

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO

ANA CÉLIA SOARES MOURA

**PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM O
GÊNERO *PODCAST* EM TURMA DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SÃO LEOPOLDO - RS
2021

ANA CÉLIA SOARES MOURA

**PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM O
GÊNERO *PODCAST* EM TURMA DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin

SÃO LEOPOLDO - RS

2021

M929p Moura, Ana Célia Soares.

Produção textual em sala de aula : uma experiência com o gênero podcast em turma de 7º ano do ensino fundamental / por Ana Célia Soares Moura. – 2021.
117 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2021.
“Orientador: Dr. Anderson Carnin”.

1. Ensino de língua portuguesa. 2. Podcast.
3. Produção textual. 4. Projeto de ensino. I. Título.

CDU: 806.90:373.3:004.4'27

ANA CÉLIA SOARES MOURA

**"PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM O
GÊNERO PODCAST EM TURMA DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL"**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 02 DE AGOSTO DE 2021

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. ANA PATRICIA SÁ MARTINS - UEMA
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

ORIENTADOR

Anderson Carnin

PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNISINOS

“A língua não é um agente neutro que adentra livre e facilmente as intenções mais íntimas do falante; é povoado - superpovoado - pelas intenções dos outros.”

Mikhail Bakhtin

AGRADECIMENTOS

“Sonho que sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade!”

(Prelúdio – Raul Seixas)

Eu sonhei muito com tudo isso e hoje, junto com vocês, eis o meu sonho virando realidade!

Caminhando na estrada de Jesus, pude chegar aqui... à minha defesa!

Meu agradecimento primeiro é a Deus, que me possibilitou sonhar e realizar!

À UNISINOS e à Rede Jesuíta pela oportunidade de ver o sonho do mestrado realizado. Ao meu Orientador Anderson Carnin e aos queridos professores do mestrado: Caio Mira, Jose, Aline Lorandi e, com um carinho enorme, à Professora Cátia Fronza, que acolheu a mim e aos meus colegas de forma calorosa e amiga!

Ao Diocesano, escola pela qual tenho grande apreço e consideração, em especial: Julival, Lílian, Ailton Cerqueira, prof^a. Margarete, Pe, Vicente Zorzo (ex-diretor), e Ir. Éric (Este sempre me apoiou incondicionalmente). Às auxiliares Lanna e Delení.

Ao colégio Teresina, escola que tanto me ajudou na caminhada até aqui, as pessoas de Solange Lima, Luciane e Jucélia. E, em especial, à minha amiga, sócia e apoiadora integral, Márcia Vasconcelos com quem SEMPRE pude contar!

Agradeço imensamente aos meus pais, Madalena e Sureno, pela labuta de me formar, depois de tanto educar! Aos meus irmãos, pela torcida, em especial à Maria Clara e à Edileuza. Esta última sempre me serviu de exemplo nos estudos!

Às minhas filhas, Anne Mavie e Maria Antônia, que me trouxeram coragem para seguir, aceitando muitas distâncias e saudades!

Aos amigos anjos que seguraram minha mão muitas e muitas vezes, a saber: Vivi (que cuidou das minhas filhas enquanto eu viajava para São Leopoldo – RS); Goreth, minha fiel escudeira; Marcos Silva (in memoriam), um grande colaborador das minhas vitórias; Luzia, uma amiga irmã e torcedora em todas as minhas batalhas; e aos tantos amigos que me ajudaram nessa travessia: Nelivaldo, Bárbara Lis, Noah Godinho (meu filho de coração), Renata, Jane, Ivo, Zé Júnior, Selena, Orisvaldo... dentre outros.

Aos meus colegas de turma, aos quais muitas vezes recorri e encontrei suporte, em especial à minha amiga e irmã Conceição e toda a sua família: Zé Alberto, Manoel

(in memoriam) e Samuel (in memoriam), na certeza de termos construído um parentesco.

Aos meus amigos do Diocesano, dos quais falo com muito carinho, pois suportaram minhas crises existenciais muitas vezes: João Carlos, Angela Portela e Renato Lima. Aos AT's que me auxiliam costumeiramente na sala de aula e na vida: Lucas, José Henrique, Maria Clara, Hícaro e Júnior. Assim como Marcos Frazão e Francisco que sempre me auxiliaram nos aspectos digitais. Espero não ter esquecido tanta gente, mas se o fiz não foi falta de carinho, mas excesso de emoção.

Assim, já sonho muitos novos sonhos... e sigo com vocês no coração!

RESUMO

O ensino de língua materna, durante muito tempo, esteve ligado às concepções de ensino da gramática e/ou das tipologias textuais. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN – (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018), o ensino foi direcionado para o estudo de gêneros discursivos/textuais e das práticas de letramentos. A BNCC tem norteado, ainda, sua atenção na abordagem das tecnologias digitais e da comunicação online nas aulas de língua portuguesa. Nesse contexto de mudanças, vislumbramos responder ao seguinte problema de pesquisa: Como o gênero *podcast*, trabalhado a partir de um projeto de ensino pode permitir o desenvolvimento linguístico dos estudantes, nas aulas de produção textual? Analisamos de que modo as atividades didáticas de produção textual do gênero *podcast* podem contribuir para o desenvolvimento linguístico oral e escrito de uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola privada de Teresina, considerando os seguintes objetivos específicos: verificar o desenvolvimento das produções textuais inicial e final dos alunos, considerando o conteúdo composicional, o conteúdo temático e o estilo; analisar, a partir das produções textuais, de que modo os alunos concebem e compreendem o gênero *podcast*; verificar os possíveis efeitos dos recursos didático-pedagógicos utilizados durante todo o trabalho desenvolvido nas oficinas em relação ao ensino do referido gênero. A pesquisa, desenvolvida no cenário pandêmico que reconfigurou o ensino à modalidade durante mais de um ano, foi desenvolvida à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), concebendo a linguagem como forma de interação social, a partir de autores como Bakhtin (2011), Bronckart (2012), Guimarães e Kersch (2012), Kleiman (2010) e Marcuschi (2008). Este trabalho, de cunho exploratório e qualitativo, utilizou os métodos indutivos na geração e análise dos dados, por meio de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005). Os resultados alcançados nos permitem considerar que o domínio do gênero *podcast* pelos discentes foi bem-sucedido, tendo-se as oficinas contribuído para o desenvolvimento linguístico oral público de domínio da leitura e da escrita. Além disso, o cotejo entre a análise da produção textual do *podcast* e dos questionários respondidos pelos alunos após a realização do projeto revelou a apropriação dos conhecimentos esperados para uma turma de 7º ano no que concerne ao trabalho com produção textual em sala de aula. Esta pesquisa colabora,

portanto, para o campo de estudos ao reiterar a pertinência do trabalho com gêneros em sala de aula e a possibilidade de implementação das orientações da BNCC no ensino de língua portuguesa na escola, mesmo diante do contexto das aulas remotas em decorrência da pandemia.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Podcast. Projeto de Ensino.

ABSTRACT

The teaching of the native language for a long time was linked to the concepts of teaching grammar and/or textual typologies. With the advent of the National Curriculum Parameters for the Portuguese Language - PCN - (BRASIL, 1998) and the Common National Curriculum Base - BNCC - (BRASIL, 2018), teaching was directed towards the study of discursive/textual genres and literacy practices. BNCC has also directed its attention to the approach of digital technologies and online communication in Portuguese language classes. In this context of changes, we intend to answer the following research problem: How the podcast genre, worked from a teaching project, can allow the linguistic development of students in textual production classes? We analyze how the textual production teaching activities of the podcast genre can contribute to the oral and written linguistic development of a 7th grade elementary school class in a private school in Teresina, considering the following specific objectives: to verify the development of initial and final textual productions of students, considering compositional content, subject content and style; analyze, from the textual productions, how students conceive and understand the podcast genre; verify the possible effects of the educational and pedagogical resources used throughout the work developed in the workshops in relation to the teaching of this genre. The research was developed in the light of the theoretical-methodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999), conceiving language as a form of social interaction, based on authors such as Bakhtin (2011), Bronckart (2012), Guimarães and Kersch (2012) , Kleiman (2010) and Marcuschi (2008). This exploratory and qualitative work used inductive methods in the generation and analysis of data, through a research-action (TRIPP, 2005). The results achieved allow us to consider that the mastery of the podcast genre by the students was successful, with the workshops having contributed to the public oral linguistic development of mastery of reading and writing. In addition, the comparison between the analysis of the textual production of the podcast and the interviews answered by the students after the accomplishment of the project revealed the appropriation of knowledge expected for a 7th grade class regarding work with textual production in the classroom. Therefore, this research contributes to the field of studies by reiterating the relevance of working with genres in the classroom and the possibility of implementing the BNCC guidelines in Portuguese language teaching at school.

Keywords: Portuguese language teaching. Podcast. Teaching Project.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: CONCEPÇÕES, ESTUDOS E ENSINO.....	18
1.1 Os gêneros textuais/ discursivos: questões de linguagem.....	18
1.2 Gêneros discursivos do ambiente digital.....	22
1.3 Gêneros e ensino.....	26
1.4 Podcast: que gênero é esse?	28
2 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	34
2.1 Por um ensino crítico e reflexivo: questões sobre letramentos.....	34
2.2 Produção textual na escola e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	38
2.3 O Projeto Didático de Gênero (PDG)	44
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
3.1 Caracterização da pesquisa.....	54
3.2 Contexto da pesquisa.....	55
3.3 As oficinas sobre o estudo do gênero <i>Podcast</i>	57
3.3.1 Oficina 1: apresentação da proposta temática para o trabalho com o gênero.....	57
3.3.2 Oficina 2: o estilo da linguagem no gênero <i>podcast</i>	58
3.3.3 Oficina 3: aspectos composicionais relativos à estrutura dos <i>podcasts</i>	59
3.3.4 Oficina 4: atividade de escuta dos <i>podcasts</i> produzidos pelos alunos e aplicação de questionário autoavaliativo.....	60
3.4 Delimitando o objeto de estudo desta pesquisa-ação.....	61
3.5 Procedimentos de geração e análise de dados.....	62
4 ANÁLISE DE <i>PODCAST</i> PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 7º ANO.....	66
4.1 <i>Podcast</i> 1 sobre o objetivo 14 da ONU: a preservação do ecossistema aquático.....	66
4.1.1 Manutenção e progressão temática.....	66
4.1.2 A estrutura do gênero <i>podcast</i>	70
4.1.3 O estilo do gênero <i>podcast</i>	74
5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	77
5.1 Sobre os aspectos relativos à entrevista:.....	77

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	95
LISTA DE ANEXOS.....	101

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa esteve durante muito tempo vinculado às aulas de gramática normativa, das tipologias textuais e do bem falar. Predominavam abordagens tradicionais que privilegiavam os textos das esferas de comunicação mais eruditas (BAWARSH; REIFF, 2013), sobretudo as da esfera literária. O intuito era ensinar uma língua culta, padrão, por vezes, idealizada.

No Brasil, a ampliação de programas de ensino e de elaboração de material didático, com muitas dificuldades, impuseram às escolas outro cenário para o ensino da língua materna: adotar abordagens de ensino de língua a partir de textos que fizessem parte do cotidiano dos alunos, bem como incluir conteúdos linguísticos que fossem além da identificação e nomenclatura das classes gramaticais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir do ano 2000, reivindicavam abordagens de ensino que envolvessem a análise linguística, o estudo gramatical a partir do texto e de gêneros de variadas esferas da comunicação humana.

Atualmente, as escolas podem pautar suas atividades curriculares a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018), que traz um conjunto de aprendizagens necessárias/obrigatórias que podem orientar a construção de currículos escolares, respeitando aprendizagens mínimas para qualquer escola do país. Os descritores/as habilidades, nela constantes, são apenas a forma de materializar textualmente isso. Podemos destacar, ainda, na BNCC, que as competências e habilidades para o trabalho com a língua materna incluem as digitalidades, a exemplo do ambiente digital, a partir do uso do e-mail, *podcast*, blogs e das redes sociais virtuais.

O referido documento mostra-se, nesse sentido, alinhado às novas demandas sociais da comunicação humana, hoje hipertextualizada (XAVIER, 2010). As habilidades de leitura e escrita para produzir, por exemplo, um *podcast* vão além da simples técnica de uso do lápis ou do papel que cedem lugar às tecnologias digitais. Escreve-se hoje através de teclados virtuais, com várias possibilidades de construção de sentidos, isto é, as multissemioses (MARCUSCHI, 2010), como os links, os sons, as imagens, etc.

Assim, as demandas comunicativas cada vez mais atreladas ao meio digital têm colaborado para fazer emergir discursos permeados pelos suportes e recursos midiáticos, exigindo sujeitos mais proficientes quanto aos avanços tecnológicos digitais (COSCARELLI, 2005). De acordo com essa autora, no contexto escolar, é possível observar muitos alunos letrados digitalmente, isto é, aqueles indivíduos capazes de lidarem com práticas de leitura e escrita a partir de gêneros e práticas sociais que ocorrem no ambiente de digital, apropriando-se de forma crítica do uso da língua nessa esfera de atuação. Diante disso, muitos professores buscam estratégias para acompanhar o ritmo acelerado das novas formas de comunicação da internet que impactam em suas salas de aula.

Nesse sentido, advogamos que a escola deve se alinhar às transformações sociais, com currículos e propostas de ensino que viabilizem aos alunos a tomada de consciência sobre o uso das tecnologias digitais. O intuito é propor práticas de linguagem, na escola, que oportunizem interações adequadas aos gêneros que circulam e funcionam através da internet.

Os alunos, dentro e fora da escola, precisam lidar com uma diversidade de gêneros escritos e orais, de onde emerge o seguinte desafio: formar cidadãos capazes de exercer sua cidadania através da linguagem. Isso requer, portanto, que a escola amplie seu escopo de atuação e que as práticas pedagógicas tradicionais cedam lugar às práticas didáticas interativas que viabilizem o contato dos alunos com situações autênticas de leitura e escrita de diversos gêneros, como orienta a BNCC.

A elaboração de propostas didáticas que viabilizem um ensino contextualizado e que oportunizem o contato dos sujeitos com gêneros de diversas esferas é uma alternativa adequada ao cumprimento das orientações trazidas pelo documento citado no parágrafo anterior e outras diretrizes de ensino que preconizam um ensino de língua materna contextualizado. Em especial, ensinar com gêneros textuais do universo digital pode garantir estratégias para trabalhar não somente a leitura e a escrita, mas ampliar o desenvolvimento de habilidades demandadas pelo uso de outras semioses.

Logo, pesquisas que envolvam a didatização de gêneros, isto é, transpor o ensino de gênero para a sala de aula de modo a contribuir para uma aprendizagem que compreenda a dimensão linguística e social de seu uso (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) oportunizam situações de aprendizagem

adequadas ao alunado, como também provocam a escola e o corpo docente à elaboração de um currículo autêntico e alinhado às reais necessidades dos discentes. E, no campo dos estudos da Linguística Aplicada (LA), pode oportunizar reflexões sobre a prática docente, o ensino e as aplicações interdisciplinares que envolvam o conhecimento linguístico como meio para o acesso a outros saberes.

O Projeto Didático de Gênero (PDG) é uma proposta metodológica que se orienta para isso. De acordo com Guimarães e Kersch (2012), o PDG consiste na reunião de atividades e oficinas sequenciadas estrategicamente para trabalhar o ensino com gêneros, considerando as práticas sociais que os envolvem, dentro e fora da escola. Em outras palavras, o PDG pode contribuir para que os gêneros sirvam como práticas sociais de mediação do trabalho docente com as ocorrências de uso da escrita e leitura em contextos letrados.

Diante disso, importa-nos considerar que toda prática social letrada demanda o uso de gêneros. Isso nos faz refletir sobre como o currículo escolar deve ampliar seus horizontes para a elaboração de aulas cada vez mais orientadas para o social, para além do meramente escolar, e que priorizem o conhecimento que a experiência proporciona.

Considerando a discussão que se encaminha para o envolvimento dos alunos com práticas sociais letradas e inscritas na relação fala-escrita, este estudo pretende colaborar com as reflexões da área ligando-se à seguinte pergunta de pesquisa:

- De que modo o gênero *podcast* pode contribuir para o desenvolvimento linguístico oral e escrito de estudantes de 7º ano do Ensino Fundamental, em aulas de produção textual?

Objetivamos, com este estudo, portanto, analisar de que modo as atividades didáticas de produção textual do gênero *podcast* podem contribuir para o desenvolvimento linguístico oral e escrito de uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola privada de Teresina. Para cumprir esse objetivo, elencamos os objetivos específicos:

- Analisar o desenvolvimento da produção textual inicial e final dos alunos, considerando o conteúdo composicional, o conteúdo temático e o estilo;

- Verificar, a partir das produções textuais, de que modo os alunos concebem e compreendem o gênero *podcast*;
- Verificar os possíveis efeitos dos recursos didático-pedagógicos utilizados durante todo o trabalho desenvolvidos nas oficinas em relação ao ensino do gênero *podcast*.

Para o trabalho em sala de aula com o gênero *podcast*, cumpre informar que partimos dos objetivos da Organização das Nações Unidas (ONU) para o desenvolvimento sustentável como eixo temático, seguindo assim uma orientação dada pela instituição na qual a pesquisa ocorreu. Os temas trabalhos foram os seguintes: cidades e comunidades sustentáveis (objetivo 11), consumo e produção responsável (objetivo 12), ação contra a mudança global do clima (objetivo 13), vida na água (objetivo 14) e vida na terrestre (objetivo 15). A escolha dos temas se deu através de sorteio entre os grupos de alunos que participaram desta pesquisa. Ressaltamos, ainda, que a abordagem dessa escolha se apresenta como um caminho temático para uma reflexão sobre o desenvolvimento sustentável.

Ressaltamos, também, que nossa proposta de pesquisa não consistia, especificamente, em um PDG, mas no desenvolvimento de oficinas planejadas a partir de princípios de proposta didática com gêneros, por exemplo, o trabalho com gênero em práticas sociais situadas. Nesse sentido, em decorrência das aulas em formato remoto, fizemos adaptações das atividades com os alunos, de modo a dinamizar os encontros e possibilitar um ensino mais próximo do que entendemos por uma visão epilinguística sobre a língua. Em outras palavras, promovemos situações de aprendizagem contextualizadas, tomando o gênero não como pretexto, mas enquanto prática social de uso da linguagem para aprender e se posicionar linguisticamente.

O trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira: no capítulo 1, discorreremos sobre as definições de gêneros que encabeçam nossa proposta, tendo em vista ampliar o arcabouço teórico a partir de estudos que entendem gêneros como práticas sociais de linguagem; no capítulo 2, focalizamos os diálogos sobre o ensino de língua materna, posicionando-nos a favor de uma concepção didático-pedagógica interacionista, bem como defendendo a concepção de que produzir textos não é uma mera atividade de codificação-

decodificação e, por isso, é preciso repensar o que se tem chamado de aula de redação na escola sede desta pesquisa; no capítulo 3, apresentamos os procedimentos metodológicos, descrevendo o ponto de partida teórico-metodológico do estudo, o contexto, os procedimentos de geração de dados e de análise, bem como as descrições das oficinas trabalhadas; no capítulo 4, estão dispostos os resultados da análise das produções textuais, a partir do que nos propusemos investigar; no capítulo 5, a análise de entrevista realizada com os alunos, tendo em vista apresentar algumas dimensões da análise que poderiam ser explicitadas através desse mecanismo metodológico de geração de dados; e, no capítulo de considerações finais, expusemos como a proposta das oficinas conseguiu acolher as demandas do aluno sobre o gênero *podcast*, funcionando como possibilidade didática para um ensino com gêneros.

Introduzidos os aspectos que norteiam esse estudo e a sua organização, a seguir, apresentaremos os fundamentos teóricos que subsidiam as questões propostas em nossa pesquisa-ação.

1 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: CONCEPÇÕES, ESTUDOS E ENSINO

A escolha da terminologia “Gêneros textuais/discursivos” que encabeça o título inicial desta seção tem seu apoio em duas concepções teóricas de estudos de gêneros: o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1999) e os estudos dialógicos do discurso de Bakhtin (2011). Ao longo do texto, as concepções e reflexões trazidas sobre gêneros e ensino estão implicadas nestes dois pressupostos teóricos: o primeiro, de que “todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero” (BRONCKART, 2012, p. 75, grifos do autor); e o segundo, de que os gêneros são formas de enunciados, ou seja, “falamos através de determinados gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p.282).

As próximas seções abordarão, portanto, concepções de gênero e sua relação com a linguagem, bem como as reflexões sobre os gêneros que têm emergido no contexto digital e aspectos relativos ao tema gênero e ensino.

1.1. Os gêneros textuais/discursivos: questões de linguagem

Os estudos sobre a linguagem remontam à Antiguidade Clássica, na qual as preocupações filosóficas buscavam compreender a relação entre linguagem e mente. Entre elas, postulava-se que a linguagem era a representação do pensamento. Com o passar do tempo, os estudos sobre a linguagem humana tornaram-se objeto de outros campos do saber, como a linguística. Considerando as concepções de cunho funcionalista e sociointeracionista, a linguagem é, portanto, uma faculdade humana complexa que possibilita a interação entre os sujeitos, apresentando-se sob diferentes prismas semióticos (KOCH, 2015).

Desse modo, com a evolução dos estudos linguísticos sobre a linguagem, a análise da língua a partir do nível fraseológico cede lugar a uma dimensão maior e mais complexa da língua: a relação entre os enunciados, isto é, a concepção discursiva, sobretudo relacionada ao contexto de produção dos enunciados. O intuito é, assim, compreender não apenas a estrutura da língua,

mas suas relações com os sujeitos, os objetivos comunicativos e os contextos de uso real dessa faculdade humana.

