteriormente nas aulas de Língua Portuguesa, onde trabalhamos, na maior parte do tempo, com textos na modalidade escrita da língua. Com o objetivo de perceber a impressão dos estudantes em relação às atividades com textos em áudio, elaboramos a seguinte questão: “*a. No projeto, trabalhamos com textos falados, onde era necessário ouvir ao invés de ler. O que você achou dessa forma de lidar com um texto? Você teve dificuldades em compreender as informações trazidas nos textos que ouvimos? Estas dificuldades foram amenizadas/superadas*

no decorrer das atividades?”. Transcrevemos em seguida as respostas que consideramos relevantes para análise:

Quadro 9 – Respostas dos estudantes: questão “a” da avaliação do projeto

- 4: É melhor ouvir ao invés de ler, no começo tive um pouco de dificuldades, mas depois eu superei.
- 5: Acho melhor e mais legal ouvir o *podcast* do que se fosse pra ler um texto falando do mesmo assunto. Foi difícil de entender algumas coisas nos primeiros *podcasts* mas conforme fomos ouvindo foi ficando mais fácil de entender.
- 6: Eu achei mais prático porque você pode escutar em qualquer lugar. Sim, tive dificuldade um pouco em prestar atenção. Sim, no decorrer dos *podcasts* consegui prestar mais atenção e entender sobre o assunto.
- 10: Muito interessante e uma forma diferente de aprender sobre diversos assuntos. Não, os *podcasts* eram bem explicativos.

Fonte: A autora (2019).

Todos os alunos avaliaram como positivo o fato de ouvir os textos ao invés de lê-los. Alguns dos estudantes relataram certa dificuldade em acompanhar a audição, mas a maioria destes afirmou ter superado tal dificuldade no decorrer das aulas. A resposta número 5 relata certa dificuldade nos primeiros *podcasts*, informação que vai de encontro às minhas impressões referentes a audição dos primeiros episódios com os quais os estudantes tiveram contato. Essa percepção guiou a decisão de modificar o formato dos roteiros de escuta elaborados, que, com a adequação foram compreendidos de forma mais efetiva pelos estudantes, e estes tiveram uma melhor compreensão dos textos falados, conforme relatam nas respostas supracitadas.

O caráter participativo da pesquisa-ação, onde o pesquisador inclui-se no processo, possibilita intervenções durante o desenvolvimento da pesquisa, que vai sendo construída de acordo com as reais necessidades dos envolvidos, possibilitando ajustes e reflexões durante a aplicação do projeto. A intervenção realizada ao modificar o formato dos roteiros de escuta pode ter contribuído para a superação das dificuldades iniciais relatadas pelos estudantes.

O uso das tecnologias em sala de aula foi abordado na questão seguinte: “*b. Durante as atividades, utilizamos por diversas vezes recursos tecnológicos, como os aparelhos celulares, computadores, programas de edição etc. Na sua opinião, o uso destas tecnologias*

contribuiu para a sua aprendizagem? Foi interessante? Por quê? ”. Algumas respostas estão transcritas abaixo:

Quadro 10 – Respostas dos estudantes referentes ao uso das tecnologias em sala de aula

- 1: Sim, foi interessante porque a maioria das vezes não podemos pegar o celular. Então foi muito legal.
- 4: Sim, as tecnologias incentivam porque muita gente gosta. Não é em todas as aulas que fazemos o uso de tecnologia, é uma coisa nova.
- 5: Foi bom termos usado esses aparelhos, porque é uma coisa mais da atualidade, mas que pouca gente sabe usar, como o editor poucas pessoas sabiam como editar e foi aprendendo por causa do *podcast*.
- 10: Sim. Facilitou bastante, e aprendemos como mexer em um aplicativo.
- 11: Sim. Sim. Para ser algo novo. Porque não utilizamos muito em aulas essas tecnologias.
- 14: Sim porque ajudou a nos escutar, a trabalhar em equipe e aprender em um programa de computador que não sabia que existia.
- 16: Sim. Foi uma experiência nova que gostei bastante. Foi uma forma nova de aprender as coisas e gostaria que tivesse mais atividades assim.

Fonte: A autora (2019).

Novamente, todos os estudantes manifestaram-se de maneira positiva em relação ao uso das tecnologias em sala de aula. Três respostas mencionam a falta de uso, ou o uso limitado destas ferramentas durante as aulas. Essa percepção dos alunos acerca do pouco uso das tecnologias durante as aulas merece destaque, visto que se relaciona um os objetivos propostos em nossa elaboração didática, que busca discutir o uso das TICE em sala de aula.

Na literatura que nos embasa, vários autores discorrem acerca da necessidade de incluir as TICE nas atividades pedagógicas. Retomamos o pensamento de Moura (2009), que faz uma crítica acerca do tema, afirmando que enquanto surgem novas tecnologias, a escola ainda não sabe lidar com aquelas que já fazem parte do cotidiano dos alunos. Já Kenski (2012) sugere que os professores aproveitem o interesse natural dos estudantes pela tecnologia para utilizá-la nas situações de aprendizagem. É o que buscamos realizar em nossa elaboração didática e, conforme a avaliação dos estudantes descrita nessa seção, parece ser possível e efetivo.

Durante o desenvolvimento do projeto, foram realizadas atividades variadas de fala, escuta e escrita, que culminaram na produção dos episódios pelos alunos. Foi um processo longo e que envolveu atividades diversas, relativas às diferentes modalidades da língua (oral e escrita). Buscamos identificar as dificuldades vivenciadas pelos alunos nesse processo e perceber se houve a superação das mesmas na questão a seguir: “c. *Quais foram suas maiores dificuldades durante as aulas? Elas foram superadas?*”.

Quadro 11 – Respostas dos estudantes (questão “c”)

- 4: Foi me concentrar nos textos, mas com o tempo me concentrei e me acostumei.
- 5: Conseguir falar de uma forma que desse para entender bem o que eu falo e que não ficasse muito arrastado minha fala durante o *podcast*.
- 10: A maior dificuldade foi criar nosso próprio *podcast*.
- 12: Dificuldade no barulho de fora da sala quando a gente queria ouvir o *podcast*.
- 6: Foi na hora da edição, tivemos algumas dificuldades. Mais ou menos. Acho que deveria me acostumar melhor.
- 18: Não tive muitas. O que foi um pouco difícil foi a escrita do roteiro e a gravação do áudio.

Fonte: A autora (2019).

As respostas enunciadas pelos estudantes suscitam uma reflexão interessante: não houve uma dificuldade específica que foi relatada pela maioria. Os relatos demonstram dificuldades variadas, provavelmente reflexo da heterogeneidade da turma. Enquanto alguns alunos relataram dificuldade em escrever o roteiro, outros destacaram a dificuldade em organizar a fala, ou ainda na edição do episódio. Quanto à superação das dificuldades relatadas, muitos não responderam este aspecto, e dentre os que responderam, alguns afirmam que melhoraram um pouco, mas que ainda é preciso melhorar mais.

Entendemos que uma elaboração didática não dá conta, sozinha e isoladamente, de sanar todas as dificuldades referentes à oralidade ou a qualquer outro aspecto do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Entretanto, esse movimento de percepção das dificuldades e dos avanços, realizado pelos estudantes no momento da avaliação do projeto, é algo positivo.

A produção do próprio episódio de *podcast* foi abordada na questão seguinte: “d: *Como foi a experiência de produzir um podcast? Quais foram as maiores dificuldades? O que você achou mais interessante?*”

Quadro 12 – Respostas dos estudantes (questão “d”)

- 1: A gente ter editado tipo eu amei editar então foi muito legal. A minha maior dificuldade foi ler a frase corretamente e dar o tom que ela precisava.
- 4: Bem divertido. As maiores dificuldades foram a escrita do roteiro, ensaios e edição. Gostei mais da edição. Mesmo sendo a mais difícil, peguei o jeito.
- 5: Foi legal fazer porque não ficou a mesma coisa de ficar sempre só na sala e fazendo as coisas. A gente saiu da sala, interagiu com outras pessoas e aprendemos também. O mais difícil foi falar com calma.
- 15: Foi diferente pelo fato de ainda não conhecer. Gravar e ensaiar o roteiro. O mais interessante foi editar.

Fonte: A autora (2019).

Percebe-se que o processo de edição dos episódios chamou a atenção dos alunos, visto que se repete em várias respostas. O contato com um programa que não conheciam, alinhado ao uso da sala de informática da escola pode ter contribuído para esse aspecto. É visível que a utilização dos diversos aparelhos tecnológicos (caixa de som para escuta dos episódios, aparelhos celulares para gravação, computadores para a edição) estimulou o interesse e a participação dos estudantes no decorrer das aulas. É possível perceber esse aspecto em vários momentos da avaliação aqui descrita, onde os estudantes mencionam a utilização destes recursos como algo positivo, algo que gostaram. Em contrapartida, também mencionam que não é algo comum no ambiente escolar, o que fez com que se interessassem ainda mais, por tratar-se de um movimento diferenciado, que não acontece com frequência no ambiente escolar (na escola aqui analisada).