Bakhtin (2011) revolucionou os estudos da linguagem ao elaborar a concepção de gênero do discurso, fazendo, ainda, uma revisão sobre o conceito de língua, linguagem e enunciado. Para esse estudioso, a língua é o sistema linguístico que possibilita a criação de enunciados reais e tão somente através da linguagem é que um sujeito pode apreender uma língua. O teórico russo defende que a comunicação humana só é possível através da enunciação (BAKHTIN, 2011) realizada em gêneros discursivos.

Na perspectiva do autor, os gêneros do discurso regulamos enunciados da língua em esferas de atividade, reconhecidos e aceitáveis pelos sujeitos que participam de situações de comunicação específicas. Isso faz com que essas formas se tornem relativamente estáveis e socialmente apreendidas pelos indivíduos e, mediante a necessidade de cumprir um determinado objetivo comunicativo específico, é demandado um gênero discursivo.

Um exemplo disso é o uso de ofícios em órgãos burocráticos. Sempre que necessária a comunicação interna em uma repartição pública, é adequada uma linguagem formalizada a partir do uso de ofícios, que possuem uma forma, um estilo e um tema próprios do ambiente burocrático. Nesse sentido, a esfera da comunicação burocrática elabora um gênero, o ofício, para cumprir objetivos comunicativos em espaços de circulação que demandam seu uso.

Bakhtin (2011) postula que um gênero do discurso possui uma forma, isto é, uma estrutura relativamente estável, já que a criatividade humana e o contexto podem alterar ou inserir particularidades em um determinado gênero; um estilo, que diz respeito aos aspectos da língua(gem) utilizados na elaboração de enunciados; e um conteúdo temático, que identifica aspectos do contexto e do conteúdo que podem constituir um determinado gênero.

Os gêneros, nessa perspectiva, evoluem, reelaboram-se conforme as demandas sociais. Há, por exemplo, os gêneros primários, que nascem das necessidades cotidianas e usuais do dia a dia, e requerem uma estrutura menos complexa, como as conversas orais. Os gêneros secundários, de acordo com Bakhtin (2011), em face de sua circulação em contextos comunicativos mais monitorados e formais, possuem uma estrutura mais estabilizada e complexa, a exemplo dos gêneros acadêmicos e os da esfera jurídica.

Marcuschi (2008), orientado também pela concepção sociointeracionista da linguagem e, por conseguinte, dos gêneros, afirma que é impossível pensar em uma sociedade que não se comunique senão via gêneros. Esse autor aponta, ainda, para a relação entre gênero e suporte, já que um gênero é veiculado socialmente através de um mecanismo de circulação que permita o seu acesso, o suporte. Os suportes não são neutros, o que implica dizer que, na relação com os gêneros, eles podem atribuir sentidos e estratégias comunicativas, a exemplo dos suportes digitais.

A concepção sociointeracionista na qual estão inseridos os postulados bakhtinianianos concebe gêneros do discurso não com estruturais formais, acabadas e rígidas, mas formas ora estabilizadas, plásticas e mutáveis, inclusive, quanto ao estilo e ao tema. É, para o círculo bakhtiniano, tão somente no contexto real de uso da língua que um gênero se configura em sua forma, estilo e tema, já que os sujeitos irão negociar seus objetivos na interação.

Bronckart (2012, p. 30), nessa mesma perspectiva, postula que “a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos” é atravessada pelo uso de gêneros textuais. É, portanto, através de gêneros que a linguagem, essencialmente dialógica e responsiva (BAKHTIN, 2011), cumpre o seu papel sociocomunicativo, isto é, permite que as práticas sociais se constituam em torno de objetivos comunicativos situados, tendo em vista os diferentes textos que circundam a interação entre os sujeitos.

Bakhtin (2011), ao teorizar sobre a terminologia gêneros do discurso, aponta para uma dimensão mais discursiva em relação à linguagem. Defende que esta é dialógica e responsiva, ou seja, os enunciados estão em constante processo de interdependência e retomadas. Bronckart (2012), em suas postulações, utiliza a nomenclatura gêneros de texto/textuais, termo este que, no Brasil, é constantemente empregado em discussões sobre gênero e ensino. Logo, por concordarmos com ambas as concepções, adotaremos a expressão gêneros textuais/discursivos ao longo deste estudo.

O teórico russo traz em sua discussão sobre os gêneros que toda interação pressuposta pelo uso da linguagem se origina de objetivos e propósitos comunicativos bem definidos pelos sujeitos. Desse modo, entendemos que a comunicação humana é sempre interpelada por relações de acordo envolvidas no diálogo. O referido estudioso afirma que:

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos um determinado volume [...] uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez, cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Nesse sentido, entendemos, a partir dessa constatação, que os discursos organizam as demandas da realidade, a partir de práticas e experiências que moldam o dizer dos falantes que vão se adequando a cada situação de comunicação, utilizando os discursos de cada esfera da atividade humana. Portanto, os gêneros são condição necessária para evitar o caos da incompreensão na interação social. A não existência deles ocasionaria desentendimentos sobre quais e quando usar determinadas formas de enunciados, uma vez que a falta de sua recorrência os tornaria não familiares.

Ao passo que concordamos com essa reflexão, de que os gêneros são modos de organização da linguagem, distanciamos-nos de uma concepção estritamente formal e linguística sobre eles. Assim, estudar, compreender e analisar gêneros requer o conhecimento social, histórico e linguístico-discursivo que permeia as situações de comunicação. Ressaltamos que é nessa concepção mais discursiva que nos respaldamos para discutir e situar o conceito de gênero em nossa pesquisa.

Koch (2012), ao tratar da dimensão social que constitui os eventos comunicativos, afirma que os domínios das negociações de sentido envolvem a interação social. Acrescentamos a essa reflexão a importância dos gêneros, visto que, partindo de sua função em comportar nas interações os enunciados em contexto adequados, eles apresentam um caráter autoral e criativo. Falamos em autoria, no sentido de considerar que os falantes podem, a partir de uma forma, construir sentidos, jogar com a linguagem, criar a partir dos limites que o estilo do gênero permite.

Na vida cotidiana, por exemplo, os alunos lidam com diversos gêneros escolares e não escolares. Desse modo, os eventos de comunicação nos quais estes alunos se inserem particularizam as modalidades de uso da língua, da

linguagem e dos discursos. Gêneros da esfera pública e burocrática, por exemplo, limitam o uso formas linguístico-discursivas, indicando que essa esfera de atividade é mais estável, enquanto outras esferas permitem maior plasticidade e criatividade.

Mencionamos Bronckart (2012) para elucidar a afirmação feita no parágrafo anterior, tendo em vista que, segundo esse estudioso, os gêneros textuais apontam objetivos, funcionamentos e formações sociais específicas. Isso quer dizer que os gêneros funcionam no contexto do qual eles emergem e/ou em que circulam.

Nesse sentido, os sujeitos, no uso dos gêneros, são vistos como sujeitos ativos (KOCH, 2002) que escolhem gêneros e os usam em suas rotinas de vida. Portanto, conceber os gêneros como inerentes e necessários à comunicação significa reconhecer que eles são complexos e que envolvem não apenas a escolha de uma terminologia ou classificação, mas os aspectos que os tornam úteis em cada contexto: os sujeitos, os propósitos e os aspectos sócio-históricos.

Portanto, a partir das reflexões tecidas nesta seção, assumimos nesta pesquisa-ação as concepções de gênero que o concebem como práticas sociais de linguagem, flexíveis, plásticas e complexas. Isso implica para nossa discussão a ideia de que, no contexto do ensino com gênero na escola, as abordagens didáticas limitantes ao ensino puramente formal devem ampliar e refletir a prática de ensino com gêneros que formem educandos para além de uma visão avaliativa sobre ler e escrever.

Desse modo, tendo em vista estas reflexões, passaremos à próxima seção que abordagem, em diálogo com esta discussão, aspectos relativos aos gêneros que circulam no ambiente digital.

1.2 Gêneros discursivos do ambiente digital

Bakhtin (2011), ao descrever alguns postulados teóricos sobre os gêneros, já antevia a mutabilidade dessas formas, ressaltando o caráter histórico e social destes. Nesse sentido, concordamos com essa afirmação, ao observarmos, na era digital, uma série de gêneros que surgiram com o advento da internet e, ainda, a reelaboração de gêneros que ganharam novo formato em

decorrência do processo de evolução tecnológica, como ocorreu na transposição do telegrama para o e-mail (PAIVA, 2010), por exemplo.

A discussão posta nos leva a tratar de um agrupamento de gêneros cujos sentidos e maleabilidade em seu uso só são possíveis quando vistos em seu ambiente natural: a web. Aos gêneros que emergem dessas situações de comunicação que exigem o uso da tela, o computador e algumas semioses típicas do ambiente digital, designamos de gêneros discursivos digitais. Nossa opção por essa escolha tem fundamento em Araújo (2016) e Araújo-Júnior e Araújo (2013), que se apoiam na perspectiva bakhtiniana sobre as formas de enunciados relativamente estáveis, teoria com a qual este estudo também se alinha. Logo, Bakhtin (2011) considera que cada esfera de atividade da comunicação humana elabora seus tipos de discursos específicos. Temos, por exemplo, a esfera jurídica, jornalística, acadêmica, que vão construindo formas peculiares de usar gêneros.

Tendo em vista que estamos falando do meio digital, Araújo (2016) afirma que não podemos falar, especificamente, em um discurso digital, visto que muitos discursos usados nesse meio foram apenas transpostos para eles. Ambiente e esfera, nesse sentido, são termos teoricamente diferentes. Assim, de acordo com esse estudioso, não podemos afirmar que há a produção de um discurso digital, mas de práticas discursivas que envolvem discursos de outras esferas.

Se há os gêneros jornalísticos porque são típicos da esfera jornalística, não podemos afirmar que há gêneros digitais, uma vez que o meio digital não seria visto como esfera, mas suporte de outras esferas (ARAÚJO, 2016). Portanto, corroboramos com essa afirmação, aspecto que nos leva a optar pelo termo gêneros discursivos do ambiente digital, embora saibamos que há estudiosos que defendem o contrário (COSCARELLI, 2005).

No entanto, os gêneros que se estruturam no meio digital, em relação a muitos gêneros do meio impresso, têm o seu caráter multimodal mais explicitado. Ressaltamos que a multimodalidade é um fenômeno inerente à interação humana e, sobretudo, à linguagem.

Mas, em se tratando de gêneros multimodais do contexto digital, podemos ampliar essa discussão, referendando os gêneros que vão além da linguagem verbal. Rojo (2017) ressalta que boa parte de nossas ações cotidianas hoje

dependem do uso da internet. Comunicar-se virtualmente se tornou rotina para aqueles que têm acesso direto às conexões sem fio.

O comentário *on-line*, por exemplo, permite anexar imagens, destacar palavras. Além disso, os comentários servem como respostas a outros comentários, que vão criando uma cadeia de enunciados respondendo a enunciados anteriores, o que ocorre, por exemplo, na plataforma *Facebook*. A interação, nesse sentido, torna-se rápida e, para acessar as informações, é preciso dominar a técnica de uso do computador ou do celular, a fim de tornar funcionais as ferramentas que o comentário *on-line* pode oferecer. É preciso estar conectado a uma rede social virtual.

Eis algumas peculiaridades dos gêneros discursivos do ambiente digital observadas por Braga (2010, p. 180):

Ao relacionar dentro de uma estrutura hipertextual unidades de informação de natureza diversa (texto verbal, som, imagem), gera uma nova realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais. (BRAGA, 2010, p.180)

Os gêneros que emergem, então, do meio digital, apresentam uma variedade em suas semioses, o que exige um leitor-escritor com habilidades diferentes. Podemos citar o uso de som e imagem hipertextualizados na linguagem verbal, que conduz o leitor para diferentes formas de leitura e de construção de sentido.

Outro aspecto que nos chama atenção nesses gêneros é sua plasticidade e a criatividade que eles possibilitam. O uso de formatos diferenciados de letras, cores e a criação de uma cadeia de leitura pelos hiperlinks promovem uma dinâmica e fluxo de informações que geram significados diversos na interlocução. Os *podcasts*, tendo o som como uma de suas semioses mais características, são atrativos em vista de sua praticidade, tanto para o leitor da atualidade, assim como para o produtor desse tipo de gênero, que exploram os aspectos verbais, isto é, o recurso oral é primordial para sua elaboração genérica.

Xavier (2002), ao tratar das interações subjacentes ao meio digital e dos gêneros imersos nesse ambiente, descreve três aspectos que elucidam, no contexto das digitalidades, os modos de agir através da linguagem: o

imediatismo interacional, que está relacionado à agilidade e ao modo cada vez mais prático de enviar mensagens, de estabelecer diálogos, caracterizando a comunicação *on-line*; tolerância ao diferente, ou seja, as novas formas de usar a palavra e de substituí-la por outras semioses, tornando objetiva, descontraída e prática a interação; e a autonomia de aprendizagem, que diz respeito às formas cada vez mais intuitivas de usar o meio digital para interagir, o que possibilita, ainda, uma liberdade de expressão no processo de verbalização.

Os aspectos sublinhados pelo autor reverberam que os gêneros em uso no meio digital possibilitam não só o trabalho com a língua em seu sentido formal e estrutural, como também uma diversidade de abordagens que podem explorar os diferentes usos da linguagem. Assim, torna-se possível a relação do verbal com outros processos de construções de sentido não-verbais.

Araújo (2007), ao tratar dos gêneros que emergem no ambiente digital, considera o desafio que os imperativos das novas tecnologias têm imposto à sociedade e, principalmente, à escola, como agência de formação de cidadãos. Para ele, não basta apenas inserir gêneros multimodais em sala de aula, mas refletir sobre o currículo escolar, em que ler e escrever devem se tornar abordagens para o ensino crítico e reflexivo.

Logo, pesquisas como a que ensejamos apresentam uma ampliação da discussão sobre o ensino de língua materna, que dialoga com a recomendação dada pelo autor supracitado. Concordamos, pois, com esse estudioso, na medida em que observamos que ler e escrever devem se alinhar a uma perspectiva tanto linguística como também social e crítica. E acrescentamos que a resignificação sobre a qual fala Araújo (2007) é um processo complexo e que demanda a ação não apenas dos professores de língua portuguesa, mas de toda a comunidade escolar que, em uma construção interdisciplinar, podem desconstruir os parâmetros de ensino de língua que focam apenas aspectos estritamente formais e idealizados sobre a gramática.

Na próxima seção, encontram-se as reflexões que dizem respeito à relação gêneros e ensino, concebendo os aspectos que aproximam essa relação e também os aspectos teóricos que permeiam o campo do ensino em relação aos gêneros.

1.3 Gêneros e ensino

As diretrizes e parâmetros, como os PCN (BRASIL, 1998), que orientavam a educação básica no Brasil, em se tratando do componente curricular de língua portuguesa, postulavam que o ensino de língua materna deveria partir das relações de interação verbal por meio de textos. No entanto, a BNCC (BRASIL, 2018) é hoje a base que regulamenta a produção de currículos comuns a todo o território nacional, e já em suas primeiras competências sobre o estudo da linguagem, em sala de aula, recomenda que os professores considerem os gêneros como um dos pontos de partida para que os discentes desenvolvam habilidades de leitura e escrita.

Considerando que a linguagem é inerente aos seres humanos e que todo gênero é, em sua construção, uma prática de linguagem, a BNCC apresenta, então, em sua fundamentação teórica, um vínculo com as abordagens bakhtinianas no que diz respeito aos gêneros. No Brasil, a recorrência em referenciar Bakhtin (2011) como postulador das orientações sobre o ensino de gêneros textuais/discursivos parte também das discussões sobre as tendências do estruturalismo funcional em relação ao ensino de língua materna (ANTUNES, 2003) apresentadas, inicialmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse documento também se constituiu a partir dos pressupostos sobre gêneros de Schneuwly e Dolz (1999), embora os objetivos propostos por eles não estejam claramente apresentados nos parâmetros curriculares sobre o ensino de língua portuguesa.

Com a regulamentação legal da BNCC que já está em vigor, no ensino fundamental maior (sexto a nono ano), ampliaram-se as competências e habilidades, com relação ao ensino. Mas, no ensino de português, as mesmas tendências teóricas dos postulados sobre gêneros que emergem entre 1980 e 1990 (BONINI, 2001), nos estudos linguísticos, que vigoravam nos PCN, permanecem endereçadas na BNCC, ou seja, a mesma perspectiva dialógica e interacionista que permeia a ideia de língua, linguagem, gênero e texto.

Para Bonini (2001), a língua manifesta seus aspectos sociais e culturais através dos gêneros. Nesse sentido, o autor compreende que esses são veículos condutores de comunicação e a escolha por uma ou outra concepção teórica implicam formas de trabalho na sala de aula sobre língua(gem). Acrescentamos

a essa reflexão o fato de que é consensual entre diferentes perspectivas sobre gênero compreendê-los como agências complexas que refletem a língua em seu uso real.

Partimos do pressuposto de que, ao ensinar com gêneros, devemos ampliar a análise linguística, tendo em vista uma compreensão epilinguística, ou seja, as reflexões sobre a língua para além dela mesma. Marcuschi (2008) ressalta que o ensino das sequências textuais não pode se confundir com o ensino específico de um gênero.

As sequências textuais são limitadas e oferecem uma reflexão de apenas uma parte da língua: a classificação de determinadas marcas linguísticas dos textos. Os gêneros, embora não infinitos em sua contagem, são amplos, não se tendo um quantitativo exato de quantos gêneros existem.

Segundo Schneuwly e Dolz (1999), o ensino de gêneros na escola deve levar os alunos a compreenderem e dominarem as características do gênero, não somente no sentido de produzi-los, mas também de sua função social. Esses autores estão preocupados com a variedade de gêneros que os alunos devem dominar, isto é, com a ampliação do número de gêneros que usualmente são utilizados.

John (1997), mais preocupado com a diversidade de gêneros, preconiza os aspectos que dizem mais respeito aos fatores sociais que envolvem as situações de produção de um gênero. Em outras palavras, esse estudioso observa na abordagem do ensino de gêneros o olhar crítico no sentido de compreender os gêneros como artefatos sociais e como lugar de reprodução das experiências com textos, sujeitos e contextos.

Apoiamo-nos, então, em uma compreensão de ensino com gênero que assume tanto os aspectos elencados por Schneuwly e Dolz (1999), já que reconhecemos a necessidade de os alunos dominarem a produção de diferentes gêneros de esferas de atividades diversas, como orienta John (1997). Consideramos adequado, portanto, que as abordagens didáticas de gênero preconizem um ensino reflexivo que desenvolva a criticidade dos alunos em relação às produções por eles feitas.

As atividades sociais devem, então, encabeçar as propostas didáticas de gêneros, no sentido de estabelecer relação entre as demandas sociocomunicativas e as estratégias retóricas, linguísticas e discursivas para

atingi-las (MOTTA-ROTH, 2006). Portanto, todo evento comunicativo está entrelaçado por uma prática social que deve ser expressamente conhecida e reconhecida pelos sujeitos, para que eles façam as escolhas e tracem os caminhos rumo a construir uma relação entre enunciados.

Na sala de aula, por exemplo, os alunos devem compreender e reconhecer, primeiro, as práticas sociais e seus ritos para, então, compreender quais gêneros subjazem àquela prática. Logo, em termos didáticos, o professor deve conduzir os alunos à prática de linguagem social e, depois, levá-los a refletir sobre quais e como os gêneros podem resolver as situações de comunicação inerentes a esses eventos sociais.

O entendimento é, portanto, de que o ensino de gênero, em uma perspectiva social, crítica e analítica, deve pressupor o aluno como sujeito ativo e protagonista em todo o processo de ensino e aprendizagem. Isso quer dizer que ele também é sujeito ativo na construção do currículo escolar, em vista das demandas sociais que estão relacionadas a eles e, conseqüentemente, dos gêneros que podem ser gêneros a aprender na escola, visando a prepará-los para diversas situações de interlocução no mundo social real.

Assim, considerando a relação entre gêneros e ensino, a seção seguinte apresenta de forma mais específica aspectos relativos ao gênero em estudo, o *podcast*.

1.4 *Podcast*: que gênero é esse?

Nos dias atuais, com a propagação das tecnologias digitais no contexto social, a forma de ensinar e interagir está cada vez mais se modificando. O acesso ao conhecimento tem acontecido de maneira mais rápida e por meio de diferentes fontes. O quadro-negro e o giz já não são mais os maiores recursos utilizados pelos professores e alunos nas salas de aulas de português (LEITE, 2018). Os alunos estão cada vez mais imersos no mundo digital e o ensino precisa atrair a nova geração para o aprendizado que atinja o propósito do ensino de língua materna: compreender o uso da língua em práticas reais de interação social.

Quando se colocam as tecnologias para o ensino em sala de aula, percebe-se um quadro muito promissor, pois elas provocam entre os

professores, principalmente, da educação básica, questionamentos sobre o porquê, como e quando utilizá-las. Através desse questionamento é que observamos a utilização da prática pedagógica e da utilização das tecnologias vigentes, e infelizmente muitos dos nossos professores não se adequam à nova era digital por diferentes situações e realidades.

A prática pedagógica do professor deve pressupor constantes ressignificações que preconizam atividades reflexivas sobre como as tecnologias podem contribuir para construção do conhecimento no ensino da língua portuguesa. As tecnologias apresentam novos direcionamentos para a cultura, comunicação e educação, e a escola, ao desempenhar seu papel de agência formadora, deve incorporar o uso das tecnologias no contexto dos alunos, que estão sendo formados para atuarem como cidadãos conscientes e tecnologicamente capacitados para o trabalho e a cidadania (COSCARELLI, 2005).