Na sequência, buscamos perceber a relação entre as atividades propostas no projeto e superação (ou não) das dificuldades no desenvolvimento da oralidade, fator que motivou a pesquisa: “e. *As atividades do projeto e a produção do podcast contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades orais? Você se sente mais confiante em relação à sua fala, após as atividades realizadas durante o projeto?*”

Ao serem questionados quanto à percepção de melhora nas falas durante e após a realização das atividades do projeto, houve percepções distintas: a maioria dos alunos declarou ter melhorado em algum aspecto, entretanto outros ainda relatam extrema dificuldade nos momentos de fala. Sabemos que para que os estudantes de fato superem as dificuldades é necessário um trabalho contínuo com os gêneros orais, situação que no espaço de uma elaboração didática não é suficiente.

Porém, ao observar os estudantes ao longo do percurso, a melhora é visível. Todos obtiveram avanços consideráveis. Talvez para os estudantes seja mais difícil perceber os progressos quando ainda persiste alguma dificuldade, o que justificaria as respostas.

Quadro 13 – Respostas dos estudantes (questão “e”)

- 4: Não, continuo travando a fala quando apresento pra muita gente.
- 5: Não. Pra mim continua difícil falar em público e até mesmo só falar.
10. Sim. Pois a gente treinou bastante a leitura.
- 12: Sim, me sinto mais confiante.
- 14: Mais ou menos. Não muito.
- 15: Sim, por estar ensaiando várias vezes.

Fonte: A autora (2019).

A questão a seguir encerra a avaliação do projeto, realizada pelos estudantes: *f. Dê a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido. Você possui alguma crítica ou elogio em relação às atividades? Há algo que poderia ser modificado/melhorado? Alguma atividade em especial que você gostou mais e gostaria de destacar? ”.*

Ao ser solicitado que os estudantes dessem sua opinião sobre o projeto do qual participaram, apenas dois estudantes declararam aspectos negativos, que podem ser observados nas respostas 9 (“eu achei que ficou um pouco rápido demais”) e 10 ([...] acho que deveria ter sido menos *podcast* porque acabou ficando chato.).

Quadro 14 – Respostas dos estudantes (questão “f”)

- 1: Muito legal. Atividade de *podcast* foi a que eu mais gostei. Fazer mais trabalhos desse tipo.
- 3: Eu achei muito legal, é algo bem diferente e descontraído. Não. Gravar o poema.

- 4: O trabalho foi ótimo. Teve alguns erros mas no geral ficou bom. Gostei de fazer os *podcasts* porque é uma coisa não muito conhecida, é quase inovador.
- 5: Foi boa as atividades feitas, os resultados superaram minhas expectativas.
- 6: Achei bem legais os trabalhos. Acho que assim já está bom não precisa ser modificado.
- 9: Eu gostei muito, mas eu achei que foi um pouco rápido demais.
- 10: Foi legal, eu só acho que deveria ter sido menos *podcast* porque acabou ficando chato.
- 14: Foi legal, foi criativo. Eu acho que foi bom porque ajudou nós a trabalhar em equipe e isso vai nos ajudar na vida em certas ocasiões. Acho que não, está bom assim.
- 16: Gostei de gravar os áudios foi bastante legal.
- 18: Foi tudo perfeito. Não, está tudo bom.

Fonte: A autora (2019).

Os demais estudantes apenas observaram aspectos positivos, e demonstraram o desejo de realizar mais atividades parecidas com as que realizamos, sem apontar aspectos que pudessem ser melhorados.

4.9 O ACONTECIMENTO ALÉM DA AULA

Além do grande número de acessos aos episódios dos alunos, mensurado pela plataforma onde foram publicados, outros acontecimentos se sucederam após finalizarmos a elaboração didática, e também o ano letivo.

Em janeiro do ano seguinte, a repórter de um jornal da cidade entrou em contato comigo, pois estava escrevendo uma matéria sobre *podcasts* produzidos na região, e alguém indicou meu nome, por conta do “PW Cast”. Esse “alguém” era a Marina Melz, *podcaster* que veio até a escola conversar com os alunos. Ela estava sendo entrevistada para a mesma matéria, lembrou do nosso trabalho e me indicou.

A matéria produzida³³ foi publicada no dia 07 de janeiro de 2020. Apesar de estarmos no período de férias escolares, os estudantes viram a reportagem e me mandaram várias mensagens via redes sociais, comemorando o resultado do trabalho realizado.

Figura 17 – Manchete de notícia que fala sobre o projeto



Fonte: Jornal O Município Blumenau (2020)

Além disso, alguns dias depois, fui convidada pelo mesmo veículo para participar do jornal diário³⁴ transmitido pelo site e pelas redes sociais. Essa participação também gerou uma boa repercussão, e os acessos aos episódios dos estudantes continuaram aumentando.

Por fim, por sugestão da diretora da escola, me inscrevi no Prêmio Educador Nota 10 (2020), “que reconhece e valoriza professores e gestores escolares da Educação Infantil ao

³³ Disponível em: <https://omunicipioblumenau.com.br/por-tras-do-microfone-conheca-blumenauenses-que-produzem-podcasts-para-todo-o-brasil/> Acesso em: 28 jan. 2020.

³⁴ Disponível em: <https://omunicipioblumenau.com.br/o-municipio-ao-vivo-loterica-em-blumenau-e-assaltada-conheca-professora-que-inovou-trazendo-podcast-para-escola/> Acesso em: 09 jun. 2022.

Ensino Médio de escolas públicas e privadas de todo o país.”. No ano de 2020, fiquei entre os 50 finalistas³⁵:

Para que seus alunos pudessem expressar melhor suas ideias, dominar a fala e ganhar segurança, a professora Michelli trabalhou a oralidade. Escolheu o podcast – gravação digital, contemporânea e acessível – por ser, segundo ela, uma forma de dar voz a quem não costuma ser ouvido. No 8º ano, os alunos começam a querer participar de temas além dos muros da escola, e esse gênero é potente para consolidar essa “ponte”. A professora apresentou um repertório adequado e garantiu momentos de apreciação e análise crítica de podcasts. Para saber mais sobre a produção, a turma conheceu e entrevistou uma dupla de podcasters da cidade. Nas aulas, Michelli inseriu exercícios de entonação, ritmo de fala, efeitos de informalidade e formalidade. As etapas de escrita contaram com momentos de pesquisa, planejamento e revisão. A colaboração foi essencial nas gravações e melhorou a dinâmica entre os estudantes. No produto final, publicado em plataforma online, nada se parece com texto lido, pelo contrário, as falas nas gravações são fluídas, como bons podcasts devem ser.

Figura 18 – Professora finalista do Prêmio Professor Nota 10 - 2020



Fonte: Página do Prêmio (2020).

A classificação em um prêmio nacional fez com que nosso trabalho fosse divulgado em vários veículos da mídia local. Esse destaque também me proporcionou alguns convites para falar sobre o projeto para públicos distintos: grupos de professores de escolas da região, professores da rede, programas de rádio e jornais locais, bem como eventos de nível nacional, como o “Especial Quem Ensina”, série de vídeos publicados pelo Conviva Educação, em

³⁵ Disponível em: <https://premioeducadornota10.org/parabens-aos-finalistas-do-premio-educador-nota-10-2020/>
Acesso em: 03 ago. 2020.

comemoração ao Dia dos Professores. O episódio que participo ³⁶ tem como tema a inovação, e foi uma conversa muito rica com outras quatro professoras do país, onde tive a oportunidade de falar sobre nosso projeto para um número grande de pessoas.

Todas essas experiências foram extremamente enriquecedoras e me trouxeram um sentimento de valorização profissional que eu não havia experimentado antes. Além disso, os estudantes ficaram eufóricos e acompanharam e comemoraram cada notícia, cada evento que participei para falar sobre o nosso trabalho. E com toda essa exposição midiática, os textos dos alunos foram para ainda mais longe, alcançaram um público ainda maior, algo que eles próprios também não haviam experimentado até então.

Finalizando a seção de apresentação da elaboração didática empreendida, consideramos que atingimos tanto os objetivos desta elaboração quanto os da pesquisa-ação aqui relatada.

³⁶ Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/2532 Acesso em: 02 set. 2022.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa delineou-se a partir da observação da dificuldade dos estudantes em organizar suas falas, e na necessidade de envolvê-los em situações de utilização da modalidade oral da língua.

Enquanto professora, ao elencar essa questão, outras foram surgindo, de cunho mais reflexivo. Olhar para essas dificuldades me fez refletir sobre minha prática, sobre minhas aulas. Se sou professora da turma desde o sexto ano, e no oitavo eles ainda apresentam uma fragilidade tão acentuada, pode ser que minhas escolhas tenham alguma relação com isso.

Ao refletir sobre minha prática, percebi que os gêneros orais eram pouco contemplados em meus planejamentos, sempre mais direcionados à escrita. No início, essa constatação causou desconforto. Contudo, após realizar as leituras que direcionaram a pesquisa, percebi que não sou a única, que “a culpa não é minha”. Vivemos em uma sociedade que, por questões históricas relacionadas ao poder, privilegiamos a escrita e desmerecemos o oral.