Dentre as possibilidades tecnológicas mais atuais para a Educação, tem-se o *podcast* como recurso para o ensino de línguas. Uchôa (2010) e Bottentuit e Coutinho (2009) consideram que este gênero engendra diversas situações de interação que abrangem enunciados de diversos assuntos. O *podcast*, além de um conteúdo temático, possui também um estilo que considera a interlocução, a depender da situação, e uma forma expositiva (UCHÔA, 2010).

Uchôa (2010) afirma que este gênero oral do contexto digital possibilita uma ampliação de diversos assuntos e temas, o que justifica uma contribuição positiva do *podcast*, no trabalho com os alunos, a informatividade. Nesse sentido, os educandos podem ampliar e aprofundar conhecimentos a partir de seu uso. Aos professores, o referido gênero possibilita o trabalho com a língua oral, explorando diversos contextos comunicativos.

Assim, o *podcast* assume duas funções no campo pedagógico, a exemplo do que Schneuwly e Dolz (1997) já previam ao falar de gêneros na escola: primeiro, gênero como instrumento de ensino; segundo, gênero a aprender em contexto real de uso da língua. Em outras palavras, esse gênero pode servir como ferramenta para ensinar outros gêneros, bem como pode ser concebido como objeto de ensino e aprendizagem, o qual os alunos devem dele se apropriarem em práticas comunicativas que demandam seu uso.

Organizações como a BBC (*British Broadcasting*) disponibilizam *podcasts* em MP3 para *download* a praticamente todos os níveis de conhecimento (CRISTÓVÃO; CABRAL, 2013). O *podcast*, em sentido amplo, constitui-se enquanto arquivo de áudio em diferentes plataformas digitais (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2007). Já o termo *podcasting* vem a ser o ato de gravar ou divulgar na rede mundial de computadores; e a expressão *podcaster* refere-se ao autor que grava e desenvolve os arquivos no formato de áudio.

O primeiro *podcast* foi produzido em 2004 por Adam Curry, à época conhecido apenas como apresentador do canal de televisão MTV, denominado como *podfather* (pai do *podcast*). No início, o *podcast* foi um fenômeno somente nos Estados Unidos, mas não demorou a se espalhar rapidamente em todo mundo, promovendo a elaboração de *podcasts* produzidos em diversas línguas (GODWIN-JONES, 2005; LENHARO; CRISTÓVÃO, 2016).

Além de suporte multissemiótico, o *podcast* pode, ainda, ser compreendido enquanto gênero. Segundo Leite; Aranha; Leite (2017), o *podcast* é um gênero em vista de sua função comunicativa, com estilo e forma própria. Além disso, a BNCC traz no escopo dos gêneros textuais do ambiente digital os *podcasts* como gêneros a ensinar. Portanto, concordamos com a ideia de que os *podcasts* (CANTUÁRIO, 2017; PAIVA, 2005) são gêneros textuais/discursivos, partindo-se da premissa de que os gêneros são práticas de linguagem, isto é, promovem e facilitam a comunicação em uma comunidade.

Todavia, é adequado pontuarmos que, em se tratando de gêneros que emergiram em meio ao contexto digital, ainda não há consensos sobre algumas redes sociais e ferramentas de comunicação que ora podem ser entendidas como gênero, ora como suporte, a exemplo daqueles citados no parágrafo anterior. Há outros estudos que concebem o *podcast* não como gênero, mas suporte, mídia e formato, como sintetiza o quadro a seguir.

Quadro 1: Definição de *podcast* a partir de estudos prévios

	O conceito de <i>podcast</i> a partir de alguns estudos
(MATUDA, 2019)	O <i>podcast</i> como uma ferramenta/suporte
(LENHARO; CRISTÓVÃO, 2016)	O <i>podcast</i> como mídia
(FALCÃO; TEMER, 2019)	O <i>podcast</i> como um formato
(UCHÔA, 2019)	O <i>podcast</i> como instrumento de ensino de língua
(CRISTÓVÃO; CABRAL, 2013)	O <i>podcast</i> como mídia

Fonte: elaborado pela autora deste trabalho

Observamos que, entre as cinco pesquisas, apenas uma concebe o *podcast* como instrumento de ensino, embora isso não explicita claramente que essa concepção aluda à noção de gênero. Bonini (2011) considera o *podcast* em três abordagens: suporte, mídia e gênero. Para este autor, a ideia de suporte e mídia é a que mais se adequa à classificação dos *podcasts*, como também postulam as outras quatro pesquisas mencionadas no quadro. O gênero seria a prática de linguagem que é realizada quando o escolhemos para produzir algum conteúdo.

Encontramos, nessa concepção, um caminho para continuarmos defendendo o *podcast* como gênero. A justificativa é a de que, concebendo gênero como prática de linguagem e, tendo em vista que determinados conteúdos em *podcast* só se constituem em sua materialidade a partir dele, podemos considerar, de algum modo, que os *podcasts* são as próprias práticas de linguagem, isto é, o gênero.

Além disso, nos baseamos BNCC para delimitar o *podcast* como gênero nesta pesquisa. Ressaltamos que essa discussão pode gerar divergências entre os estudos que lidam com o suporte digital e, mais especificamente, os *podcasts*. Machado; Ferreira; Souza; Holowka (2017), ao trabalharem esse gênero na sala de aula, observaram que uma possibilidade de aplicação dos *podcasts* como estratégia didática foi sua circulação nas redes sociais, bem como a possibilidade multissemiótica neles presente.

Destacamos, por exemplo, o desenvolvimento das habilidades de oralidade, como entoação, volume e registro de linguagem das falas, que se fazem presentes nos *podcasts* e que foram consideradas no trabalho pedagógico empreendido pelos pesquisadores. Logo, podemos afirmar que estamos diante de um gênero que demanda a apropriação de diferentes semioses, sobretudo por circular em um ambiente midiático. Além disso, o

podcast, enquanto gênero e ferramenta, pode contribuir para a elaboração de outros gêneros, servindo, portanto, como gênero catalisador, isto é, um gênero que ajuda a ampliar e ensinar outros gêneros, no processo de didatização.

Entre as possibilidades pedagógicas no uso dos *podcasts* em sala de aula, podemos destacar o desenvolvimento de atividades envolvendo a oralidade e a escuta. Por se tratar de uma prática de linguagem que considera uma situação de interlocução verbal e oralizada, os alunos podem se orientar pela organização, distribuição e arquitetura de informações. Além disso, a escuta, o tom de voz, o uso da pontuação na construção da oratória são outras abordagens no ensino de língua que podem ampliar e diversificar as aulas de português.

Uchôa (2019, p. 91) tece o seguinte comentário:

Por lidar com oralidade, o podcast permite novas possibilidades para o campo das didáticas das línguas. Pesquisas têm revelado que o uso pedagógico das diversas práticas de podcasting na internet mostrou resultados promissores, principalmente no tocante ao desenvolvimento da habilidade de compreensão oral (BIRD-SOTO; RANGEL, 2009; DUCATE; LOMICKA, 2009). Esses autores, orientaram uso de podcast como instrumento de ensino de línguas no contexto da graduação, no curso de formação de professores que atuo na Amazônia.

Nesse sentido, as atividades envolvendo esse gênero vão além de sua produção oral e mostram resultados eficazes também em práticas de compreensão oral. Em outras palavras, educar os alunos a ouvir e interpretar adequadamente são habilidades que se potencializam com o trabalho envolvendo os *podcasts*. Corroboramos com a citação acima e acrescentamos, ainda, sua importância no envolvimento direto com práticas reais, já que os sujeitos devem gravar áudios, editar e levar em conta temas relevantes.

Ressaltamos que o uso de *podcast* também se mostra uma possibilidade pedagógica no ensino de língua, tendo em vista as diversas esferas de atividade de comunicação nas quais ele pode ser usado como meio de interação, como a esfera acadêmica, jornalística, religiosa etc. Logo, “É inegável que o podcast chega para dar novo fôlego ao jornalismo ao explorar o potencial da mídia sonora no ambiente online, enquanto o texto e o vídeo já possuíam seus lugares cativos no ciberjornalismo, o som se limitava a reproduzir conteúdos veiculados nas rádios e web rádios” (FALCÃO; TEMER, 2019, p.20).

Isso mostra que os avanços tecnológicos têm refletido em uma nova dinâmica comunicativa, o que inclui o aparecimento dos *podcasts* como recursos importantes em diferentes esferas de comunicação. Assim, as práticas de linguagem são diversas e estão em diferentes instâncias comunicativas que a todo tempo se inter-relacionam.

2 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Este capítulo focalizará o ensino a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, tendo em vista a língua materna como objeto dessa discussão; aspectos relativos aos letramentos, que também dialogam diretamente com o “ensino de língua materna”; a produção textual como prática social de uso da língua e, ainda, os aspectos relativos ao projeto com gêneros como possibilidade didática para o ensino de línguas na escola.

2.1 Por um ensino crítico e reflexivo: questões sobre letramentos

Sabemos que, ao longo do processo de transformação de muitas sociedades, o uso da escrita tornou-se fundamental para o desenvolvimento e organização de muitas práticas sociais. A escola como agência formadora no processo de alfabetização e letramento tem contribuído ao longo do tempo para o fortalecimento de uma cultura grafocêntrica.

As discussões relativas aos letramentos, na atualidade, configuram não só a abordagem canônica da função da escola em preparar os educandos para ler e escrever (LIMA, 2016) como também a o envolvimento com questões culturais e identitárias. Estas práticas, segundo Street (2014), têm sido refletidas em uma abordagem social, crítica e que acompanha o movimento evolutivo das sociedades e seus modos de ser e estar com outro através da linguagem.

Segundo Oliveira (2010, p.329),

A valorização dos usos da leitura e da escrita como práticas sociais por oposição à compreensão do letramento visto como um modelo autônomo e homogeneizante, encapsulado unicamente no processo de escolarização que enfatiza o ler e o escrever como uma habilidade, deu lugar à compreensão de um novo conceito, de natureza plural – letramentos.

Essa nova concepção de letramentos em seu sentido plural, coletivo e crítico, segundo Kleiman (1995), permite aos sujeitos refletirem e participarem das práticas sociais e usos da escrita e da leitura, como formas de garantir sua cidadania. Dito de outro modo, os letramentos ampliam as reflexões sobre como ler e escrever se tornam práticas de inserção social e, ainda, como se relacionar

através de uma participação crítica e ideologias, a partir da construção de valores e da garantia dos direitos de aprender e interagir frente às convenções sociais.

Soares (2010) afirma que os letramentos devem ser pensados sempre em uma relação dialógica, em que os conhecimentos são construídos no seio das práticas sociais através do uso da leitura e da escrita em contextos situados. Logo, a escola, para além de seus muros, deve considerar os contextos, a cultura, os valores e as transformações sociais pelas quais as sociedades têm passado.

Ler e escrever são mais que atividades mecânicas e estritamente linguísticas. São, portanto, práticas socioculturais situadas que pressupõem não só o conhecimento da língua, mas de suas nuances no meio social. Alfabetizar e letrar são, nesse sentido, atividades diferentes e, ao mesmo tempo, interdependentes. Para acessar o mundo, os falantes leem e constroem os sentidos muito antes do processo de alfabetização, porém, as demandas sociais vão exigindo em práticas mais formalizadas o uso da palavra e o conhecimento sobre o funcionamento da língua e suas normas.

Scribner e Cole (1981, p.236) consideram que, sobre práticas de letramento,

Essa noção de prática guia o modo como buscamos compreender o letramento. Em vez de focalizar exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e suas reputadas consequências (“escrita alfabética promove abstração”, por exemplo), abordamos o letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de capacidades (“consequências”) associadas ao letramento.

Concordamos com os referidos autores ao focalizarem os letramentos como forma de ampliar e abordar práticas que demandam o uso da escrita de modo consciente e crítico. Ressaltamos, ainda, na citação, que as formas de trabalho com a tecnologia da escrita determinarão as consequências relacionadas ao letramento, ou seja, se a escrita e a leitura forem objeto de ensino apenas no sentido de alfabetizar os discentes, teremos apenas o processo de alfabetização e o reconhecimento do código linguístico.

No entanto, ao identificarmos situações em que ler e escrever tornam-se necessárias para atingir propósitos, realizar ações e garantir a inclusão dos sujeitos nas dinâmicas do dia a dia, garantiremos a eles o acesso à cidadania, isto é, uma abordagem voltada para os letramentos conduz ao exercício da cidadania e dos direitos de participação social dos sujeitos.

Considerando a sala de aula, por exemplo, sobretudo as aulas de língua materna, possibilitaríamos aos alunos o contato com a língua não somente enquanto objeto de aprendizagem, mas como ferramenta de uso social, crítico e reflexivo. Estaríamos diante de um ensino crítico, em que os sujeitos, enquanto usuários proficientes de sua língua, constroem sua cidadania e ampliam os horizontes das interações, ou seja, do uso da linguagem nas diversas esferas de atividade de comunicação (BAKHTIN, 2011).

Nesse sentido, corroboramos com Kleiman (2010) no sentido de se opor a uma visão instrumental e mecânica das finalidades da escrita. Assim, as práticas de letramentos também são relevantes no processo de escolarização, tendo em vista que “uma perspectiva escolar do ensino da língua escrita pode, no entanto, estar filiada a uma perspectiva sociocultural de letramento.”. (KLEIMAN, 2010, p. 379).

Considerar essa reflexão provoca certas mudanças no modo de pensar as práticas escolares envolvendo a alfabetização como uma das práticas de letramento. Dessa forma, observamos que não somente o ensino de abordagens estritamente formais são proveitosos senão alinhados às abordagens reflexivas e que visem à mudança sobre as aprendizagens, as avaliações e, sobretudo a forma como os alunos concebem a língua e as aulas de português.

Kleiman (2010, p.382) propõe que

[...] na interpretação não dicotômica do conceito de letramento está reafirmada a essência da atividade de ensinar a ler e escrever: não se trata de aprender o alfabeto, mas o funcionamento da língua escrita, levando em conta a situação sócio-histórica e cultural do aluno, sua época, suas necessidades, as exigências da sociedade, os papéis que se espera possa desempenhar, os novos instrumentos e tecnologias que se deseja que saiba usar.

Nessa concepção, muito mais aplicada aos propósitos e papéis sociais que os sujeitos desempenham e os usos da escrita, a língua assim como a escrita e a leitura não são sozinhos os objetos centrais no ensino de língua

materna. Isso quer dizer que as práticas sociais situadas demandam processos de leitura e escrita que, por sua vez, demandam estratégias para agir de forma a atender às convenções sociais e cumprir os papéis que por eles são desempenhados nessas situações.

Logo, não há um “método” de letramento, mas abordagens peculiares que deverão observar a realidade escolar e a realidade dos alunos. O que temos é que “a estruturação do ensino em torno da prática social é uma estratégia de didatização que, na nossa experiência, tem se mostrado eficiente e relevante na formação de professores, fornecendo um modelo que pode, depois, ser recontextualizado pelo professor na sua esfera de atividade, do ensino escolar” (KLEIMAN, 2008, p. 508).

Nesse sentido, ampliar as abordagens metodológicas e pedagógicas no ensino requer não somente uma mudança de concepção sobre os letramentos, mas uma estruturação sobre quais práticas sociais e relações a escola pode estabelecer com os sujeitos que constroem a escola e as referidas práticas de linguagens (sociais). Desse modo, reconfigura-se um ensino rumo às atividades e processos de didatização do ensino contextualizados.

As práticas de letramentos elegíveis para o trabalho escolar devem considerar também o interesse efetivo dos educandos. Oliveira (2010) exemplifica que, em uma turma constituída por adolescentes e jovens, as práticas sociais direcionadas para o mundo profissional e universitário são pertinentes, haja vista que esses sujeitos visam a uma vaga no mercado de trabalho ou frequentar um curso superior. Isso implica, no ensino, o uso de determinados textos e de gêneros nas abordagens das práticas de letramento.

Logo, a escolha de uma prática social para o trabalho em sala de aula é fundamental para determinar o conjunto de texto e de seus gêneros e atingir os propósitos reais dos alunos. Assim, “o ensinar e o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho com os gêneros” (OLIVEIRA, 2010, p.340), isto é, com as práticas de linguagem autênticas para agir em meio às demandas sociocomunicativas.

Por projetos de letramento, entendemos o conjunto de atividades e processos de ensino que, a partir de práticas sociais situadas, utilizam a escrita e a leitura como instrumentos para agir social, crítica e reflexivamente (KLEIMAN, 2010). Os projetos de letramento não são metodologias rígidas ou

instrumentos que visam, *a priori*, à alfabetização. São, portanto, possibilidades de atuação específicas e contextualizadas que objetivam, além do ensino da escrita, a apreensão e construção de conhecimentos críticos que oportunizem a participação efetiva dos alunos em eventos de letramentos.

Esses projetos tendem a oportunizar a autonomia e considerar as particularidades dos sujeitos envolvidos no processo, no qual os alunos protagonizam a construção do conhecimento e das reflexões sobre as práticas sociais, participando também dos procedimentos didáticos com os gêneros utilizados. Trata-se de um projeto em atividades colaborativas em que, através da leitura e da escrita, é possível resolver problemas do mundo real envolvidos em uma prática, isto é, “nesta perspectiva, sugerimos os projetos de letramento como práticas que contextualizam a leitura e a escrita, possibilitando abordar os gêneros não como um ‘fim’, mas como um ‘meio’.”. (OLIVEIRA, 2010, p. 342).

Portanto, consideramos produtivo um ensino pautado nas dimensões discursivas diversas sobre os letramentos e a inserção dos sujeitos em atividade que considerem fatores sociais, culturais e críticos. Dessa forma, observamos uma forma de garantir aos alunos sua cidadania em um mundo cada vez mais complexo e que exige em suas diferentes atividades comunicativas o uso da escrita e da leitura como instrumentos de acesso à informação, à construção de saberes e de sua inclusão nas decisões sociais de sua comunidade.

Na próxima seção, apontamos questões relativas à produção textual à luz da BNCC e também das orientações de ensino baseadas em uma concepção de linguagem que entende a língua como construção social, dialógica e sistêmica.

2.2 Produção textual na escola e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) serviram, durante muito tempo, como diretrizes básicas para o ensino regular. Neles é possível observar conteúdos relacionados às orientações sobre os componentes curriculares, no entanto, não podemos afirmar que os PCN são documentos oficiais que regem, obrigatoriamente, o ensino. Logo, eles apenas apontavam e direcionavam possibilidades no trabalho docente e também quanto à organização do currículo escolar.

Nos últimos dez anos, os diálogos sobre o ensino e as transposições didáticas têm ganhado destaque, buscando implementar uma base nacional comum curricular. Essa tentativa visava a superar as limitações dos PCN, tendo em vista que não havia uma recomendação uniforme quanto ao ensino. Com o advento da BNCC, homologada no ano de 2018, é possível compreender que as orientações constantes nos parâmetros curriculares eram limitantes no sentido de não considerar a partir de habilidades explícitas uma proposta didática sobre o trabalho com os gêneros.

A BNCC constitui-se como parâmetro de atualização do formato de ensino nas escolas brasileiras. Isso quer dizer que o currículo escolar, atualmente, deve ser elaborado a partir do que ela propõe. Não podemos desconsiderar que nela ainda é possível identificar lacunas em relação às concepções teóricas e metodológicas sobre gênero, texto, língua e discurso (AZEVEDO; DAMACENO, 2017). As definições sobre os multiletramentos, por exemplo, embora mencionadas, não são explicitadas, ou seja, não há um posicionamento que oriente para um esclarecimento sobre qual compreensão está sendo tomada em relação a esses termos teóricos.

Enquanto documento de caráter normativo, as constatações feitas sobre a BNCC refletem diretamente o trabalho docente, em especial, quanto ao ensino de língua portuguesa. Uma base de ensino deve explicitar claramente as abordagens teóricas sobre texto, discurso e gênero, sobretudo no trabalho com a produção textual, que em outros tempos era vista apenas como uma prática de redigir textos em linguagem formal, sem considerar a diversidade de linguagens e de esferas de atividade comunicativa.

Em especial, o eixo Produção Textual, segundo Nascimento e Araújo (2020), é compreendido pela BNCC a partir de uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem. Porém, ressaltam que o documento se baseia na teoria das competências, tendo em vista uma listagem extensa de competências e habilidades. Logo, ao passo que a BNCC avança, ao trazer fatores socioemocionais e aspectos funcionais no trabalho com a linguagem, há um vínculo ainda presente com as abordagens tradicionais sobre o currículo.

Podemos considerar, então, que a BNCC se fundamenta em uma concepção que toma a produção textual como atividade social e enunciativa, considerando a diversidade de textos e de seus usos no meio social. Considera

ainda o trabalho com as habilidades e avaliações sobre o trabalho com o texto. Todavia, não são explicitadas as dimensões da produção textual, uma vez que entender a produção como uma atividade é muito amplo e necessitaria de uma explicitude do trabalho com as modalidades da língua e suas especificidades.

Nascimento e Araújo (2020) apontam que a BNCC, em alguns trechos sobre as descrições relativas à produção textual, não menciona o trabalho com o texto oral. Além disso, destacam uma associação sinonímica entre produção textual e escrita, o que nos leva a refletir sobre uma concepção tradicional que tomava o texto apenas em sua dimensão verbal escrita.

Ressaltamos que, embora os documentos não sejam precisos em suas revisões teóricas sobre o trabalho com a língua, é preciso tecer críticas com cautela, já que é também função das agências de ensino e do trabalho docente desvelar e descomplicar essas questões. Por isso, a importância de uma formação continuada, haja vista que os materiais didáticos sozinhos não surtirão efeitos sem o trabalho adequado do corpo escolar.