Essa valorização da escrita está tão enraizada, que muitas vezes nem percebemos ou questionamos, e seguimos, mesmo sem querer, propondo atividades que acabarão por desenvolver melhor apenas uma modalidade da língua, enquanto a outra segue esquecida e até desvalorizada. Essa percepção fez com que eu me estimulasse ainda mais para realizar um trabalho que fosse significativo para os estudantes

Outro desafio iminente era o trabalho com a tecnologia em sala de aula. A constatação de que eu utilizava pouco estes recursos em minhas aulas já existia, e me incomodava. As escolas, no geral, possuem aparelhos ou dispositivos insuficientes para proporcionar um contato com a tecnologia mais frequente e adequado, como meio de ensino e aprendizagem. Isso dificulta o processo, mas não o deixa totalmente inviável. O que realizamos em nossa elaboração didática mostra que é possível fazer algo válido com os recursos que temos, mesmo não sendo os ideais, ou os mais atuais do momento.

Além do desafio referente ao uso das tecnologias, houve ainda o desafio de utilizar uma tecnologia nova (no caso, o *podcast*), que nem eu nem os estudantes dominávamos. O fato de não conhecer suficientemente bem a mídia me causou uma grande insegurança, além da necessidade de aprofundamento e de estudo constantes.

Pelo fato de nunca ter trabalhado com o *podcast*, toda aula era uma surpresa. Por mais que houvesse um planejamento, não imaginava como seria a reação dos estudantes diante da

proposta apresentada. Por já terem a característica de não falar nos momentos que lhes era solicitado, eu tinha receio que se recusassem a participar das aulas e que não desenvolvessem as atividades propostas.

Entretanto, isso não aconteceu. Desde o primeiro momento a turma aceitou a ideia e participou de todas as atividades, sem exceção. Eles gostaram tanto da experiência que alguns alunos pediram se poderiam continuar gravando seus episódios em casa, voluntariamente. Quiseram dar continuidade ao projeto. Como estávamos próximo ao fim do ano letivo, retomamos as atividades (por insistência dos estudantes) no ano seguinte, com alguns alunos voluntários que se organizaram para criar os roteiros e realizar as gravações a distância e fora do horário escolar, sem qualquer relação com as atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa da turma naquele ano (2020). Com a minha orientação, esse grupo de alunos produziu e publicou sete episódios que foram publicados como a segunda temporada.

O *podcast* é uma mídia nova, e apesar de estar se expandindo cada vez mais, no Brasil ainda não é tão popular, especialmente ao público mais jovem, em idade escolar, como os sujeitos participantes da pesquisa. Assim sendo, percebemos o *podcast* como, além de uma possibilidade de trabalho com a oralidade na escola, um nicho que vale à pena ser explorado por *podcasters*, pois há pouco conteúdo disponível para a faixa etária mencionada, e é um público que tende a crescer.

Em relação aos objetivos propostos para a pesquisa, todos foram alcançados, em alguma medida. Além de motivar os estudantes devido ao seu caráter tecnológico, a facilidade de manuseio e o pouco aparato necessário para realizar atividades de escuta e produção de *podcasts* também merecem ser destacados.

A elaboração didática realizada cumpriu com os objetivos propostos e foi além, concorrendo à um prêmio de nível nacional e abrindo portas para novos diálogos acerca do trabalho com oralidade e tecnologia na escola, discussão extremamente atual e necessária.

Em suma, o *podcast* mostrou-se um recurso valioso no trabalho com a oralidade e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Nas palavras de Freire (2013, p.175), pode ser uma “oportunidade rica para mover as práticas escolares de perspectivas meramente reprodutoras à práticas dialógicas e ativas deixando o ensino de informações prontas em favor de uma educação dada entre Sujeitos para os quais é cedida voz”.

E, finalmente, ouvi a voz dos meus alunos. E certamente, só ouvi, porque *dei voz*. Era isso que faltava. E agora, a voz daqueles alunos calados - que tinham tanta relutância em falar

- está por aí, mundo afora. Eles foram e continuarão sendo ouvidos, dentro e fora de sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDALOUSSI, Khalid El. **Pesquisas-ações: ciência, desenvolvimento e democracia**. Tradução: Michel Thiollent. São Paulo: EdUFSCar, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PODCASTERS. **Podpesquisa**. 4. ed. São Paulo: Abpod, 2018. Disponível em: <https://abpod.com.br/podpesquisa/>. Acesso em: 25 jul. 2019.

ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Gláucia; GOIS, Siane. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Org.). **A oralidade na escola: A investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 37-56. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6ª.ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1952/53]. p. 261-306.

BLUMENAU, O Município. **Por trás do microfone: conheça blumenauenses que produzem podcasts para todo o brasil**. conheça blumenauenses que produzem podcasts para todo o Brasil. 2020. Disponível em: <https://omunicipioblumenau.com.br/por-tras-do-microfone-conheca-blumenauenses-que-produzem-podcasts-para-todo-o-brasil/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação. Ensino Fundamental – Blumenau: Prefeitura Municipal/SEMED, 2012.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; LISBÔA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira. **Podcast: Uma revisão dos estudos realizados no Brasil e em Portugal**. In: ENCONTRO SOBRE PODCASTS, 1., 2009, Braga. **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: Cied, 2009. p. 293 - 298. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10052>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BOUER, Jairo. **Transtornos de ansiedade costumam ter início na infância**. 2018. Disponível em: <https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/174935/transtornos-de-ansiedade-costumam-ter-inicio-na-in.htm..> Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 26 de março de 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: Ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997. 287 p. (Coleção Leituras no Brasil).

CAST, Pw. **PW Cast**. 2019. Disponível em: <https://podtail.com/podcast/pw-cast-1/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. **Podcasts no Ensino: Contributos para uma Taxionomia**. **Ozarfaxinars**, [s.l], n. 8, p.0-0, maio 2009. Mensal. Disponível em: https://www.cfaematosinhos.eu/Ed_ozarfaxinars_n8.htm. Acesso em: 27 jun. 2019.

CARVALHO, Ana Amélia; AGUIAR, Cristina; MACIEL, Romana. Taxionomia de Podcasts: da criação à utilização em contexto educativo. In: ENCONTRO SOBRE PODCASTS, 1., 2009, Braga. **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: Cide, 2009. p. 96 - 109.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 29-39.

CRUZ, Sónia Catarina. **O Podcast no Ensino Básico**. In: ENCONTRO SOBRE PODCASTS, 0., 2009, Braga. **Actas do Encontro Sobre Podcasts**. Braga: Cied, 2009. p. 65 - 80. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10052>. Acesso em: 04 maio 2019.

CUNHA, Carina et al. Aprender com Podcasts. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Braga. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5493-5498. Disponível em: <https://www.uminho.pt/>. Acesso em: 13 jul. 2019.

DEZ, Prêmio Educador Nota. **Finalistas 2020**. 2020. Disponível em: <https://premioeducadornota10.org/parabens-aos-finalistas-do-premio-educador-nota-10-2020/>. Acesso em: 03 ago. 2020.

EDUCAÇÃO, Conviva. **Especial Quem Ensina**. 2020. Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/2532. Acesso em: 02 set. 2022.

FALA e Escrita. [s.i]: Ceel - Ufpe, 2011. P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew&t=1s>. Acesso em: 05 fev. 2019.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O.. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

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.

_____. Eugênio Paccelli Aguiar. POTENCIAIS DE USO DO PODCAST PARA A MELHORIA DA EXPRESSÃO ORAL DISCENTE. In: SIED:ENPED 2016 - SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 01., 2016, São Carlos - Sp. **Anais [...]**. São Carlos - Sp: Ufscar, 2016. p. 1-11. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1124>. Acesso em: 13 jul. 2019.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.[2010].

_____. João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. 150 p.

_____. João Wanderley. **Portos de passagem**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013. [1991]

_____. João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto em sala de aula**. 3. ed. Campinas: Ática, 2002. [1984].

HALTÈ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, 11

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. 141 p.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 12-35.

LEAL, Telma Ferraz; SEAL, Ana Gabriela de Souza. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 73-94.

LIMA, Ana; BESERRA, 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. 57-72.

LUIZ, Lucio (org.). A história do podcast. In: LUIZ, Lucio (org.). **Reflexões sobre o podcast**. Nova Iguaçu: Marsupial, 2014. p. 09-14.

MACHADO, Keila Fukuda; FERREIRA, Lucas Vinicius; SOUZA, Matheus Gabriel Lopes de; HOLOWKA, Regiane Lara. GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA:: práticas de produção textual por meio de podcast. In: EDUCERE - XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2012. p. 19257-19265. Disponível em: <https://educere.pucpr.br>. Acesso em: 18 ago. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MENEZES, Gabriel. **Afinal, o que é podcast?**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QvCTXJu8wFw> Acesso em: 30 ago. 2019.

MOURA, Adelina. **O Telemóvel para ouvir e gravar Podcasts: exemplos no Ensino Secundário**. In: ENCONTRO SOBRE PODCASTS, 0., 2009, Braga. **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: Cied, 2009. p. 39 - 64. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11328/479>. Acesso em: 05 jan. 2020.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia A. **Podcast: Potencialidades na Educação**. **Prisma.com**, Porto, v. 3, p.88-110, Não é um mês valido! 2006. Semestral. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/issue/view/168>. Acesso em: 29 jun. 2019.