Neste trabalho, partimos da ideia de que a BNCC visa “a ressignificação dos conhecimentos por meio de conteúdos que possam ampliar os horizontes dos alunos, fornecendo diversas ferramentas de língua(gem) e que possam garantir ao sujeito uma maior articulação no meio social em que vive” (MOURA, 2019, p. 48). Nesse sentido, o educando deve ter acesso a uma diversidade de linguagens que trabalhem e garantam mobilidade social e crítica dos sujeitos, ou seja, que participem ativamente de diferentes eventos sociais através da linguagem.

Moura (2019) enfatiza que essa proposta curricular alinhada às questões sociais, no ensino de língua portuguesa, envolvem o trabalho com os gêneros, uma vez que eles funcionam simultaneamente como gêneros a aprender no contexto escolar e ainda como as próprias práticas sociais de linguagem.

Dessa forma, o trabalho com gêneros reconfigura um cenário de ensino em que as práticas sociais diversas não são apenas parte de uma abordagem da aula de língua portuguesa, mas a situação real e diretamente vinculada à escola. Compreendemos, portanto, que a BNCC inova em buscar uma renovação do ensino de língua materna, rompendo os muros da escola e aproximando suas ações à vida dos educandos (LIMA; RÊGO; CANTUÁRIO, 2019).

O foco da BNCC está, então, no ensino contextualizado e no trabalho com as habilidades que incluem, além de uma compreensão sobre a língua em seu sentido formal, o trabalho com diferentes formas de ser e de estar no mundo. Assim, o trabalho com a produção textual é uma atividade complexa e que envolve não só o uso da linguagem verbal, mas de uma pluralidade de linguagens, de ferramentas e de gêneros diversos.

Antunes (2003) faz uma importante distinção no ensino de língua portuguesa entre atividade de redação e de produção textual. Para essa autora, as aulas de redação pressupõem apenas o domínio de um gênero, considerando a apropriação de suas características composicionais, estilísticas e temáticas. Não há um vínculo com alguma prática social, uma vez que o propósito é apenas ampliar o domínio da linguagem verbal através de um gênero. As condições de circulação desse texto são, portanto, desconsideradas.

Diferente de uma atividade de redação, a produção textual, ainda de acordo com a autora supramencionada, é uma atividade da qual se parte de uma prática social real em que algum problema nela possa ser resolvido através da linguagem. O gênero é parte desse processo, funcionando como meio de interlocução em que seus aspectos formais e estilísticos são trabalhados com vistas a um propósito comunicativo situado.

Além disso, há uma ambientação para sua circulação, tendo em vista os interlocutores da interação. Portanto, a avaliação final em uma aula de produção textual não é apenas a materialidade linguística do texto, ou seja, do gênero produzido, mas do processo de compreensão da prática social até a circulação do gênero em estudo, quer ele seja escrito ou oral.

Marcuschi (2008) afirma que o trabalho com a produção textual envolve não só a aprendizagem da forma de um texto, mas o conhecimento e a reflexão sobre como a língua enquanto instrumento social de comunicação contribui para as situações comunicativas. O sujeito é parte fundamental nesse processo, pois ele mobilizará, em uma situação real e autêntica os conhecimentos linguísticos, tendo em vista a prática social e o gênero em questão.

Segundo o autor supracitado, a atividade de produção textual levaria em conta o discurso, o gênero e o texto. Nessa visão, os discursos são mediados pelo gênero que são a própria prática de linguagem. Logo, o texto se alimenta desses discursos, tendo em vista os aspectos linguísticos. E o gênero, nesse

entremeio é a própria agência de usos dos discursos a partir dos fenômenos linguísticos configurados no texto.

Em outras palavras, os gêneros são práticas textuais-discursivas, tendo em vista que eles são tanto a agência de discursos como também agência linguística. Logo, assim como Antunes (2003), Marcuschi (2008) considera que o trabalho com a produção textual é uma atividade complexa que inclui não somente as escolhas de gêneros e metodologias didáticas, mas o entendimento, a priori, sobre quais concepções de língua, texto, gênero e discurso são consideradas pelo professor nesse processo.

Koch e Elias (2017) afirmam que o foco da aula de produção textual deve ser a interação. Nesse sentido, as atividades escritas e orais, a partir dessa perspectiva, se fundamentam não no uso estrito e específico da apropriação de regras da língua, mas nos conhecimentos mobilizadas na interlocução. Isso inclui, por exemplo, as relações dialógicas, os sujeitos, o contexto e as estratégias textuais-discursivas.

Os alunos enquanto sujeitos da interação devem mobilizar conhecimentos sobre a situação, sobre a organização e disposição das ideias e também das estratégias textuais, discursivas e linguísticas específicas do gênero em uso (KOCH; ELIAS, 2017). É preciso destacar também o papel do leitor real envolvido em uma produção textual, ou seja, o educando produzir o texto tendo em vista o outro nesse lugar de interação. O leitor nunca é o “eu-eu’ mas o “eu-outro” que constitui o diálogo (BAKHTIN, 2011).

Para Koch e Elias (2017), a produção textual deverá proporcionar o envolvimento dos sujeitos com alguns tipos de conhecimentos, quais sejam: o conhecimento linguístico, que diz respeito à ortografia, léxico e funcionamento morfosintático da língua; conhecimento enciclopédico, os quais adquirimos ao longo da vida e das experiências no mundo; conhecimento de textos, no tocante ao reconhecimento de algumas formas de organização do dizer, e isso inclui o envolvimento com o reconhecimento de gêneros (embora texto e gênero não sejam tomados como a mesma coisa ou como sinônimos); conhecimentos interacionais, relacionado não só a apropriação de textos e gêneros, mas do contexto, da interlocução e dos processos que envolvem um determinado evento comunicativo, ou seja, usar adequadamente as estratégias tanto a nível linguístico como contextual.

Para Pinheiro (2011), a produção textual deve pressupor uma atividade colaborativa e processual. Isso inclui não só o papel do professor enquanto avaliador e do aluno enquanto escritor, mas do compartilhamento e das trocas entre professor-aluno, aluno-aluno. A ideia é que o resultado ao final do trabalho, além de analisar e aprender o conteúdo escolar, os sujeitos tenham produzido conhecimentos, em que um vai complementando as limitações do outro.

O trabalho com os gêneros argumentativos, por exemplo, em uma aula de produção, pode gerar a colaboração entre ideias divergentes, argumentações pautadas em conhecimentos prévios e no aprofundamento desse conhecimento. Além disso, essa prática pode mobilizar debates orais e a criação de roteiros escritos. E as tarefas podem ser facilmente distribuída entre os alunos. Ao final, o material produzido pode ser apresentado em uma feira de ciências ou um evento específico elaborado pelos próprios alunos com as orientações do professor.

Considerando que a produção textual envolve diretamente o trabalho com as capacidades de linguagem, Dolz e Schneuwly (2004) definem essas capacidades em três tipos: as capacidades de ação, que envolve os aspectos cognitivos de reconhecimento e escolhas do repertório do gênero e das ações em relação a como agir em um contexto específico; as capacidades discursivas, que possibilitam reconhecer discursos em uma determinada esfera e utilizá-los como estratégias de dizer, ou seja, como esses discursos se adequam ou não a determinados textos; e as capacidades linguístico-discursivas, que possibilitam o trabalho com os elementos linguísticos e as modalidades da língua e seus efeitos no enunciado.

Portanto, devemos considerar que a atividade de produção é sempre motivada pela intencionalidade dos sujeitos. No entanto, apenas a intenção não é o suficiente para produzir sentidos e atingir os propósitos da interação. É adequado, pois, o desenvolvimento dessas capacidades de linguagem e do engajamento dos sujeitos em um processo complexo, colaborativo e coletivo.

Interessa-nos também, nesta discussão, destacar que, ao falarmos de produção textual, estamos nos referindo às diferentes capacidades de linguagem e de modalidades da língua, seja escrita, oral, em meio impresso ou digital. Essa reflexão é importante, pois situa o trabalho com a produção de *podcasts*. Logo, ao trabalharmos com uma prática de linguagem inerente ao digital e com o

domínio de tecnologias digitais, consideramos que o aluno, ao produzir *podcast*, está desenvolvendo capacidades de ação, capacidades discursivas e linguísticas, no uso da modalidade oral da língua.

A multimodalidade é, portanto, um fator importante para essa concepção de produção textual, uma vez que durante muito tempo a aquisição da escrita era o objeto principal da produção textual. Com os avanços em pesquisas sobre linguagem e ensino e das diretrizes sobre o ensino de língua materna, essa concepção de linguagem multimodal se destaca, por exemplo, na BNCC, que regulamente, desde 2018, a produção de novos currículos e inclusão do contexto digital nos componentes curriculares, notadamente, no ensino de língua portuguesa.

Portanto, produzir textos, além de uma disciplina ou eixo do componente curricular de língua portuguesa, é uma atividade social e crítica. Isso retoma as ideias sobre letramentos e o trabalho com a diversidade de linguagens, com vistas a formar cidadãos capazes de exercer sua cidadania em um mundo cada vez mais globalizado, onde só a leitura da palavra não é o suficiente para alcançar os diversos sentidos que se constituem nas práticas sociais.

A próxima seção diz respeito ao Projeto de ensino com Gênero na qual especificaremos o funcionamento e a abordagem dele quanto à didatização de gêneros em sala de aula.

2.3 O Projeto de ensino com gêneros

As concepções de língua, linguagem e texto, durante muito tempo, estiveram ligadas às vertentes estruturalistas formais no campo da Linguística (MARCUSCHI, 2008). Após a virada pragmática e os avanços da Linguística Textual, as discussões em torno de ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, passam a considerar o protagonismo dos estudantes a partir de textos em situações reais de uso (ANTUNES, 2002).

Nesse sentido, as correntes teóricas funcionalistas postulam uma superação ao ensino descontextualizado da língua (ANTUNES, 2002). Essas mudanças, além de deslocar as práticas de ensino tradicionais, advogam uma nova configuração no ensino, especificamente, em relação ao trabalho do professor de língua portuguesa.

Em 2018, como já mencionado neste texto, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como proposta de estabelecimento de competências e habilidades comuns, no que se refere aos componentes curriculares para a Educação Básica, a todas as regiões do Brasil. No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, de algum modo, já previam essa discussão, não como força de lei, como é a proposta da BNCC.

Ambos os documentos, quanto ao componente curricular de Língua Portuguesa, sinalizam para o trabalho com os gêneros e sua diversidade. A BNCC orienta que as aulas de língua materna devem promover o contato dos alunos diversos gêneros, criando-se situações de ensino nas quais o ensino da língua se dê de maneira autêntica, isto é, a partir de eventos reais de uso de textos. A BNCC, ao tratar das competências e habilidades de língua portuguesa, postula que o ensino deve propiciar aos alunos o contato direto com gêneros diversos, sobretudo aqueles emergentes do contexto social contemporâneo no qual estão inseridos.

Uma das formas de planejar e organizar a prática pedagógica no ensino de língua materna são os projetos de ensino com gêneros. Guimarães e Kersch (2012), junto ao seu grupo de pesquisa, elaboraram o conceito para essa terminologia. A partir dos estudos que realizaram em várias escolas, em relação ao trabalho com os gêneros, as autoras propuseram uma abordagem de ensino que preconizasse as orientações trazidas nos PCN, isto é, ensinar a língua a partir de gêneros em uso nas práticas sociais.

O conceito para uma proposta de ensino com gêneros está diretamente ligado aos conceitos de projeto de letramento e de sequência didática. Vejamos como são apresentados esses conceitos.

[Projeto de Letramento é] Uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos curriculares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto. (KLEIMAN, 2001, p.238)

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (...) Tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de

comunicação. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 82, 83)
(Sequência didática)

[Projeto Didático de Gênero é] Uma proposta metodológica de didatização de gêneros que traz como diferencial o fato de ser um projeto voltado para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir que os gêneros tratados estejam realmente ligados a uma prática social. (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.15)

Observamos que, nas três definições, há relação com os gêneros, as atividades e a aprendizagem. Em relação ao projeto de letramento, observamos que nele o foco está na relevância dos conhecimentos e das aprendizagens ao longo do trabalho com gêneros. Em outras palavras, ler e escrever em um projeto de letramento são ferramentas para o acesso e a garantia de sua cidadania no meio social.

As práticas de leitura e escrita devem, portanto, estar relacionadas a uma prática social em que o uso da linguagem deverá propor uma reflexão e aprendizagem crítica. O intuito é permitir aos alunos atingirem objetivos sociais e comunicativos, observando a língua e utilizando-a como instrumento de interação social.

Isso quer dizer que o projeto de letramento é pensando a partir das demandas e das necessidades dos educandos, tendo em vista sua realidade social. Além disso, constatamos no conceito trazido que o projeto de letramento não é apenas uma estratégia didática de transposição do gênero para a sala de aula, mas uma construção sobre valores sociais, culturais e críticos a partir do uso da linguagem (as práticas de leitura e escrita).

A sequência didática, embora focalize também o trabalho com o gênero, está voltada mais para uma estratégia para o ensino dos aspectos que constituem o gênero e o uso da linguagem em contextos específicos. Ao propor uma sequência didática visa-se a construir aulas ou oficinas que permitam ao aluno usar a língua de forma contextualizada em um determinado gênero.

Nesse sentido, o gênero é um instrumento do processo de ensino e aprendizagem para a aprendizagem da leitura e da escrita. Diferentemente do projeto de letramento, a sequência didática se estrutura como uma ferramenta pedagógica linguística, ou seja, o domínio de um gênero e de seu uso mobilizam o desenvolvimento e as etapas de realização da sequência. Não há um vínculo

necessariamente entre escola e prática social ou uma abordagem rumo à transformação social através da linguagem. De fato, ler e escrever são tomados como objeto de aprendizagem, ou seja, escrever e ler para aprender a ler e escrever.

Schneuwly e Dolz (1997) ao situarem o gênero no campo do ensino, o consideram sob dois aspectos: enquanto instrumentos de ensino e enquanto instrumentos de comunicação. Assim, concordamos com esses autores ao afirmarem que

[...]. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexo: há um desdobramento em que o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997, p.7).

Os gêneros, em uma perspectiva de sua transposição à escola, tornam-se mecanismo de didatização e, ao mesmo tempo, recurso de interação entre os sujeitos. Disso decorre a proposta sobre as sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997) que colocam o gênero no seio das práticas de leitura e escrita, considerando gêneros orais e escritos como instrumentos para o ensino de língua materna.

A proposta do trabalho com as sequências é sistematizar o ensino de gênero, redimensionando as aulas de língua materna para no sentido de repensar o modo como a língua deve ser ensinada. Em outras palavras, podemos dizer que as sequências didáticas elaboradas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) são atividades sistematizadas e sequenciadas, com vistas a explorar um gênero oral e/ou escrito, em diversas situações de comunicação, buscando-se formas didáticas de ensinar os alunos a se comunicarem adequadamente a cada interlocução situada.

O projeto didático de gênero, embora tenha sido desenhado a partir do conceito de sequência didática, diferencia-se desta uma vez que o foco é relacionar gênero e prática social a partir de atividades realizadas dentro e fora da escola. Nesse sentido, o propósito do PDG não é apenas ensinar o aluno a usar adequadamente a língua, mas utilizá-la em situações de interação com o propósito não só de aprender algum conhecimento, mas gerar e construir saberes por meio de atividades pedagogicamente elaboradas.

Por PDG, entendemos uma sequência de atividades que ocorrem dentro e/ou fora da escola, com vistas a didatizar o ensino de um gênero, no seio de sua prática social (GUIMARÃES; KERSCH, 2014). Segundo as autoras, esse trabalho didático com o gênero leva em conta não só a figura do aluno como protagonista do processo pedagógico, como também a própria formação continuada do professor para lidar com uma diversidade de possibilidades e alternativas de trabalho com a língua.

Entendemos que o PDG se diferencia, ainda, da sequência didática por propor atividades não “engessadas” e por considerar diretamente a participação do aluno durante todo o processo. Além disso, o PDG, em sua construção, focaliza apenas alguma dimensão ensinável do gênero, o que o exime de um trabalho exaustivo e, por vezes, extenso demais. Assim, o PDG possibilita ao professor recortar o objeto de ensino. O que deve estar presente em toda a abordagem didática é a prática social que faz emergir o gênero (BRAGA, 2017).

Desse modo, o trabalho mais situado com o gênero por meio do PDG permite que o professor consiga relacionar mais gêneros, tendo em vista apenas algum aspecto do gênero nas atividades. Por exemplo, é possível que a reportagem e a notícia sejam trabalhadas simultaneamente pensando apenas um recorte didático para o trabalho com o tema do gênero ou o estilo genérico, sem perder de vista a relação desse conhecimento com a produção de um determinado gênero.

Para o PDG, o trabalho docente não se limita apenas a ensinar o gênero, mas abordar aspectos quanto ao seu uso em um contexto específico. Logo, deve-se proporcionar ao aluno situações de construção de conhecimento a partir de uma prática específica. Contudo, devemos destacar que essas peculiaridades, em seu processo de transposição didática, não sejam didatizadas ao ponto de as atividades se tornarem apenas oficinas de leitura e escrita de gêneros.

Em relação às três propostas didáticas, percebemos um avizinhamo conceitual maior entre o PDG e os projetos de letramento, uma vez que sistematizam o trabalho com o gênero sob a dimensão textual, contextual e pedagógica. Ambos focalizam o trabalho com a prática social e não se resumem apenas em criar uma abordagem didática de ensino do gênero. Assim, o foco de interesse do projeto de letramento é “dar conta” da prática social, usando leitura

e escrita para isso, assim como para o PDG a prática social é fundamental no processo de apropriação do gênero.

As sequências didáticas têm seu foco de interesse o domínio do gênero pelo aluno. Desse modo, o processo avaliativo constitui-se no produto final de uma produção textual, enquanto nos projetos de letramento e no PDG o produto final é tão somente parte do processo que é avaliado a partir do modo como os alunos constroem saberes e lidam com essas práticas sociais através do gênero.

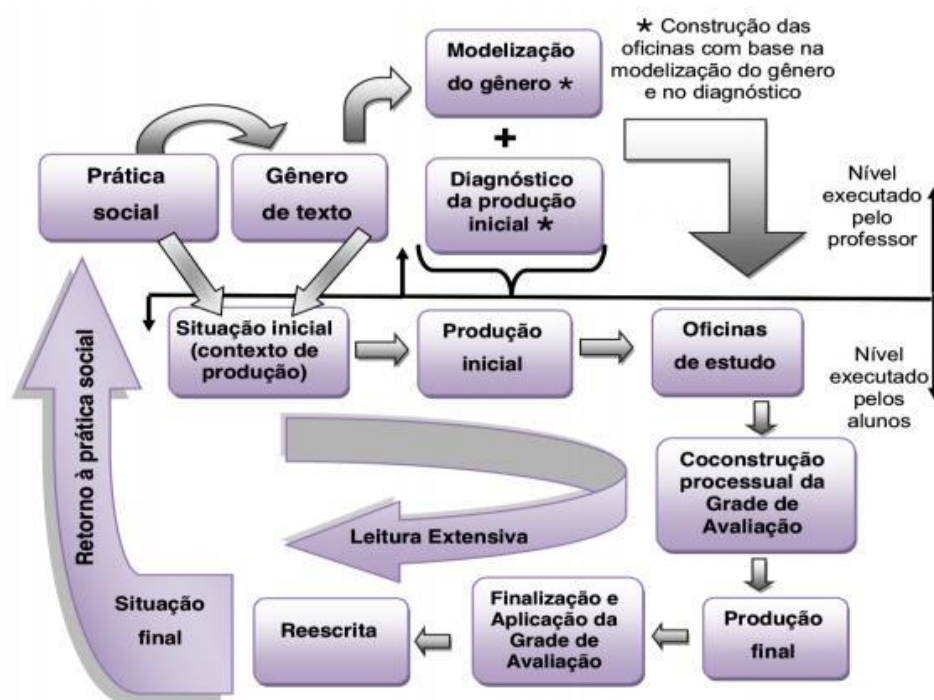
Reconhecemos que as três modalidades de trabalhos com o gênero são importantes e têm sua contribuição para a formação dos alunos enquanto usuários de sua língua. Destacamos também que o cenário e a cultura da escola são determinantes na construção do currículo escolar de língua portuguesa, no sentido de optar pelo PDG ou pela sequência didática ou pelos projetos de letramento.

Deve-se ressaltar também que o PDG deve seguir um modelo didático de gênero (CARNIN; GUIMARÃES, 2014), ou seja, a elaboração de um planejamento sobre as dimensões ensináveis do gênero – de modo análogo ao que as sequências didáticas o fazem. Torna-se indispensável que a modelização do gênero seja pensada antes do desenvolvimento do PDG, uma vez que o professor deve se apropriar dos aspectos genéricos e de que práticas serão inseridas no projeto. Do mesmo modo, o MDG pode se abrir para a articulação mais clara e consistente entre gênero e prática social.

Di Pietro e Scheneuwly (2014) consideram nessa fase indispensável refletir sobre os seguintes aspectos: as práticas sociais e seus gêneros, a abordagem teórica que permite definir e caracterizar o gênero em estudo, a relação dos alunos com essas práticas de linguagens e as demandas relacionadas à aprendizagem e a relação entre a escola e os modos como o ensino de língua vem se construindo na cultura curricular daquela escola. Com isso, é possível, segundo os autores, delimitar de modo mais objetivo o que se pretende ensinar em sala de aula.

Apresentaremos, a seguir, o modo como um PDG pode ser desenvolvido, ressaltando-se as adequações e variações de sua aplicação, a depender de cada cenário escolar.

Figura 1: Ilustração interpretativa do projeto didático de gênero



Fonte: Rabelo (2015).

A imagem ilustra o percurso didático da abordagem do gênero em um PDG, que se inicia com a apresentação da prática social e da temática a ser trabalhada. No que se refere ao trabalho do professor, as atividades centram-se em ordenar as propostas de oficinas, considerando o contexto sociocomunicativo, os processos de ensino do gênero e os procedimentos de controle e mediação das propostas de oficinas.

No tocante ao nível de execução pelos alunos, as atividades iniciam-se a partir do conhecimento do contexto de produção, isto é, da prática de uso do gênero, o processo de produção da versão inicial do gênero ensinado e as oficinas que visam a trabalhar dificuldades e aspectos específicos elegidos pelo professor no trabalho com o gênero.

Além disso, após as oficinas, os alunos são redimensionados à versão final, a partir da mediação do professor, tendo como processo final a reescrita e o retorno dessas produções ao contexto de uso. O intuito é que os textos produzidos circulem autenticamente na situação de interlocução que foi demandada. O processamento das atividades de leitura permeia todas as fases,

uma vez que os discentes devem se apropriar de conteúdos temáticos específicos e outros gêneros que subsidiem as informações para a produção do gênero em estudo.

Rabello (2015) e Lisboa (2014), ao desenvolverem trabalhos baseados na metodologia de pesquisa-ação, a partir do PDG, mostram em seus resultados efeitos dessa proposta na aprendizagem dos alunos. Rabello (2015) apresenta ao final da pesquisa que, além de os alunos obterem êxito na aprendizagem do gênero artigo de divulgação científica, esses resultados se estenderam também à figura da professora, no sentido de ampliar as abordagens de ensino e aprofundar conhecimentos teóricos sobre gêneros e o trabalho com a didatização deles, indo ao encontro do que Guimarães e Kersch (2014) afirmam sobre o PDG enquanto prática que contribui não só para o protagonismo dos alunos, como também para a formação continuada do professor.

Lisboa (2014) apresenta em sua pesquisa resultado semelhante, comprovando que o trabalho com a análise linguística a partir do PDG permitiu que as oficinas levassem os alunos a refletir e a compreender a língua não enquanto sistema de regras, mas como formas de agir em situações diversas. A autora conclui, ainda, que o PDG contribui para a dinamicidade e para a construção de aulas direcionadas para aspectos específicos do trabalho com a análise linguística, como a adequação da linguagem ao gênero.

Kersch e Guimarães (2012) enfatizam que

Esse projeto pode ser delineado a partir de diferentes entradas: um tema, uma prática social, um gênero mesmo do oral ou do escrito, um conteúdo gramatical. Estará necessariamente ligado a uma concepção que entende a linguagem como forma de interação, ou seja, como trabalho coletivo, social e historicamente situado e, por essa razão, orientado a uma finalidade específica, que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais de dada comunidade.

Em nossa pesquisa, o ponto de entrada é a temática, uma vez que o currículo escolar da instituição prevê o trabalho com os temas relativos à Organização das Nações Unidas (ONU). No entanto, em nossa prática, este é apenas um caminho para se chegar a outras dimensões do trabalho com gêneros como, por exemplo, o trabalho com a composição genérica e estilística.

A concepção de linguagem e de língua subjacentes a essa proposta respalda-se em uma perspectiva dialógica e interacionista, uma vez que o

trabalho com a língua deve pressupor aspectos sociais, históricos e culturais. Além disso, consideramos que toda interação é motivada e, portanto, possui uma finalidade específica. Para Kersch e Guimarães (2012), o sujeito no PDG é entendido como coparticipante na construção de sentidos e dos usos linguísticos.

O trabalho com a leitura no PDG é baseado em uma concepção dialógica e responsiva. Isso implica uma abordagem de compreensão da leitura como um processo social e histórico, em que os indivíduos interagem sempre em relação ao outro e considerando as múltiplas leituras do mundo e da palavra. O PDG se ampara, ainda, em uma visão interdisciplinar, através de oficinas que podem coadunar diferentes disciplinas. Logo, o trabalho interdisciplinar conduz não somente para a aprendizagem individual de uma disciplina, mas das relações entre os diferentes conhecimentos em constante diálogo e interação.

Nesse sentido, desenvolver o trabalho com o PDG na escola não deve ser tarefa apenas do professor da área de linguagens, embora seja confiada a ele a especificidade do trabalho com a linguagem. É importante o envolvimento das demais disciplinas e, sobretudo, da construção de uma cultura de projetos na escola.

Destacamos também, no PDG, o trabalho avaliativo que se constitui processualmente. Em outras palavras, “(...) para avaliar os textos produzidos pelos alunos, será concebida, com eles, uma grade de avaliação, com critérios coconstruídos em sala de aula.” (KERSCH; GUIMARÃES 2012, p. 548). Desse modo, percebe-se o envolvimento mais horizontalizado entre professor e alunos.

E, à guisa de qualquer conclusão em relação ao PDG, tecemos a seguinte reflexão encabeçada por Kersch e Guimarães (2012, p. 552):

Acreditamos que, para que os resultados da pesquisa linguística cheguem à sala de aula, a academia precisa ver no professor um colaborador (e também ele precisa ver seus alunos e o pesquisador como parceiros, aliados; e, no caso desse último, não como um avaliador), interessados que todos estamos em que nossas crianças e jovens recebam uma educação linguística de qualidade.

Portanto, concordamos com as autoras ao sinalizarem a preocupação com o ensino de língua materna, tendo em vista tanto a formação do professor, os resultados de pesquisas e, sobretudo, a chegada desses conhecimentos à

sala de aula. Ressaltamos também que a educação linguística não é parte apenas do trabalho do professor de língua, embora este esteja na linha de frente, mas a construção de uma cultura de projetos que visem a transformar a visão dos currículos escolares sobre as noções de língua, linguagem, em que o texto e o gênero não devem ser tomados apenas como pretexto, mas o fio condutor da interação humana.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentam-se as etapas metodológicas desenvolvidas durante a realização desta pesquisa. Destacam-se os procedimentos de geração e análise de dados, das informações necessárias para desenvolvimento de uma pesquisa de campo em sala de aula e dos métodos de análise.

3.1 Caracterização da pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa (CRESWELL, 2010, p. 26), considerando os métodos indutivos no processamento e análise dos dados¹. Trata-se de um estudo de cunho exploratório, por ter como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar ideias, conceitos e práticas, pois a professora é parte do processo de pesquisa. Consideramos, assim, que o *podcast* ainda é um gênero pouco estudado, o que carece de investigações para compreender sua natureza e funcionamento no campo do ensino de gêneros (UCHÔA, 2019).

O estudo tem, ainda, caráter de pesquisa-ação, já que “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (...) (TRIPP, 2005, p.445), isto é, trata-se de um estudo de análise e, ao mesmo tempo, de desenvolvimento de uma proposta de intervenção. O intuito foi, portanto, agir sobre uma realidade, a partir de conhecimentos teóricos e metodológicos da Linguística Aplicada, com foco nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo.

¹ Ressaltamos que a pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS. O parecer dos avaliadores foi positivo, considerando que a proposta atende aos requisitos para o trabalho com humanos e com base nos parâmetros mínimos exigidos pelo comitê científico e normas acadêmicas. Número do parecer: 4084541; Instituição proponente: UNISINOS; CAAE: 3218862000005344.

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa que realizamos aconteceu em uma escola confessional filantrópica da rede de ensino particular, localizada no centro de Teresina (PI). Elegeu-se a turma de 7º ano do Ensino fundamental, por ser a turma na qual a professora, também participante desta pesquisa, leciona aulas de produção textual. A turma constituía-se de 26 alunos participantes, e a professora pesquisadora é formada em Licenciatura Plena em Letras/Português, com especializações em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, além de atuar no Ensino Fundamental, fazendo parte do corpo docente dessa escola há dez anos.

As aulas de Língua Portuguesa, nesta escola, estão subdivididas da seguinte forma: gramática, análise de texto e produção textual. Neste caso, a pesquisa foi realizada a partir das aulas de produção textual das quais a professora titular é também autora deste projeto.

As oficinas tiveram duração de três semanas, o equivalente a 14 aulas organizadas em 4 oficinas segmentadas em planos de aulas obedeceram às orientações da BNCC quanto ao ensino de língua portuguesa: oficina 1- apresentação da proposta temática para o trabalho com o gênero (3 aulas); oficina 2- o estilo da linguagem no gênero *podcast* (4 aulas); aspectos composicionais relativos à estrutura dos *podcasts* (4 aulas); atividade de apresentações dos *podcasts* produzidos pelos alunos, aplicação de questionário autoavaliativo (3 aulas) e comentários da professora sobre cada uma das produções. Os planos de aula atendiam criteriosamente ao tempo de cada aula equivalente a 50 minutos, para que não ocorressem atrasos, sobretudo relacionados à proposta de produção final.

A disciplina na qual o projeto foi desenvolvido era intitulada de “Redação”, tendo-se semanalmente 2 aulas destinadas ao estudo da produção textual. Embora o nome da disciplina não esteja em consonância com o que defendemos para a aprendizagem da produção textual em língua portuguesa, consideramos que esta é a terminologia estabelecida pela própria instituição educacional. E isso nos exclui de qualquer concordância com o termo, pois importa-nos o desenvolvimento e a condução da aula, para caracterizá-la ou não como atividade de redação ou produção textual.

As aulas funcionaram na modalidade remota, devido à pandemia de Covid-19, tendo como suporte a plataforma *Microsoft Teams*, à qual os alunos tinham acesso através de e-mail e senha. A referida plataforma oferece a possibilidade de que as aulas sejam gravadas, ficando como arquivos salvos no e-mail de alunos e professores. Para a garantia e retomada aos dados para fins analíticos, estas oficinas foram gravadas e salvas pela própria pesquisadora.

O funcionamento das atividades da escola ocorria de forma espontânea, semelhante à modalidade presencial. No entanto, a formação de grupos e algumas atividades que exigissem a interação entre os próprios alunos eram feitas em forma de trabalhos para casa em que eles poderiam se reunir virtualmente via aplicativo de mensagens instantâneas ou outro meio digital.

A temática social eleita para guiar as oficinas anteriormente citadas e o trabalho em sala de aula considerou algum dos temas da Organização das Nações Unidas (ONU), definida pela própria escola que orienta todos os itinerários curriculares a trabalharem com os objetivos dessa organização mundial. A rede de ensino na qual estamos inseridos adota como critério de análise de aspectos sociais os assuntos discutidos no escopo das reflexões propostas pela ONU, especificamente os objetivos da ONU, devendo todos os professores alinharem-se a essa abordagem, em seus planos de atuação, na sala de aula.

Os objetivos da ONU propostos para a turma do 7º e que foram trabalhados durante as oficinas e designados aos grupos para a construção do *podcast* foram: cidades e comunidades sustentáveis (objetivo 11), consumo e produção responsável (objetivo 12), ação contra a mudança global do clima (objetivo 13), vida na água (objetivo 14) e vida na terrestre (objetivo 15). Destacamos, ainda, que as temáticas foram sorteadas, de modo que cada grupo de alunos ficasse com um objetivo, para que eles pudessem fazer suas pesquisas com maior profundidade e as produções textuais não ficassem muito extensa e sem o foco temático relacionado ao desenvolvimento sustentável. Os grupos foram assim nomeados: Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3, Grupo 4, Grupo 5.

Na próxima seção, encontramos de modo mais detalhado as oficinas propostas para o trabalho com a turma.

3.3 As oficinas de estudo sobre o gênero *podcast*

Nesta seção, abordaremos os aspectos relativos às oficinas trabalhadas em sala de aula, descrevendo como procedemos com relação ao estudo com o gênero nas aulas de produção textual.

Destacamos que, em virtude do contexto pandêmico em que vive (tanto na época de realização desta pesquisa quanto de sua defesa) o país, as aulas, até então presenciais, tiveram de se adequar a um novo jeito de interagir: a distância, mediadas pelas tecnologias digitais. Nesse sentido, todas as oficinas foram desenvolvidas no modelo de aulas remotas, por meio da plataforma *Teams*, de acordo com as orientações da própria escola.

Isso nos leva a pontuar uma de nossas limitações no uso da plataforma, bem como da realização efetiva das oficinas: os alunos não eram obrigados a ligar a câmera, o que nos inviabilizou perceber a interação efetiva deles, embora tivéssemos o retorno via áudio; e não conseguimos aferir em que medida os alunos estavam, de fato, engajados durante a aula, ou seja, o entendimento sobre a aprendizagem que tínhamos eram a realização de atividades e o retorno desse material corrigido e explanado.

Encontramos também, durante o percurso, limitações pedagógicas quanto à construção das aulas. Por se tratar de uma escola na qual o currículo vem, previamente, definido para o ano letivo, tivemos de conversar com a coordenação para que se chegasse a um fator de concordância no tocante ao trabalho com o gênero *podcast*, já que este não estava previsto no plano anual de estudos respeitando o calendário escolar de aulas, avaliações e períodos de recuperação.

As aulas foram planejadas conforme o calendário escolar, entre os meses de agosto e setembro de 2020. A seguir, apresentaremos as oficinas desenvolvidas neste projeto.

3.3.1 Oficina 1: apresentação da proposta temática para o trabalho com o gênero

Nesta oficina, realizada em 3 aulas, o foco central era abordar os alunos de modo a contextualizar a proposta de trabalho com o *podcast*, observando

também o tema a ser trabalhado, a partir das orientações encontradas no site da ONU. Inicialmente, foi apresentado o plano de aula relativo à apresentação conceito sobre o que era um *podcast*, na visão dos alunos e que informações eles tinham sobre a ONU e sua função no contexto global da sociedade contemporânea.

Além disso, nessa oficina, trabalhamos a oralidade a partir da conversa com os alunos, buscando diálogo e tentando verificar o grau de conhecimentos prévios deles em relação ao trabalho com gêneros orais. O intuito era descobrir se esses discentes tinham ou não contato com mensagens gravadas, áudios e como lidavam com essas práticas de linguagem no dia a dia.

3.3.2 Oficina 2: o estilo da linguagem no gênero *podcast*

Nesta oficina, realizada em 4 aulas, tendo em vista a contextualização feita na oficina 1, apresentamos o gênero em estudo, focalizando informações, a priori, relativas ao seu propósito comunicativo. A abordagem desse momento era que os alunos pudessem compreender a importância da oralidade e dos gêneros nessa modalidade, como mecanismos práticos para a interação cotidiana.

Partimos da ideia de que esses educandos lidavam com áudios de diversos assuntos, sobretudo por meio de redes sociais. Contudo, essa prática se dava de modo muito intuitivo sem a elaboração de um roteiro ou meio de organização de informações para elaborar um áudio mais formalizado, inclusive, com registro linguístico oral público, pensando-se situações mais complexas. Assim, focalizamos nesta oficina como a linguagem deveria se adequar a cada situação de interação, tendo em vista o gênero e os interlocutores.

Focalizamos também a abordagem da coesão textual. Em especial, nas produções, buscamos analisar o modo como a coesão sequencial se apresentava ou não nas produções dos alunos. Nesse sentido, a identificação desses elementos poderia colaborar para a análise da coerência dos textos.

Portanto, a oficina 2 abordou aspectos pertinentes a algumas questões: a relação entre as marcas de oralidade e sua relação com a escrita, a compreensão das regras gramaticais em situações de interação mais formais no

uso de *podcast* e os registros de linguagem que podemos empregar em diferentes situações usando o mesmo gênero, o *podcast*.

3.3.3 Oficina 3: aspectos composicionais relativos à estrutura dos *podcasts*

A oficina 3, realizada em 4 aulas, focalizou os aspectos formais que estruturam um *podcast*. Apresentamos fontes de pesquisas nas quais os alunos poderiam se basear, acessando sites, vídeos e outros materiais disponibilizados na plataforma *Teams*.

Por se tratar de um gênero oral em meio digital, o *podcast* não possui uma composição textual escrita, embora possa ser roteirizado com apoio de material escrito. Desse modo, o processamento da linguagem e a organização textual e linguística se dão através da compreensão, da escuta e, sobretudo, do processo de coerência interna no que se refere à disposição das informações e condução do tema desenvolvido pelos sujeitos.

Nesse sentido, um aspecto que foi focalizado está relacionado à distribuição e condução das informações desenvolvidas pelos alunos a partir do tema. Além disso, é adequado ressaltar a coerência e a presença de uma apresentação, introdução, desenvolvimento e conclusão do assunto.

Desconsideramos nessa abordagem o trabalho com mecanismos tecnológicos de alteração da fala, turno e outros recursos que podem ser utilizados para tornar mais atraentes os *podcasts* na internet. A motivação para decisão está relacionada ao pouco tempo e ao formato de aulas remotas que nos impossibilitou uma relação mais interdisciplinar com outros professores de outras disciplinas para abordar questões relacionadas às tecnologias e mídias digitais, que podem ser um objeto de estudo importante para professores de arte e também de computação.

Logo, nessa oficina o intuito era que os alunos pudessem compreender que, mesmo se tratando de um gênero oral, o *podcast* possui uma estrutura e organização interna, construída em parte nas plataformas que possuem o mecanismo tecnológico de áudio. Como a realidade de nosso alunado permitia o fácil acesso a recursos digitais e, segundo os próprios educandos, já tinham conhecimento sobre essas plataformas, orientados que o gênero fosse produzido nas plataformas que eles julgassem de mais fácil manuseio e acesso.

Em um levantamento feito com a turma, identificamos que os alunos gravavam áudios em gravadores de celular e depois os editavam em sites da internet. Além disso, os alunos buscaram apoio em aplicativos de edição de áudio para inserir música enquanto eles falavam e, ainda, efeitos sonoros para chamar a atenção do interlocutor.

3.3. 4 Oficina 4: atividade de escuta dos *podcasts* produzidos pelos alunos e aplicação de questionário autoavaliativo

Esta oficina, realizada em 3 encontros, encerra o ciclo de oficinas. O procedimento para sua realização está pautado na ideia de que o ensino de gêneros deve levar em conta a dimensão social, o que inclui, por exemplo, a circulação do gênero.

Nesse sentido, realizamos a escuta dos gêneros produzidos, considerando a ampliação do sujeito leitor, ou seja, o aluno produtor do *podcast* passa à posição de leitor e conhecedor da produção dos demais colegas de turma. Esse envolvimento foi importante, uma vez que permitiu ao próprio sujeito avaliar e comparar sua produção, observando semelhanças e diferenças quanto aos textos.

Eis a sequência de questionamentos aos quais os alunos deveriam responder:

Quadro 1: questionário autoavaliativo

1. Ao longo do último trimestre, as aulas de redação versaram em torno dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Sobre eles, através dos textos do site da ONU no Brasil e textos trabalhados com as temáticas afins, deu-se a produção de um *Podcast*. Ao final dessa trajetória, você reconhece a importância dessa produção para o seu aprendizado? Fale um pouco sobre sua resposta.
2. A estratégia de reconhecer a temática e em seguida estudar as características e elementos do *Podcast* facilitaram a compreensão da proposta? Se sim, de que forma?
3. A indicação de produção foi através da modalidade trabalho em grupo, o que se pretende com isso é construir uma interação entre os alunos e diversificar as opiniões na execução do trabalho. Esse objetivo foi alcançado? Explane sobre sua resposta.
4. Quais foram as principais dificuldades encontradas pelo grupo para redigir o roteiro, mesmo depois das orientações da professora?
5. A modalidade remota incidiu em alguma mudança no andamento do trabalho? Explique.
6. Diante de todas as orientações no processo de aprendizagem, e depois das apresentações das produções, para você, o que é um *podcast*?
7. Qual a função social do gênero no seu dia a dia?

Fonte: elaborado pela autora deste trabalho

Portanto, o questionário acima é composto de 7 enunciados que dizem respeito ao trabalho com as oficinas. Ele foi uma das estratégias metodológicas encontrada para obter um *feedback* avaliativo e que pudesse contextualizar as informações relativas às produções dos alunos, de forma que o trabalho docente e a escolha em aplicar oficinas voltadas para o gênero *Podcast* fossem também alvo dessa avaliação.

Utilizamos a plataforma *Moodle* para elaborar e enviar o questionário aos alunos, de modo que as respostas dadas pelos alunos foram organizadas em uma folha de anexo, para pesquisa e acesso. Os alunos foram identificados com a terminologia “aluno”, seguido da sequência numérica de 1 a 26, por exemplo: aluno1, aluno2 e assim por diante.

Na próxima seção, focalizaremos a abordagem de nosso objeto de investigação, discutindo-o e delimitando-o.

3.4 Delimitando o objeto de estudo desta pesquisa-ação

O estudo constituiu-se das produções textuais do gênero *podcast* construídas pelos alunos, em aulas de produção textual, na qual a professora é também parte integrante do processo. Os alunos, durante as oficinas, trabalharam em grupos. Foram constituídos 5 grupos, dos quais 4 foram formados por 5 alunos, e o outro grupo por 6, totalizando 26 alunos participantes. Observa-se que a análise não considerou apenas as produções textuais, mas avaliou, ao longo do estudo, todo o processo de realização de atividades, ações, sujeitos e resultados alcançados com as oficinas desenvolvidas.

Com relação às produções dos *podcasts*, foram analisados aqueles produzidos ao longo do processo de produção textual, isto é, os alunos realizaram todas as etapas das atividades até chegarem à versão final do gênero. Além disso, os alunos obtiveram assiduidade em mais de 75% das aulas, na participação de todas as atividades propostas. Para o controle da frequência, foi utilizado o diário de classe oferecido pela própria escola.