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.

PRIMO, Alex. **PARA ALÉM DA EMISSÃO SONORA: as interações no podcasting**. **Intexto**, Porto Alegre, v. 2, n. 13, p.1-23, jul. 2005. Semestral. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26568>. Acesso em: 02 fev. 2020.

QUEIROZ, Thiago. **Coisa de Criança: por que só vemos estrelas de noite?** 2018. Disponível em: <https://paizinhovirgula.com/por-que-so-vemos-estrelas-de-noite-podcast-coisa-de-crianca/> Acesso em 13 mai 2019.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: Llv/cce/ufsc, 2011. 232 p.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. 21. ed. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. 492 p.

SERÁ?, Podcast Como. **O tema é: fake news.** 2019. 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: 17 set. 22.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento.** Florianópolis: Dioesc, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODA, Donas da P. **O que você quer ser quando crescer?** 2019. Disponível em: <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly93d3cuc3ByZWFrZXIuY29tL3Nob3cvMzUzODAwMy9lcGlzb2Rlcy9mZWVke/episode/aHR0cHM6Ly9hcGkuc3ByZWFrZXIuY29tL2VwaXNvZGUvMTk0MDIxOTE?sa=X&ved=0CAUQkfYCAhcKEwiQwPO50Nj4AhUAAA AAHQAAAAAQAQ>. Acesso em: 20 jun. 2022.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL

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*.

() Outro: _____

() 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.

APÊNDICE B – Roteiro de escuta 1

Professora: Michelli Marchi Oss-Emer

Aluno(a): _____ Turma: 8º Ano ____

Roteiro de escuta – *Podcast*



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) Escreva alguns exemplos de *fake news* mencionados pela apresentadora.

d) Ao ler as manchetes de algumas *fake news*, como a apresentadora utiliza a voz? Que mensagem ela passa através desta leitura (o tom de voz e as ênfases utilizadas)?

e) Além da apresentadora, que outras vozes são incluídas no decorrer do programa? Na sua opinião, estas aparições contribuem para o enriquecimento do *podcast*? Como seria se houvesse apenas as falas da 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*?

APÊNDICE C – Roteiro de escuta 2

Professora: Michelli Marchi Oss-Emer

Aluno(a): _____ Turma: 8º Ano ____

Roteiro de escuta – Podcast

	Descrição do episódio: Essa Pablo foi longe demais!!! 😡💣 HAHAHA. Nessa semana, chamamos Eliana, a mãe da Maíra para discutirmos <i>fake news</i>! Desde aqueles boatos da vizinhança de antigamente até as correntes do <i>WhatsApp</i>. E Eliana dá um show sobre como descobrir as farsas!
---	--

Podcast: Filhos da grávida de Taubaté

Episódio: #55 – *Fake News feat Eliana, a mãe da Maíra.*

Podcasters: Eduardo Camargo, Filipe Oliveira, Maíra Medeiros.

Convidada: Dona Eliana (mãe da Maíra), chamada de Dona Viviane durante o programa.

Duração do episódio: 1 hora e 12 minutos (ouviremos trechos selecionados, cerca de 20 minutos ao todo).

Questões para observar durante a audição:

a) Como o programa inicia? Há algum tipo de apresentação/introdução do programa, apresentadores, convidados, e/ou do assunto do episódio?

b) Quais são os recursos sonoros utilizados? Que efeitos eles causam?

c) Como é a dicção dos apresentadores? É possível compreender tudo que é dito com clareza?

d) Nos trechos ouvidos, podemos perceber que o programa não segue um roteiro totalmente fixo. Há margens para o improviso, onde surgem assuntos a partir de comentários que geram outros comentários e assim por diante. Escreva um exemplo desse tipo de situação.

e) Quais as atitudes “anti-*fake news*” mencionadas por Dona Eliana (Dona Viviane)?

f) Em um momento do episódio, Maíra lê um trecho de um texto de uma *Fake News* referente à nota de cinquenta reais e Pablo Vittar. O que o tom de voz utilizado por ela indica?

Questões para observar depois da audição

a) Qual a possível justificativa para a escolha de Viviane (mãe de um dos apresentadores) para participar deste episódio?

b) Pelos trechos que ouvimos, você acha que essa participação contribuiu para o enriquecimento do *podcast*? Por quê?

c) Pelo título, percebemos que o objetivo do episódio é falar de *fake news*. De que maneira o assunto é abordado? O *podcast* contribui para a reflexão sobre o assunto? Por quê?

d) Você acha que as situações de improviso contribuem ou não para o bom andamento do programa? Explique.

e) No início do episódio, há comentários relacionados às mães dos apresentadores e o assunto *fake news*, dando a entender que as mães (que no caso representam um grupo de pessoas mais velhas), são as pessoas que mais acreditam nas *fake news*: “É muito coisa de mãe acreditar em *fake news*” (fala de um dos *podcasters*). Você concorda com esse pensamento? Por quê?

f) Escreva suas impressões sobre o que ouvimos. Você gostou do episódio? Por quê? O que mais chamou sua atenção durante a escuta? Há algo que poderia ser melhorado?