O critério de inclusão utilizado nesta pesquisa-ação considerou aqueles alunos que, dentro dos trâmites legais e burocráticos do projeto submetido e aprovado pelo CEP, tiveram a anuência de seus representantes legais. Os educandos matriculados na turma após mais de 75% das atividades já

realizadas, não foram considerados sujeitos participantes. Além disso, a pesquisadora esteve atenta a qualquer sinal de desconforto ou prejuízos aos participantes decorrentes da pesquisa. Caso algo dessa ordem ocorresse (o que não foi o caso), a pesquisadora responsabilizar-se-ia pelo provimento de recursos ou alternativas para dirimir ou resolver qualquer questão relatada pelos participantes.

Ressaltamos que os dados de análise, oriundos das atividades propostas em sala de aula, foram gerados após autorização documentada e aprovada do projeto pelo CEP, prevendo os critérios para o trabalho com humanos e as medidas adequadas ao desenvolvimento das ações didáticas em sala de aula. Resguardamos também os dados que pudessem identificar o nome dos alunos e da escola.

3.5 Procedimentos de geração e análise de dados

Os dados foram gerados através das atividades didáticas propostas organizadas em planos de aula que guiaram as oficinas, tendo como parâmetro metodológico a abordagem do gênero e o currículo da escola, assim como algumas reflexões advindas do PDG. As ações didáticas incluíram as orientações e aulas ministradas, através de aulas remotas, pela professora, as atividades de classe e para casa, as discussões orais e escritas, as pesquisas realizadas pelos alunos, as produções textuais e sua avaliação pela professora e pelos próprios alunos, e a utilização dos recursos didáticos utilizados em sala de aula.

Construímos oficinas, tendo como suporte teórico algumas reflexões do projeto de ensino por nós proposto. Para a elaboração dessas atividades, partimos de uma prática social que é o uso de *podcasts* para veicular informações e disseminar saberes dentro e fora da escola pelos alunos (GUIMARÃES; KERSCH, 2012).

Quanto às estratégias metodológicas para a análise dos dados, seguimos da seguinte maneira, a fim de cumprir o objetivo proposto: os alunos, após as aulas de apresentação da temática e das oficinas sobre o ensino do gênero *podcast*, fizeram a versão do exemplar desse gênero, considerando os aspectos composicionais, temáticos e estilísticos recorrentes nesse gênero. As produções

foram entregues à professora, que fez a avaliação a partir de um formulário com os seguintes critérios:

- Quanto ao aspecto composicional: analisamos a sequência das informações, bem como o tempo de duração do *podcast*;
- Quanto ao aspecto estilístico: analisamos marcas da linguagem formal e informal e também da modalidade oral (ANTUNES, 2002), considerando as orientações da norma padrão culta, já que se trata de um conteúdo mais acadêmico em um ambiente monitorado; analisar aspectos da relação oralidade-escrita, observando marcas típicas da oralidade ou da escrita, e elementos coesivos sequenciais (KOCH; ELIAS, 2017) inseridos nessas produções orais;
- Quanto ao tema: analisamos se os alunos atendem à temática, não tangenciando o tema, ou seja, abordando de forma superficial e sem vinculação com o cerne do assunto, bem como observar a coerência (KOCH; ELIAS, 2017) quanto aos tópicos que eles abordam.

A avaliação que realizamos serviu de apoio para analisar a produção dos alunos, como também um ponto de reflexão sobre como eles concebem o gênero *podcast*. As oficinas tinham o intuito de promover uma reflexão sobre os aspectos elencados nas avaliações das produções e oportunizar estratégias que possam melhorar as produções dos alunos.

O gênero *podcast*, como já abordado, é um gênero que, geralmente, está relacionado a práticas de uso da linguagem com vistas à exposição, descrição e argumentação. Nesse sentido, observamos que a oralidade é uma modalidade de uso da língua que requer, em boa parte de seu uso, a presença de marcadores discursivos como, por exemplo, a questão de marcadores discursivos comuns à fala (*né, hurum*, etc.).

Além disso, sabemos que a modalidade da língua falada não se restringe somente a contextos informais, por exemplo o seminário é um gênero próprio da oralidade que se constitui a partir do registro formal da língua. Essas questões nos levam, portanto, a definir os aspectos que serão abordados para a análise dos *podcasts*, quais sejam:

- **Estrutura:** apresentação, desenvolvimento do assunto e finalização.

- **Estilo:** uso de elementos coesivos sequenciais (progressão sequencial) por meio de conjunções e operadores argumentativos e recursos da linguagem oral e escrita, bem como o registro de linguagem formal.
- **Textualidade:** manutenção e progressão temática.

Reiteramos que essa delimitação está ancorada nos argumentos de que o gênero em estudo, em sua modalidade oral, requer estilisticamente marcas da oralidade que tornem o texto mais atraente e adequado ao gênero, bem como aproximem o ouvinte do tema abordado de modo qualificado.

Além disso, enfatizamos que, na seção de análise do *podcast*, focalizamos a produção textual de um dos grupos (grupo 1 responsável pelo objetivo 14 da ONU, que trata sobre a preservação do ecossistema aquático). O referido grupo apresentou satisfatório rendimento em termos de apropriação dos aspectos formais e contextuais do gênero em estudo trabalhados em sala de aula, fazendo uso produtivo de recursos digitais, bem como de uso da língua falada e escrita. Esses alunos apresentaram, durante as aulas, adequado envolvimento com as atividades, revelando proatividade em todos os processos relacionados às oficinas. Consideramos também que a produção textual final atendeu às exigências composicionais, estilísticas e temáticas do gênero *podcast*, assim como cumpriu todas as etapas necessárias à sua produção, como a construção de roteiro de leitura e trabalho com a multimodalidade inerente a esse gênero (som, entonação de voz, recursos em áudio e edição).

A próxima etapa consistiu na produção final dos *podcasts*, tomando por base os mesmos critérios adotados para a produção inicial. E, para finalizar os procedimentos relativos às análises, verificamos ainda os efeitos provocados pelos recursos utilizados em sala de aula, como ferramentas didáticas de acesso que possibilitam melhor aproveitamento dos conhecimentos abordados em sala de aula. Para isso, os alunos responderam a uma entrevista (quadro 1), ao final do processo, contendo perguntas sobre a importância das oficinas e, sobretudo, dos recursos didáticos e seus efeitos para o aprimoramento das atividades relativas à aprendizagem do gênero *podcast*.

Utilizamos a plataforma *moodle* para produzir a entrevista e disponibilizá-la aos educandos, dando a eles um prazo de sete dias para a devolutiva. Por ser um ambiente virtual utilizado também para realização de simulados e avaliações, os alunos não tiveram dificuldade em acessar e cumprir essa etapa. O processo

de transcrição dos dados coletados nessas entrevistas foi feito de forma não automática, ou seja, colamos e copiamos as respostas para o *word*, depois organizamo-las, retirando qualquer evidência ou marca que permitisse identificar os discentes que não precisaram em nenhum momento assinar seus nomes, para garantir a objetividade e lisura da investigação como preconizam as diretrizes éticas para a pesquisa com seres humanos.

A transcrição do *podcast* que trouxemos para a análise, bem como das entrevistas, não seguiram um modelo específico tal qual ocorrem nos estudos sociolinguísticos. Guiamo-nos, pois, pela convenção ortográfica da língua portuguesa. Nesse sentido, deixamos claro que esse procedimento foi feito tendo em vista as pontuações adequadas e também ao seguimento da fala dos alunos. Reconhecemos que seria mais produtivo apresentar o *podcast* em sua modalidade de uso, isto é, a linguagem oral pública, contudo, não encontramos meio de sua transposição para este espaço.

4 ANÁLISE DE UM PODCAST PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 7º ANO

Neste capítulo, apresentaremos a análise de uma das produções realizadas pelo grupo 1 de alunos matriculados regularmente no 7º ano, em 2020. Para conduzir as análises e tornar evidentes as afirmações e reflexões feitas sobre as produções dos discentes, tornamos possível o acesso às produções através da transcrição realizada.

Salientamos que esse formato foi permitido em decorrência do formato de aulas remotas, em que as aulas eram gravadas e posteriormente disponibilizadas aos educandos. E, antes de seguir à próxima seção, consideramos adequado enfatizar que a produção analisada é a primeira do grupo 1 e é o primeiro *podcast* na ordem em que se encontram disponibilizados no arquivo em vídeo (aula gravada).

Os próprios alunos fizeram a divulgação de suas produções durante a aula de socialização dos textos. Ensaíamos a entrega individual através do envio do arquivo em formato Mp3, contudo, em decorrência de problemas relativos à condução de algumas aulas, preferimos socializar durante a aula, registrando o material de análise em um único arquivo de vídeo.

4.1 *Podcast* 1 sobre o objetivo 14 da ONU: a preservação do ecossistema aquático

Nesta seção, apresentaremos a análise de um dos *podcasts* produzidos pelos alunos, organizando os resultados a partir dos critérios previstos em nossa metodologia de análise, quais sejam: aspecto temático, com foco na manutenção e progressão temática; aspecto estrutural, a partir das características do gênero *podcast*; e aspecto estilística, com foco na progressão sequencial e registros de linguagem oral.

4.1.1 Manutenção e progressão temática

O objetivo 14 da ONU abordado pelos alunos trata especificamente sobre as questões de desenvolvimento sustentável voltadas para a preservação do ecossistema aquático, o que engloba todo o cuidado com as águas do mundo e

dos seres vivos que nela habita. Nesse sentido, as propostas dos alunos precisariam englobar informações pertinentes sobre os benefícios e a importância desse ecossistema para a vida humano e como isso pode influenciar as gerações futuras.

Bom dia! Eu sou a XXXX. Eu e meu grupo vamos falar sobre o **objetivo 14 da ONU**. Tenho certeza que vocês vão adorar nossas pesquisas e os nossos argumentos. Bom, aproveitem! Mas vocês sabem do que se trata o objetivo 14? (GRUPO 1, grifos nossos)

O relato inicial trazido no *podcast* já anuncia a temática trabalhada nas oficinas: temáticas voltadas para os aspectos sociais relativos aos objetivos da ONU. Assim, observamos que o *podcast* abrange o tema central relativo ao objetivo 14 da ONU. Contudo, uma análise temática sobre a progressão do assunto mostra que os alunos conduzem o leitor para um recorte mais específico da discussão: o ecossistema marinho.

Ele fala da conservação e da utilização de forma sustentável dos **oceanos**, dos **mares e recursos marinhos** para o desenvolvimento sustentável. E graças aos **oceanos** que cobrem $\frac{3}{4}$ da superfície da terra, gente, $\frac{3}{4}$. (GRUPO 1, grifos nossos)

O trecho acima revela o uso recorrente dos termos “oceano” e “mar” pelos alunos, sinalizando a ideia de vida em águas marinhas. Koch (2015), ao tratar da progressão temática do texto, mostra que a escolha do léxico é fundamental para a coerência de um texto em torno de um assunto. Em uma visão de ensino muito tradicional, poderíamos pontuar o recurso da repetição como um problema de textualidade, no entanto, esse recurso é uma marca típica de produções orais, por vezes, utilizado para manter a interação com o interlocutor e atualizar o tópico temático com a reiteração das palavras “oceano” e “mar”.

Segundo Koch e Elias (2017), a repetição em textos orais é um recurso linguístico que contribui para a compreensão pelo interlocutor, como também permite que o interlocutor consiga manter a linha de coerência em relação ao tópico temático. Para Marcuschi (2008), a relação entre fala e escrita não é de exclusão, nem tampouco de anulação. Isso quer dizer que essas modalidades da língua se complementam e que os recursos textuais de repetição, por exemplo, podem ser utilizados em ambas as formas de linguagem. Assim, considerando essa informação, o uso da repetição no *podcast* não torna o texto

cansativo e nem se limita a um texto com problemas de registro de linguagem, isso porque a linguagem oral exige, por vezes, outros mecanismos de garantia da interação.

Assim, as categorias lexicais feitas apontam para o que se quer e quais aspectos temáticos estão sendo discorridos ao longo da tessitura textual.

Ele contém, para vocês terem uma ideia, 97% da água do nosso planeta e apresenta 99% da vida em termos de volume. Pense nisso, no que eu vou lhe falar. Bom, antes de você jogar resíduos, lixos ou qualquer tipo de substância ou material que a natureza não vai absorver com tanta facilidade, lembre que isso vai afetar muita gente, incluindo **os animais marinhos**. Os **oceanos** são a maior fonte de proteína do mundo, com mais de 3 milhões de pessoas dependendo dos oceanos. (GRUPO 1, grifos nosso)

Portanto, mesmo em uma abordagem específica, observamos que os alunos conduzem de forma coerente a temática sobre o objetivo 14. Além disso, constatamos na produção outros termos que também apontam para abordagem do ecossistema aquático, como “animais marinhos” e “águas marinhas”. Outro trecho salientado no *podcast* em análise também enfatizam a continuidade temática, com acréscimos para a argumentatividade e informatividade:

Além de que **40 % dos oceanos do mundo** são altamente afetados pelas atividades humanas, incluindo poluição, diminuição na pesca e perda de habitats costeiros. Mundialmente os níveis de captura de peixe estão próximos da capacidade de produção dos oceanos, com 80 milhões de toneladas de peixes sendo pescados. Oceanos contêm cerca **de 200 mil espécies identificadas**. Mas os números, na verdade, devem ser de milhões. Oceanos absorvem **mais de 30% de dióxido de carbono produzido por humanos**. **Atualmente, vemos o aumento de 26% na acidificação dos oceanos** desde o começo da Revolução Industrial. (GRUPO 1, grifos nossos)

Nesse caso, os alunos, além de manterem a discussão em torno do tema proposto, avançam quanto à presença de argumentos e informações específicas que enriquecem a discussão. Os dados coadunam também para trazer legitimidade à fala dos alunos, tendo em vista provocar em seu interlocutor um domínio de conhecimento sobre o assunto, sinalizando que o tema está sendo abordado com grau de informatividade, um dos fatores de textualidade vistos em Koch (2015) e que dizem respeito ao trabalho com a dimensão textual de qualquer gênero.

Isso indica também que os educandos avançam na produção, tendo em vista abordar além da superfície temática, caracterizando que eles não tangenciam o tema. Observamos que a coerência temática é mantida, de fato, pelo uso adequado do repertório lexical e, ainda, de termos relacionados ao campo do ecossistema aquático:

A **poluição marinha** está alcançando níveis alarmantes, com aproximadamente 3 mil unidades de plástico encontradas a cada quilômetro quadrado do oceano. **Os ODS** garantem gerenciamento sustentável e produção dos **ecossistemas marinhos e costeiros**, assim como combater os impactos da acidificação dos oceanos. (GRUPO 1, grifos nossos)

Outro aspecto que é observado no *podcast* são as paráfrases feitas pelos alunos sobre textos da ONU. Isso pode ser explicado pela própria modalidade desse gênero, o recurso oral. Além de evitar o excesso de repetição, o parafraseamento mostra a habilidade de facilitar a compreensão da fala do locutor para seu ouvinte:

Como observamos, os resultados das pesquisas nos laboratórios os nos estudos dos oceanos fazemos a mesma constatação ao sabermos que a produtividade e a instabilidade de todo o ecossistema marinho está diminuindo a cada ano. **Bom, nesses casos**, 29% das espécies de peixes e de crustáceos estão prestes a desaparecer, contudo, provocar um grande buraco no nosso ecossistema. (GRUPO 1, grifos nossos)

Os termos em evidência marcam linguisticamente uma intenção comunicativa de transmitir a informação de modo mais didático e de fácil entendimento. Apontando para o que foi anteriormente observado, traz-se a fala autoral no *podcast*. Esse gênero demanda uma linguagem de fácil compreensão e que permita ao ouvinte durante a escuta do áudio condições de acesso ao assunto, ou seja, a paráfrase constitui tanto um fato temático de atualização e informatividade sobre o tema quanto recurso estilístico do referido gênero (UCHÔA, 2019). Vejamos outras ocorrências desse recurso na produção dos discentes:

Até 2030, aumentar os benefícios econômicos para os pequenos estados insulares em desenvolvimento e os países menos desenvolvidos, a partir do uso sustentável dos recursos marinhos, **inclusive por meio de uma gestão sustentável da pesca, agricultura e turismo**. Até 2020, gerir de forma sustentável e proteger ecossistemas marinhos e costeiros para evitar impactos adversos significativos, **inclusive por meio do reforço da sua capacidade e**

resiliência em tomar medidas para sua restauração, a fim de assegurar oceanos saudáveis e produtivos. (GRUPO 1, grifos nossos)

Os termos em relevo sinalizam, sobretudo pela forma “inclusive”, um acréscimo de informação que parte de uma informação anterior. Podemos considerar, nesse sentido, que há uma preocupação em trazer a informação de forma clara e que mantenha relação direta com o enunciado origem. Portanto, consideramos essa estratégia de exemplificação como parte do parafraseamento que se dá não só pela explicação de um conceito ou termo, como também de exemplificações.

Dessa forma, notamos que o *podcast* mantém o tema sobre o objetivo 14, conduzindo a progressão da temática, mostrando grau de conhecimento e aprofundamento sobre o tópico temático. E, ainda, para garantir a compreensão, utilizam de mecanismos da língua para que as informações sejam acessadas de maneira entendível e coerente, a saber, a repetição e o recurso de parafraseamento.

4.1.2 A estrutura do gênero *podcast*

Um aspecto que é pouco divulgado e discutido pelas literaturas que tratam do gênero *podcast* é a utilização de um pano de fundo acústico utilizado nesse gênero. Observamos isso na produção dos alunos, em especial, a que estamos analisando ao momento desta discussão.

Em um primeiro momento, isso nos mostra que o *podcast* é um gênero que pode explorar o trabalho com diferentes habilidades, explorando a criatividade individual inerente aos produtores do gênero. Assim, o recurso da música ao fundo durante o áudio mostra, segundo Villarta-Neder e Ferreira (2020), mais um exemplo de que o *podcast* não é apenas um gênero oral, mas também multimodal, haja vista as possibilidades de relacionar a linguagem oral a recursos sonoros, expandindo o trabalho com diferentes modalidades no meso gênero/texto.

Os alunos, nesse sentido, mostram-se alinhados a essa característica composicional, tendo em vista não só produzir um áudio como também manipular outras semioses nesse processo. O som escolhido traz um tom de

entretenimento e ao mesmo tempo estimula a audição do leitor a permanecer atento ao conteúdo.

Desse modo, os alunos usam o efeito sonoro para garantir mais entretenimento ao formato digital que tem o *podcast*. Em sala de aula, ao ouvirmos alguns exemplares de *podcasts*, era recorrente os recursos de sonoridade, como a música “pano de fundo”, que durante as aulas decidimos adotar como uma marca composicional desse gênero.

Além dessas características, podemos listar outras que estão presentes nas produções dos alunos, sinalizando que eles apreenderam este aspecto do gênero, por exemplo, a apresentação e objetivos da fala do locutor:

Bom dia! Eu sou a XXXX. Eu e meu grupo **vamos falar sobre** o objetivo 14 da ONU. Tenho certeza que vocês vão adorar nossas pesquisas e os nossos argumentos. **Bom, aproveitem! Mas vocês sabem do que se trata o objetivo 14?** Ele fala da conservação e da utilização de forma sustentável dos oceanos, dos mares e recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável. E graças aos oceanos que cobrem $\frac{3}{4}$ da superfície da terra, gente, $\frac{3}{4}$. (GRUPO 1, grifos nossos)

Os termos em destaque situam a apresentação do sujeito locutor que, por motivos éticos, teve seu nome substituído pela sequência de X, como há a demarcação do objetivo central do *podcast*, o que poderíamos associar uma estratégia argumentativa para chamar a atenção do leitor. E isso se comprova quando os alunos utilizam o marcador “Bom, aproveitem”, estabelecendo uma interação com o seu interlocutor e o convidando a continuar a escuta do áudio.

Além disso, o questionamento que é feito, como se vê no referido trecho, serve não como mensagem para indicar que o outro não conhece o assunto, pelo menos inicialmente essa não seria nossa percepção. Mas a relação de contiguidade e da função fática, para marcar o canal, e a função referencial, para sinalizar o referente do *podcast*.

Outro elemento composicional observado foi o desenvolvimento das informações e finalização. Vejamos como isso é construído:

Vamos ter consciência do que estamos fazendo. Além de que 40 % dos oceanos do mundo são altamente afetados pelas atividades humanas, incluindo poluição, diminuição na pesca e perda de habitats costeiros. Mundialmente os níveis de captura de peixe estão próximos da capacidade de produção dos oceanos, com 80 milhões de toneladas de peixes sendo pescados. Oceanos contêm cerca de 200 mil espécies

identificadas. Mas os números, na verdade, devem ser de milhões. Oceanos absorvem mais de 30% de dióxido de carbono produzido por humanos. Atualmente, **vemos** o aumento de 26% na acidificação dos oceanos desde o começo da Revolução Industrial. (GRUPO 1, grifos nossos)

A ocorrência dos verbos na primeira pessoa do plural permitem afirmar que os alunos estabelecem uma relação de alteridade, e também de alternância no curso da fala dos alunos, já que no *podcast* todos os alunos participaram efetivamente. Nesse sentido, o desenvolvimento das informações se dá sempre na relação com o outro, em uma tentativa de aproximação com o interlocutor. Isso demonstra que os gêneros em seu uso só se constituem em práticas sociais, tendo-se notado a figura do outro na produção dos enunciados. Reconhecer que a interação é heterogênea e se dá sempre em uma via dialógica, como mostra a finalização do *podcast* em análise, revela que os discentes compreendem o momento de produção do gênero não apenas como uma atividade de redação, mas como prática de produção textual real e autêntica.

Além disso, observamos outra ocorrência que protagoniza mais uma estratégia de desenvolvimento das informações:

Bom, análises indicam que, se nada mudar, a situação atual nos oferece sérias ameaças à segurança alimentar mundial. (GRUPO 1, grifos nossos)

O termo “bom”, funciona, no todo do *podcast*, como um mecanismo composicional/marcador discursivo particular de retomada do curso de fala. Percebemos em toda a produção o uso reiterado desse termo, sempre quando se mudava o curso da fala dos alunos. Em uma busca feita à plataforma *Spotify*, encontramos podcasts produzidos por mais de um sujeito e constatamos que também era comum o uso de termos como “bom”, “dessa vez sou eu”, para indicar uma alteração no turno de fala. Contudo, durante as oficinas não apresentamos isso ao aluno como um fator composicional inerente ao gênero, mas, pelo seu uso funcional no *podcast*, estamos, pelo menos ao momento, considerando-o um fato estrutural do gênero para enfatizar a voz do locutor e manter a continuidade textual.

A finalização do *podcast* nos pareceu bastante influenciada pelo gênero seminário. Talvez, o fato de os alunos terem como tarefa a exposição de sua

produção à turma, na última oficina, condicionou-os à estratégia de finalização de um seminário escolar, como observamos a seguir.

Muito obrigado, gente, pela atenção. Espero que vocês tenham gostado, hein! Até o próximo *podcast*. (GRUPO 1, grifos nossos)

No desenvolvimento, os alunos indexaram informações relativas aos principais tópicos dos objetivos da ONU, descrevendo dados. A ausência de outras referências explícitas, além do site da ONU, foi um aspecto ausente nessa produção, como seriam as citações diretas. O áudio de 5 minutos, aproximadamente, tem sua maior parte distribuída no desenvolvimento do assunto.

Porém, a **ONU** tem planos futuros para esses problemas. Até 2020 conservar 10% das zonas costeiras marinhas, de acordo com a legislação nacional e internacional e com base na melhor informação científica disponível, minimizar e enfrentar os impactos da acidificação dos oceanos, inclusive por meio do reforço e da cooperação científica em todos os níveis. Até 2030, aumentar os benefícios econômicos para os pequenos estados insulares em desenvolvimento e os países menos desenvolvidos, a partir do uso sustentável dos recursos marinhos, inclusive por meio de uma gestão sustentável da pesca, agricultura e turismo. Até 2020, gerir de forma sustentável e proteger ecossistemas marinhos e costeiros para evitar impactos adversos significativos, inclusive por meio do reforço da sua capacidade e resiliência em tomar medidas para sua restauração, a fim de assegurar oceanos saudáveis e produtivos. (GRUPO 1, grifos nossos)

A maior parte das informações é distribuída, sobretudo, a partir de afirmações orientadas pelas referências da ONU, embora em um trecho já mencionado em parágrafos anteriores os discentes mencionam “Bom, análises indicam” (GRUPO 1), destacando a consulta a outro material. A condução desses dados evidencia os planos e metas da ONU, considerando previsões de tempo para alcançá-los.

A análise composicional nos indicou a importância de relacionar as aulas de produção a temas sociais que estejam ligados, de fato, à vida humana, isto é, ao nosso foco no ensino, nos alunos e na sua preparação para o mundo. Além disso, a composição, muito mais que a mera formalização das características do gênero, se deslocada de uma preocupação essencialmente pedagógica promove uma visão mais ampla e social sobre o ensinar língua materna com gêneros.

4.1.3 O estilo do gênero *podcast*

Sabemos que os gêneros são os enunciados em uso real de sua recorrência e contextos específicos. Essa visão dinâmica e ao mesmo tempo interacional e social sobre os gêneros nos leva a refletir sobre o papel da língua na construção da interação dos sujeitos, isto é, dos estilos que permeiam os enunciados em diferentes esferas de atividade da comunicação humana.

Ao elencarmos a produção do *podcast* em nossa pesquisa, optamos por observar e trabalhar com os alunos os aspectos da língua voltados para a coesão sequencial, focalizando o uso de conectores e operadores argumentativos na construção e condução das informações. Consideramos que o gênero em estudo é, em parte, argumentativo, pois inclui um de seus propósitos levar os ouvintes a refletirem e aderirem ao ponto de vista do locutor, como observamos no trecho seguinte:

Além das pessoas, os animais que moram lá, eles não merecem tudo isso que eles estão vivendo hoje em dia. **Então, vamos mudar** isso. **Vamos ter consciência** do que estamos fazendo. Além de que 40 % dos oceanos do mundo são altamente afetados pelas atividades humanas, incluindo poluição, diminuição na pesca e perda de habitats costeiros. Mundialmente os níveis de captura de peixe estão próximos da capacidade de produção dos oceanos, com 80 milhões de toneladas de peixes sendo pescados.

No entanto, o seu caráter descritivo e informativo mostra que, em se tratando de um gênero oral, o *podcast* pode ser explorado tendo em vista os registros de linguagem oral público, por exemplo, como observamos na parte textual a seguir:

Pense nisso, no que eu **vou lhe falar**. Bom, antes de **você** jogar resíduos, lixos ou qualquer tipo de substância ou material que a natureza não vai absorver com tanta facilidade, **lembre** que isso vai afetar muita gente, incluindo os animais marinhos.

Quanto à abordagem da coesão, os alunos utilizam marcadores linguísticos que garantem a progressão do assunto, conduzindo uma argumentação linear e coerente. Vejamos essa ocorrência:

Bom, a qualidade das águas costeiras e a estabilidade do ecossistema poderão ser afetadas **e assim** provocando sérios problemas em

relação às gerações atuais e as futuras. **Como** observamos, os resultados das pesquisas nos laboratórios os nos estudos dos oceanos fazemos a mesma constatação ao sabermos que a produtividade e a instabilidade de todo o ecossistema marinho está diminuindo a cada ano. (GRUPO 1, grifos nossos)

Os termos em ênfase destacam operadores argumentativos de inclusão de argumento, conclusão e também conformidade entre enunciados. A utilização desse mecanismo coesivo contribui para o propósito comunicativo do gênero, tendo em vista também a modalização dos enunciados. Observemos outras ocorrências desse recurso coesivo:

Além das pessoas, os animais que moram lá, eles não merecem tudo isso que eles estão vivendo hoje em dia. **Então**, vamos mudar isso. Vamos ter consciência do que estamos fazendo. **Além de** que 40 % dos oceanos do mundo são altamente afetados pelas atividades humanas, incluindo poluição, diminuição na pesca e perda de habitats costeiros.

(...) aumentar os benefícios econômicos **para** os pequenos estados insulares em desenvolvimento e os países menos desenvolvidos, **a partir do** uso sustentável dos recursos marinhos, inclusive por meio de uma gestão sustentável da pesca, agricultura e turismo.

Até 2020, gerir de forma sustentável e proteger ecossistemas marinhos e costeiros para evitar impactos adversos significativos, **inclusive** por meio do reforço da sua capacidade e resiliência em tomar medidas para sua restauração, **a fim de** assegurar oceanos saudáveis e produtivos.

Além das pessoas, os animais que moram lá, eles não merecem tudo isso que eles estão vivendo hoje em dia. **Então**, vamos mudar isso. Vamos ter consciência do que estamos fazendo.

Porém, a ONU tem planos futuros para esses problemas. Até 2020 conservar 10% das zonas costeiras marinhas, **de acordo com** a legislação nacional e internacional e com base na melhor informação científica disponível, minimizar e enfrentar os impactos da acidificação dos oceanos, **inclusive** por meio do reforço e da cooperação científica em todos os níveis. (GRUPO 1, grifos nossos)

Entre os principais elementos coesivos sequencias empregados estão: e, como conjunção aditiva; que, como conjunção explicativa e na função de pronome relativo; para, como conjunção final; inclusive, como marcador adverbial de modo e, ainda, o uso de incluindo iniciando oração subordinada reduzida; além, com ideia de acréscimo; mas, como sentido adversativo; assim, com valor conclusivo. Se, como, contudo, porém, a partir de e a fim de ocorreram com menor frequência.

A presença desses elementos linguísticos mostra que os alunos fazem uso da coesão sequencial como meio de conduzir o desenvolvimento das informações, de modo a contribuir para a argumentação do texto (KOCH; ELIAS,

2017). Uma análise que fazemos quanto a esse aspecto é um avanço na produção dos alunos que utilizam conectivos em seus enunciados, considerando que são alunos de 7º ano.

Contudo, nos chama atenção também uma limitação a um grupo específico de elementos coesivos, especificamente adversativos e a presença recorrente de “inclusive”. A repetição deste elemento sinaliza que os alunos, embora tenham conhecimentos de boa parte dos termos de coesão e argumentação, ainda é adequado explorar a abordagem da coesão a partir de termos que poderiam evitar o uso exagerado de “inclusive”. O uso dos elementos coesivos empregados pelos alunos mostra também os traços da linguagem formal recorrente durante a apresentação do *podcast*.

Portanto, a análise apresentada nos permite afirmar que o projeto de ensino com o gênero *podcast* promoveu o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas aos aspectos formais e contextuais dos educandos. Em outras palavras, além de os alunos conseguirem atender às expectativas e exigências do gênero, também puderam acessar, construir e divulgar conhecimentos através dele. Unimos os princípios da instituição educacional onde se realizou esta pesquisa à demanda curricular exigida pelos documentos que norteiam o ensino, a exemplo da BNCC, o que nos possibilitou compreender com o ensino com gêneros pode contribuir metodologicamente para a ampliação da perspectiva construtivista da produção textual na escola.

Reconhecemos, ainda, durante todo o percurso da pesquisa, as fragilidades que ainda se apresentam na escrita e fala formais dos alunos, sobretudo do trabalho com a articulação e operação de argumentos e informações através de elementos coesivos, mesmo que algumas delas tenham sido superadas durante o trabalho com as oficinas relativas ao trabalho com os aspectos linguísticos. E isso nos diz muito sobre como a produção textual escolar precisa reavaliar sua dinâmica e aplicação nesse ambiente, tendo em vista formar articuladores e usuários proficientes em sua própria língua.

5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Esta fase de análise dos dados gerados coincide com a abordagem da oficina 6, prevista nos procedimentos metodológicos, que consiste na socialização e da resolutiva de um questionário final sobre as propostas com o gênero *podcast*. Nesse sentido, a próxima seção constará da análise crítica sobre o que ecoa da voz dos alunos ao término da proposta, como forma de cotejar o que se apresentou no trabalho final, a produção do gênero, em relação às pistas contextuais dadas pelos educandos através do procedimento de coleta de dados: a entrevista.

5.1 Sobre os aspectos relativos ao questionário:

Pergunta 1: Ao longo do último trimestre, as aulas de redação versaram em torno dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Sobre eles, através dos textos do site da ONU no Brasil e textos trabalhados com as temáticas afins, deu-se a produção de um *podcast*. Ao final dessa trajetória, você reconhece a importância dessa produção para o seu aprendizado? Fale um pouco sobre sua resposta.

O enunciado solicitava aos alunos que falassem sobre a visão que eles tinham sobre o gênero estudado, reconhecendo ou não as contribuições do estudo e das oficinas para o aprendizado deles. Os 26 alunos responderam que, sim, as atividades propostas atenderam, de algum modo às expectativas de ensino, no sentido de colaboram para a ampliação do conhecimento, como demonstram alguns trechos a seguir:

Aluno3-Sim, pois fez com que eu aprendesse melhor sobre a ONU e também fez eu reconhecer o seu objetivo que é uma coisa muito importante e que todos deveriam aprender, pois aquilo vai fazer parte da nossa vida.

Aluno4- Sim, pois foi devido a essa produção que eu pude aprender mais a respeito da Organização das Nações Unidas (ONU), além de ter a experiência de me aprofundar nos interesses e objetivos que a ONU busca alcançar, o que fez com que a produção de um Podcast fosse uma atividade interessante.

Os trechos indicam, então, através da introdução do termo “sim” que os alunos entenderam a importância do projeto e da realização das oficinas relacionados ao estudo do gênero *podcast*. Nesse sentido, essa evidência nos permite concordar com Kleiman (2008) quanto à importância do estudo de gêneros através de projetos, uma vez que envolve e gera comoção dos alunos, tornando-se protagonistas desse processo.

Outro aspecto, ainda sobre a questão 1, que nos chama atenção é a importância dado pelos alunos ao aprendizado dos conhecimentos relativos aos objetivos da ONU, possibilitado pela função social do gênero em estudo:

Aluno1- Sim, foi possível aprender sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU e sobre outros projetos dessa organização, aprendemos também sobre outros impactos ambientais, suas causas e consequências, também foi possível pra mim (como eu era a editora) aprender um pouco mais sobre edição de áudio e sobre transições mais simples. Em questão do conteúdo do podcast, achei interessante a proposta e com muitas questões atuais, sendo bem produtiva para o conhecimento sobre o planeta.

A maioria dos alunos indicou em suas respostas que as contribuições das oficinas e o trabalho com o *podcast* permitiram compreender o alcance e a importância da ONU e seus objetivos, que deve ser trabalhada, na escola em todas as disciplinas. Por isso reconhecemos que o estudo de gênero não é apenas mobilizado pela análise de elementos formais, isto é, os conhecimentos e práticas evidenciados na utilização de determinados gêneros são parte de uma prática social envolvida durante toda a aprendizagem.

Segundo Oliveira (2010), trabalhar com gêneros na sala de aula implica não só transformá-los em objetos de ensino, mas também ressignificá-los em seu habitat natural de uso. Desse modo, compreende-se não só que o constitui os gêneros, assim como os conhecimentos e práticos que permeiam essas formas relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011).

Além disso, os alunos sinalizam que o trabalho com o *podcast* permitiu uma reflexão sobre os cuidados com o meio ambiente, o desenvolvimento sustentável e, sobretudo o cuidado com os problemas sociais:

Aluno8-Sim. O próprio gênero de podcast é usado para dar notícias, dar algum assunto novo, ou seja, trazer informação, e nesse ponto ele me ajudou muito a entender o assunto, trazendo as explicações dos

meus colegas junto com as pesquisas que eu fiz para produzir o meu podcast.

Aluno21- Sim, isso foi muito importante, pois melhorou muito meu ser como amigo, filho, primo... Pessoa em geral.

Essas respostas demonstram que através do acesso ao gênero *Podcast*, foi possível a compreensão de um assunto novo que, embora inserido no currículo escolar, foi viabilizado pelo estudo do gênero. Em outras palavras, o que é refletido pela voz dos alunos na questão 1 aponta para a importância de introduzir gêneros que atendam, de fato, às demandas sociais e comunicativas do aluno, conduzindo-os não só ao domínio formal do gênero, mas à construção de uma consciência crítica sobre o gênero em funcionamento.

Pergunta 2: A estratégia de reconhecer a temática e em seguida estudar as características e elementos do *podcast* facilitaram a compreensão da proposta? Se sim, de que forma?

A maior parte dos alunos sinalizou em suas respostas que a produção do podcast se tornou mais fácil, partindo-se inicialmente da prática social que envolvia a temática dos temas da ONU e, depois, compreender os aspectos formais do referido gênero mostram. Isso revela que partir da compreensão do contexto no trabalho com os gêneros há uma facilitação na condução do estudo relativo à forma do gênero.

Aluno6- Sim, pois quando reconhecemos a temática e logo depois estudamos as características e elementos de um Podcast é mais fácil entender o que está sendo pedido pois já temos uma noção básica do que teremos que produzir.

Aluno10-Sim, pois quanto mais conhecemos a temática, mais fácil e naturalmente será a produção do podcast, deixando assim tanto os apresentadores a editora e as roteiristas mais calmas. Assim realizando um trabalho bem elaborado complexo e cheio de novos ares e ideias.

Marcuschi (2008), por exemplo, apresenta para o trabalho com os gêneros em sala de aula a possibilidade de levar os alunos a compreenderem os domínios discursivos que envolvem um ou mais gêneros. Isso quer dizer que, ao serem transpostos para a sala de aula, os gêneros trazem consigo os

domínios discursivos de seu uso, ou seja, o ponto de partida é o reconhecimento das práticas sociais e dos temas peculiares a cada gênero.

Desse modo, as duas respostas apresentadas dão evidências de que a didatização dos gêneros, em sala de aula, não diz respeito apenas ao modo como estes são transpostos para o domínio do aprender. É preciso, pois, capturar as cenas sociais e temáticas que melhor conduzem as habilidades e o trabalho com o gênero, em nosso caso, trazer as temáticas dos objetivos da ONU para as aulas de produção textual.

Reconhecemos, entre as respostas dos alunos, os casos em que a proposta não facilitou o domínio do gênero:

Aluno1 - Mais ou menos. No início, pelo exemplo em que foi dado parecia ser simples de fazer, embora não fosse muito complicado, não foi tão simples como eu pensei que seria (prazos de pedidos dos áudios, procuras de editores, roteiro, pesquisas etc.). Na minha opinião a proposta era simples, porém tive um pouco de dificuldade de adaptar a pesquisa para os áudios -tivemos que procurar um pouco mais sobre os elementos do *podcast* e características gerais para poder adaptá-lo melhor.

Aluno23 - Não, pois o gênero foi difícil de ser compreendido.

As respostas negativas partiram de apenas dois alunos. Ao que se pode observar, ecoa da resposta deles a dificuldade em produzir o gênero. O aluno 1, mais específico e detalhista em sua resposta, menciona que a proposta não era complexa. O que dificultou a aprendizagem estava relacionado aos prazos e ao processo de pesquisa para produzir o gênero. Além disso, considerou complicado transpor o plano das ideias para o plano da textualização do gênero.

Isso revela que, quando estamos falando de projetos de gênero, não é apenas produção final que causa espanto nos alunos, mas o processo que antecede o produto final. Nesse percurso, o professor em sala de aula percebe os caminhos, as limitações e os prazos estipulados pela escola, sem que seja isso um fato determinante para o insucesso do projeto.

O que pretendemos concluir em relação aos dois alunos que consideraram ter tido dificuldades com o projeto é que as inquietações que por eles foram entendidas por não considerarem fazer uma produção textual com facilidade pode estar relacionada a outro domínio do projeto: as demandas externas, como os prazos e o próprio letramento escolar para lidas com as práticas solicitadas pela disciplina.

Portanto, a questão 2, no que pudemos antever da resposta dos alunos é que a proposta foi acessível e permitiu uma compreensão balizadora para a realização da produção do *podcast*.

Pergunta 3: A indicação de produção foi através da modalidade trabalho em grupo. O que se pretende com isso é construir uma interação entre os alunos e diversificar as opiniões na execução do trabalho. Esse objetivo foi alcançado? Explane sobre sua resposta.

A resposta dos alunos indicou que a abordagem em grupo quanto ao trabalho com o gênero *podcast* foi significativa. Segundo os discentes, foi possível superar juntos as dificuldades que surgiram ao longo das produções, considerando que ainda estamos em Pandemia:

Aluno26-Sim, durante o trabalho eu e minhas amigas tivemos de enfrentar diversos problemas com opiniões e ideias diferentes, enfrentamos dificuldades na hora de decidir as funções de cada integrante do grupo (porque muitas pessoas queriam fazer a mesma coisa a mesmo tempo e não dava) e também nos prazos de envio do que cada pessoa ficou encarregada de fazer, muito afazeres e esse trabalho, videochamadas surpresas o trabalho tava meio desorganizado mas no fim deu tudo certo.

Podemos observar através da resposta apresentada anteriormente que o trabalho de produção do *Podcast* permitiu práticas relativas à própria natureza do gênero em estudo: a construção de informações diferentes. Por outro lado, refletem-se também nesse trabalho as dificuldades relacionadas às demandas da escola, o que para a docente da turma também foi um desafio. Seguimos um currículo pré-estabelecido que, de algum modo, limita algumas ações, tendo-se de adaptar projetos ao planejamento escolar.

Contudo, uma das respostas dada por outro aluno mostra que a abordagem de trabalho coletivo foi adequada e possibilitou o desenvolvimento do trabalho:

Aluno25-Sim, todos os participantes apresentaram os seus pensamentos, ideias e também suas opiniões, porque a opinião de todo mundo é importante para fazer o nosso *podcast*.

Constatamos na resposta um dos propósitos comunicativos e que foi pontualmente citado pelos alunos ao mencionarem que, por meio da dinâmica de grupo, todos puderam colaborar com suas opiniões e argumentos para gerar o conteúdo através da oralidade. Há outras evidências que corroboram essa afirmação:

Aluno20-Teve, nas aulas tiveram várias opiniões e comentários de outros alunos

Aluno18-Sim. Porque conseguimos trabalhar juntos, atendendo as expectativas de todos do grupo, respeitando as diferenças de opiniões e fazendo um trabalho bem explicativo.

Essas respostas mostram que os alunos compreenderam que os propósitos do gênero em uso se resignificam a cada interlocução. O gênero *podcast* é profícuo em possibilitar uma interação via oralidade em que permeiam opiniões, argumentos e a exposição de um determinado tema pelos interlocutores. O caráter coletivo de organização, nesse sentido, possibilitou que o propósito fosse cumprido no ato da interação, isto é, quando os alunos apresentaram a produção final, em que a voz deles ecoou rumo a um objetivo específico: trazer dados sobre os objetivos da ONU.

Desse modo, consideramos, com base nas evidências das respostas dos alunos para essa pergunta, que as práticas de envolvimento com o *podcast* foram profícuas e adequadas. Logo, o próprio *lócus* de produção e planejamento do gênero em estudo foram fundamentais para que os alunos pudessem organizar suas vozes enquanto sujeitos produtores, caracterizando as ações das oficinas como momento de produção textual e não aula de redação (ANTUNES, 2003).