APÊNDICE D – Roteiro de escuta 3

Professora: Michelli Marchi Oss-Emer

Aluno(a): _____ Turma: 8º Ano _____

Roteiro de escuta – *Podcast*

Questões para observar durante a audição:

	Descrição do episódio: Giovana, Maria Vitória, Igor Velasco apresentam com Lucas Bueno do 7º ano a Polêmica da Amazônia. O papo começa com opiniões ouvidas no pátio durante o intervalo e depois para tirar as dúvidas: Isabella Perazzelli conduz uma entrevista com a professora de Ciências do 7º Carolina Mieko.
 15 - Amazônia Coolcast CSM — 15 de outubro de 20	<i>Podcast: Coolcast - CSM</i> Episódio: #15 - Amazônia <i>Podcasters:</i> Giovana Baroni, Maria Vitória, Igor Velasco, Isabela Perazzelli, Lucas Bueno, Rachel Aoki Convidados: Carolina Mieko Duração do episódio: 30 minutos

Questões para observar durante a audição:

a) Como o programa inicia? Há algum tipo de apresentação/introdução do programa, *podcasters*, e/ou do assunto do episódio?

b) Quais são os recursos sonoros utilizados? Que efeitos eles causam?

c) Como é a dicção das *podcasters*? É possível compreender tudo que é dito com clareza?

d) O *podcast* é organizado em diferentes partes, ou quadros. Escreva o nome dado a cada parte/quadro mencionado neste episódio.

e) Os alunos souberam conduzir a entrevista? As perguntas são todas fixas, pois percebemos que foram preparadas com antecedência, ou há improvisos, perguntas que surgem de acordo com as respostas dadas? Dê exemplos.

f) A professora afirma que todos somos culpados pela situação ambiental do planeta. Quais exemplos ela dá para sustentar sua afirmação?

Questões para observar depois da audição

a) Comparando com os outros *podcasts* que ouvimos, este conta com um número maior de participantes. Como é a organização dos turnos de fala? Um número maior de participantes, contribuiu ou atrapalhou na organização do *podcast*? De que forma?

b) A participação da entrevistada contribuiu para a abordagem do assunto do episódio? Por quê?

c) Qual o problema apresentado pela professora (entrevistada) referente ao desperdício de comida?

d) As perguntas pessoais realizadas pelos alunos durante a entrevista foram adequadas?

e) A linguagem utilizada pelos *podcasters* condiz com a proposta do programa? É adequada ao público e a situação comunicativa?

f) Escreva suas impressões sobre o que ouvimos. Você gostou do episódio? Por quê? O que mais chamou sua atenção durante a escuta? Há algo que poderia ser melhorado? Lembre-se que os *podcasters* são alunos de uma escola.

APÊNDICE F – Questionário de avaliação do projeto

Relembrando as atividades realizadas, responda as perguntas abaixo, avaliando o projeto “O *podcast* em sala de aula: oralidade, escrita e tecnologia nas aulas de Língua Portuguesa”. Sua avaliação é muito importante.

a. No projeto, trabalhamos com textos falados, onde era necessário ouvir ao invés de ler. O que você achou dessa forma de lidar com um texto? Você teve dificuldades em compreender as informações trazidas nos textos que ouvimos? Estas dificuldades foram amenizadas/superadas no decorrer das atividades?

b. Durante as atividades, utilizamos por diversas vezes recursos tecnológicos, como os aparelhos celulares, computadores, programas de edição etc. Na sua opinião, o uso destas tecnologias contribuiu para a sua aprendizagem? Foi interessante? Por quê?

c. Quais foram suas maiores dificuldades durante as aulas? Elas foram superadas?

d. Como foi a experiência de produzir um *podcast*? Quais foram as maiores dificuldades? O que você achou mais interessante?

e. As atividades do projeto e a produção do *podcast* contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades orais? Você se sente mais confiante em relação à sua fala, após as atividades realizadas durante o projeto?

f. Dê a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido. Você possui alguma crítica ou elogio em relação às atividades? Há algo que poderia ser modificado/melhorado? Alguma atividade em especial que você gostou mais e gostaria de destacar?