Pergunta 4: 4- Quais foram as principais dificuldades encontradas pelo grupo para redigir o roteiro, mesmo depois das orientações da professora?

Sabemos que a relação entre oralidade e escrita está inscrita em processos interacionais em que uma modalidade pode servir à outra como estratégia comunicativa, como temos o exemplo das práticas comunicativas que envolvem o *podcast*. Por envolver um processo de produção de organização do texto oral, esse gênero demanda gêneros “dos bastidores” da produção sonora.

Em outras palavras, há gêneros que subsidiam inicialmente a produção do *podcast* até que se chegue à sua composição final.

Nesse sentido, uma das orientações na oficina 2 era a produção de roteiros textuais para nortear a fala, a progressão e o foco temático, de modo que os alunos pudessem organizar o turno das falas e o que seria dito. De modo geral, as respostas dos educandos apontaram para as dificuldades relacionadas ao domínio das tecnologias digitais para lidar com a edição do *podcast*.

Aluno2 - A nossa maior dificuldade foi colocar o som na introdução e na conclusão do *Podcast*, pois não sabíamos como utilizar o programa.
Aluno25 - Eu tive um pouco de dificuldade na hora de editar, eu não estava conseguindo editar usei vários aplicativos e nenhum deu certo mas dei o meu jeito bem trabalhoso, mas tirando isso não tivemos muitos problemas.

Por se tratar de um gênero oral inscrito em um suporte digital, é natural que os alunos tivessem de lidar com tecnologias ditais em um formato de comunicação multissemiótico como é a web. Nesse sentido, as respostas mencionadas indicam o foco na edição do som, já que o gênero produzido utiliza a modalidade da língua falada. No entanto, além da fala dos próprios alunos, há outro recurso acústico utilizado por eles e que demandou determinadas habilidades com as ferramentas de edição, como aponta o aluno 1, o som, referindo-se à música de fundo que eles utilizaram para evitar a monotonia de apenas uma gravação de áudio.

Na produção do gênero, entre as dificuldades mais citadas pelos discentes relaciona-se a organização do roteiro, indicando que os alunos tiveram limitações em organizar e sequenciar as ideias.

Aluno16-A principal dificuldade foi juntar todas as ideias em um roteiro que seria falado mas no final deu tudo certo
Aluno19-Organizar as ideias, pois foi trabalhoso fazer com que três pessoas do grupo colaborassem na realização do *Podcast*, além de terem entregado de última hora, e também encontrar um aplicativo bom, para poder fazer a junção dos áudios.

Esses trechos mostram, portanto, a dificuldade de grande parte dos alunos em lidar com o processo de retextualização (MARCUSCHI, 2008), neste caso, na transposição do texto oral para o texto escrito. Isso deflagra uma

dificuldade não percebida pela professora durante a realização da pesquisa, lacuna que poderá ser desenvolvida em estudos posteriores.

As respostas indicaram também uma limitação de organização do grupo, o que pode ter se refletido na dificuldade em elaborar as ideias no roteiro. Isso revela também certa limitação diante do formato remoto de ensino, já que a professora não poderia acompanhar a execução de atividades que, em modelo presencial, poderiam ser colocadas em prática na sala de aula.

Contudo, há outras dificuldades que nos chamaram atenção:

Aluno7-Acho que montar o roteiro porque se não fosse na prática não saberíamos qual seria o tempo do vídeo e se atingiria o tempo mínimo proposto além de não saber se o roteiro iria ficar bom no final.

Aluno18-A principal delas foi que não estivemos muito atentos ao tempo de cada *podcast*, e o nosso roteiro havia ficado pequeno mas, conseguimos acrescentar informações novas e assim, fazer um bom trabalho.

As duas respostas apresentam como dificuldades no processo de elaboração do roteiro para a produção do *podcast* a organização do tempo de execução do áudio. Os alunos não foram limitados a tempo, indicando que a dificuldade se apresentou não pela orientação da professora em relação ao tempo, mas da proporcionalidade entre texto escrito e sua execução na modalidade falada.

Este é o segundo momento que nos chama atenção, tendo em vista mais uma vez uma questão voltada para a relação entre oralidade e escrita, inscrita no que Marcuschi (2008) designa de processo de retextualização. Podemos perceber, então, como, ao preparar um projeto de gênero, é adequada a reflexão sobre a cadeia de gêneros que desenham a produção final de um gênero em estudo.

Percebemos, assim, que a dificuldade não residiu apenas em produzir o gênero proposto e em lidar com o meio digital, como esperávamos, mas do processo de utilização dos gêneros catalisadores, isto é, gêneros que favorecem ou facilitam o recolhimento de informações necessárias a um gênero foco de produção (KLEIMAN, 2010).

Pergunta 5: A modalidade remota incidiu em alguma mudança no andamento do trabalho? Explique.

Considerando o contexto da pesquisa, este questionamento não está diretamente ligado à produção do gênero, mas faz-se necessário tocar à parte de como o andamento das oficinas foi operacionalizado. Diante do contexto da pandemia, em que as escolas tiveram de adotar o formato de aulas remotas, tivemos de nos adaptar às condições de ensino possíveis sincrônica e assincronicamente.

Entre os alunos que responderam “sim”, a justificativa é, até certo ponto, consensual: lidar com um cenário novo e inesperado. Vejamos alguns trechos:

Aluno7-Sim, mas só foi no começo porque eu não estava acostumado a ficar olhando para a tela de um computador a manhã inteira me lembro que no começo ficava até com dores de cabeça no final da aula, mas ai o colégio propôs um intervalo de 10 minutos de uma aula para a outra e ficou melhor além de dividirem as aulas por turma porque ficava muito cheio e não tínhamos espaço para participar.

Aluno8-Sim. No caso presencial, nós teríamos até uma maior facilidade na parte do roteiro (que por sinal foi a parte mais difícil para o grupo).

Os trechos citados indicam, portanto, que a condução das aulas e, especificamente, do desenvolvimento das oficinas repercutiram a novidade do modelo remoto. Isso mostra, por outro lado, que os alunos conseguiram lidar com o novo formato de aulas.

Há ainda aqueles alunos que responderam “sim”, contudo, apresentando justificativas positivas ao novo modelo de aula, como se seguem alguns trechos a seguir:

Aluno16-Sim, pois ela tornou mais fácil fazer o trabalho pelo fato de gravarmos o áudio não tivemos que apresentar na hora

Aluno17-Sim. O trabalho conseguiu andar muito mais rápido e todos conseguiram cooperar melhor.

Esses trechos representam parte dos alunos que disseram ter sido facilitadas algumas ações das oficinas em decorrência do ensino remoto. Consideramos que a escolha de um gênero inscrito no suporte digital facilitou a abordagem das aulas, tendo em vista que os alunos estavam cada vez mais

imersos no universo das digitalidades, lidando com a tela do computador, as plataformas de aula e outros suportes.

Isso mostra também que os alunos foram provocados a um processo de interação com as semioses do mundo digital. Isso corrobora para o fato que não houve nenhum grupo que não conseguiu produzir o podcast e que alguma das ações postuladas nas oficinas deixou de ser cumprida em decorrência do ensino, em parte assíncrono. As aulas síncronas foram importantes, nesse sentido por contribuírem para um diálogo face a face entre a professora e os alunos.

Os alunos que responderam “não” foram consensuais em afirmar que a modalidade de aulas remotas não implicou mudanças no desenvolvimento das oficinas, como se observa seguir:

Aluno4-Não muito, porque por termos pesquisado bastante a respeito do gênero Podcast, isso facilitou a produção e apesar das dificuldades em aprender a usar a plataforma onde era produzido o Podcast, o tempo para a produção dele não durou muitos dias.

Aluno5-Não. Conseguimos ainda sim lidar bem com isto e fazer um bom trabalho acredito eu, e nos interagimos via redes sociais (o Whatsapp).

Aluno10-Não, mesmo sem nos encontrarmos, fazíamos ligações de vídeo, e tínhamos um grupo, intencionado apenas para esse trabalho, assim com todos esses recursos acabou nos deixando mais próximas.

Os enunciados mostram que os educandos utilizaram outros suportes digitais. As redes sociais virtuais foram alternativas que permitiram o contato entre os alunos para realizar as atividades de casa, sobretudo atividades de pesquisa. Por isso, deflagramos, através das respostas, mais uma situação de relação entre a escolha do gênero foco do projeto e o cenário das tecnologias digitais como suporte que permitiu aos alunos a condução das oficinas e das atividades a eles designadas.

O levantamento do questionário, com especial atenção para a pergunta 5, nos mostrou que há uma certa relatividade entre os discursos dos alunos: a de que a modalidade remota não prejudicou o desenvolvimento das oficinas. Logo, consideramos que as oficinas propostas tiveram o alcance desejado, refletindo-se na realização da produção final dos alunos e na culminância do projeto (oficina 4).

Pergunta 6: Diante de todas as orientações no processo de aprendizagem, e depois das apresentações das produções, que característica desse gênero você considera fundamental para sua produção?

As respostas apresentadas a esta pergunta pelos alunos mostraram alguns aspectos dos gêneros percebidos por eles. Entre esses aspectos podemos destacar a modalidade de uso da língua falada e do suporte midiático, a rede de gêneros que envolve a produção do podcast e o propósito comunicativo.

Por se tratar de um gênero da modalidade falada da língua, alguns alunos enfatizam a facilidade que essa modalidade possibilitou para a realização do propósito comunicativo do gênero:

Aluno19-O fato de que, um Podcast é composto apenas de áudio, então, se fizessem um vídeo, não faria sentido.

Aluno20-A de escutar melhor, a me concentrar mais e etc...

Aluno21-A capacidade de falar sem medo, mesmo sozinho ou acompanhado.

Aluno26-A característica desse gênero que eu acho fundamental para a produção talvez seja a naturalidade das falas porque tudo rodava através de algo combinado um roteiro e o bom é fazer natural mesmo não sendo, como estavam fazendo as pessoas nos vídeos do youtube que usamos como exemplo para nos inspirar parecia tão natural mesmo a gente sabendo que não era e a pressão dos prazos, preocupação com nota timidez pra falar ou apresentar o trabalho acho que fez com que parecesse nada natural mas sim algo monótono ou combinado.

As respostas salientam um dos elementos composicionais do podcast, isto é, a reprodução de áudio via fala. Isso indica que foi possível compreender a natureza do gênero, percebendo algumas possibilidades de seu uso. Os alunos, nos exemplos trazidos anteriormente, sinalizam a facilidade, a descontração e a escuta dos áudios.

Nesse sentido, os alunos foram capazes de compreender a construção do gênero, enfatizando, inclusive, os fatores estilísticos possibilitados pelo uso do áudio, como observamos na constatação de um dos alunos:

Aluno18-A interação com o público e informações interessantes. Para fazer um bom podcast, além de informações boas, é preciso buscar uma interação com os locutores, usando variação no tom da voz e etc.

Observamos que, ao tratar do tom de voz e da interação com os locutores, o aluno está apontando para o estilo dos podcasts, que se caracteriza, entre outros aspectos, pela plasticidade e possibilidades de trabalho com a língua. Isso indica que o trabalho com outras modalidades da linguagem, como é o trabalho com a oralidade, promove uma reflexão em que o aluno não apenas reconhece a formalidade do gênero, mas percebe também o seu caráter plástico e criativo.

O reconhecimento da importância do gênero catalisador, o roteiro escrito, foi fundamental, segundo os alunos, para a arquitetura textual do podcast. Para eles, o roteiro constitui-se com parte composicional do gênero produzido, o podcast, o que encontra seu fundamento em Marcuschi (2008), ao reconhecer que determinados textos pertencentes a um gênero podem transpor-se para outros gêneros.

Entre o roteiro escrito e o podcast, o que podemos identificar é o fenômeno da retextualização, no que propõe a leitura de Marcuschi (2008). Em outras palavras, um texto da modalidade escrita, o roteiro, é transposto para outra modalidade falada da linguagem através do podcast. Assim, o roteiro, além de gênero a integrar a composição do podcast, funciona também como gênero catalisador.

Alguns alunos reconheceram também o propósito comunicativo do podcast:

Aluno1-As pesquisas. O podcast precisa de muitas pesquisas (acho que no meu grupo fomos em 5 sites diferentes), o fluxo de informações tem que ser bem fluido, e isso não acontece se houver poucas informações apenas se repetindo, ou muitas informações mal explicadas.

Aluno23-Eu acho que a característica mais importante para a produção é que eles ficam falando sobre um assunto em específico.

Os dois enunciados sinalizam um dos propósitos comunicativos do podcast: fazer circular informações sobre determinados assuntos. Há, nesse sentido, o destaque para a informatividade do gênero focaliza não só o propósito do podcast, como também o conteúdo temático do gênero. Portanto, ao que apontam as informações relatadas pelos alunos através de suas respostas à questão 6 há, por parte deles, o reconhecimento do gênero não só em sua constituição formal.

Pergunta 7: Qual a função do gênero em seu dia a dia?

Além dos aspectos pertinentes à composição do gênero podcast, buscamos, através da pergunta 7, compreender aspectos sociais relacionados ao funcionamento do gênero, sobretudo em seu contexto de uso. A maioria dos alunos reconheceu que o podcast tem como função comunicativa a veiculação de informação, repercutindo na atualização e conhecimento dos alunos em relação a alguns assuntos:

Aluno4-Normalmente no meu dia a dia o Podcast tem a função de me informar sobre determinado assunto, comentar e discutir sobre um tema de meu interesse, além de ser uma boa forma de eu gastar o meu tempo livre, por ele falar de diversos temas, o que aumenta a minha quantidade de interesses.

Aluno5-Ele consegue transmitir informações por meio de um diálogo entre duas pessoas, geralmente.

Aluno6-A função social desse gênero no meu dia a dia é informar situações pesadas, urgentes de discussão de uma forma mais leve e rápida.

Os relatos apontam a função do podcast tendo em vista a informatividade possível através de seu uso. Logo, o olhar social para o gênero, como sinalizam os alunos em sua resposta, faz com que o gênero estudado se transponha de seu lugar de gênero a aprender para gênero a comunicar.

Diante disso, percebemos além do caráter informativo, o aspecto recreativo, pois, segundo os alunos, os podcasts são práticos e, por seu formato em áudio, facilita a compreensão:

Aluno3-A função social do gênero no meu dia a dia é me divertir, ter as notícias com mais facilidade e entre outras coisas.

Aluno12-O podcast fez com que eu gostasse de ver podcast de livros e bem legal enquanto eu do fazendo as tarefas as vezes eu vejo.

Aluno25-Às vezes no rádio do carro, na internet, por mensagem de voz e também no spotify onde tem vários podcasts.

O relato do aluno aluno 4 em relação aos alunos 3, 12 e 25 corrobora um dos aspectos que permeia o podcast, o entretenimento. Nesse sentido, observamos novamente que os alunos sinalizam o interesse pelo gênero por estar diretamente ligado a práticas do mundo real que eles já realizam como acessar plataformas de áudio e música.

O estudo sobre o podcast contribuiu também para o desenvolvimento da oralidade, a partir das estratégias comunicativas envolvendo o *continuum* fala-escrita:

Aluno7-Muito importante porque em uma resposta digitada eu saberei argumentar separadamente e não misturando as ideias como eu estou fazendo agora não estou tipo falando tudo embaralhado e sim tudo separadamente.

Aluno23-A função do gênero no meu dia é que ele me ajudou muito a dialogar com as pessoas no dia a dia.

Nesse sentido, um gênero oral requer, assim como gêneros escritos, planejamento e sequenciamento lógico das informações. O aluno 7 mostra em sua resposta, por exemplo, que ao lidar com as oficinas de estudo do gênero, foi possível compreender como arquitetar e distribuir informações, embora saibamos que as respostas correspondem, de certa forma, não à função social, mas às habilidades por ele dominadas.

Assim, consideramos, inicialmente, através da questão 7, deflagrar respostas voltadas à função social do podcast, sobretudo de seu propósito comunicativo. Todavia, constatamos que a voz dos alunos aponta para a contribuição prática do projeto em relação às habilidades no uso da linguagem. Isso mostra que, em projetos de gênero, a escolha do repertório de textos e gêneros favorece e fundamenta as ações e os aspectos sociais envolvidos no processo de aprendizagem.

Logo, as entrevistas, em um panorama geral, mostram que o projeto de ensino com o gênero *podcast* foi significativo na visão do alunado. Além disso, o envolvimento e desenvolvimento das oficinas também apontaram para a relevância das atividades propostas. A escolha do gênero também foi oportuna para que a condução dos encontros pudesse ocorrer de forma dinâmica e adequada, sobretudo porque estávamos em um contexto totalmente diferente do presencial.

E, em relação ao entrecruzamento de dados entre a análise de uma das produções e o que dizem as entrevistas, pudemos perceber que as respostas sinalizam aspectos pertinentes à natureza do gênero que utilizamos para trabalhar os aspectos linguísticos e temáticos. Os educandos ressaltam, em outras palavras, o caráter multimodal do *podcast*, a articulação entre oralidade e

escrita, bem como os processos de bastidores, como a edição, pesquisa e organização entre os próprios alunos nos turnos das falas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos e propusemos atividades didáticas de produção textual com o gênero *podcast* e suas contribuições para o desenvolvimento linguístico de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada de Teresina (PI). Nesse sentido, a partir da pesquisa-ação desenvolvida, a análise da produção textual trazida na seção de resultados mostra o desenvolvimento de habilidades básicas para a elaboração do *podcast*. Isso resultou em um produto final situado contextualmente, o que mostra através do questionário um engajamento dos alunos durante a realização das oficinas.

Nesse sentido, as produções em sua composição estrutural e estilística apresentam os aspectos genéricos recorrentes no *podcast* e que foram abordados nas oficinas. Em relação aos aspectos linguísticos observados, percebemos o pouco uso da recursividade coesiva, mostrando que os alunos ainda não dominam um repertório amplo de elementos coesivos importantes para a progressão temática e textual do *podcast*.

Isso se acentua em um gênero oral, pois essa demanda ainda mais estratégias para uso de marcadores conversacionais que contribuem para a interação. Nesse caso, um *podcast* linguisticamente repetitivo torna-se pouco atrativo aos leitores. Vimos em aula que um dos fatores para a crescente circulação de *podcast* é a praticidade de sua escuta e de interesse imediato pelo leitor sobre determinado assunto.

As respostas apresentadas pelos alunos refletem a afirmação feita no parágrafo anterior. Para os educandos, o que foi mais proeminente no trabalho e uso de *podcast* está relacionado ao seu caráter prático e interativo, o que não significa que seja um gênero mais fácil em termos de seu domínio. Em outras palavras, foi possível observar que, de gênero a aprender, o *podcast* passou a ocupar parte das práticas sociais dos alunos, fato que se constata ao analisarmos as 3 últimas perguntas do questionário.

Ao analisar a produção textual dos alunos, considerando o conteúdo composicional, o conteúdo temático e o estilo, constatamos que os educandos atenderam significativamente às demandas textual-linguístico-discursivas do *podcast*, dentro dos assuntos trabalhados em cada oficina. Assim, os grupos

entregaram produções autorais, com grau de informatividade, na modalidade falada da língua, atendendo ao contexto formal público.

O trabalhar com o gênero também exigiu desses sujeitos a ampliação da temática voltada aos objetivos da ONU para o desenvolvimento sustentável. Em outras palavras, apenas reconhecer as características formais do gênero não seria o suficiente para a produção textual final deles. Nesse sentido, as produções constituíram-se também em relação ao domínio temático, o que os possibilitou conhecer os objetivos da ONU nos quais a escola se baseia para instituir os temas transversais nas diversas disciplinas ofertadas na educação básica dessa rede jesuíta.

A análise, a partir das produções textuais, mostrou que os alunos concebem e compreendem o *podcast* como um gênero multimodal, em que a fala é o recurso comunicativo primordial para a veiculação do conteúdo temático. Além disso, o acesso a aplicativos de edição, pesquisas a meios jornalísticos e o interesse em ouvir *podcasts*, motivados pelo projeto, permitiram aos discentes tornarem-se interlocutores reais de práticas comunicativas envolvendo o referido gênero.

Verificamos também os efeitos dos recursos didático-pedagógicos utilizados durante todo o trabalho desenvolvidos nas oficinas em relação ao ensino do gênero *podcast*, por meio das entrevistas que sinalizaram a importância dos recursos digitais e do trabalho com gêneros digitais, principalmente por que o contato presencial tornou-se impossível ao período em que desenvolvemos as oficinas. O fato de não estarmos diante do quadro branco tradicional da sala de aula, nem focados apenas em prescrições trazidas na maioria dos livros e manuais de redação, não se apresentou nas respostas dos alunos como um fator desmotivador que os impossibilitasse de produzir o *podcast*.

Contudo, alguns alunos destacaram que sentiram falta, em algum momento, do contato presencial com a docente. Isso nos mostra que, quando falamos em aporte didático-pedagógico, devemos pressupor a importância do professor enquanto mediador, por isso os créditos à formação continuada como a que nos permitiu realizar este projeto com resultados produtivos.

O contexto de ensino remoto emergencial nos mostrou, dentre tantos desafios, oportunidades e possibilidades para interagir com os alunos. Porém,

ficou claro que o contato presencial será sempre imprescindível ao ensino e reafirma a importância da escola na vida do alunado e dos professores. Algumas atividades e orientações poderiam ser melhor trabalhadas se estivéssemos no contexto presencial. Por exemplo, os atrasos com algumas atividades e as alterações do calendário escolar ao longo dos decretos estaduais, que paralisaram as atividades escolares por alguns meses, foram limitações que se sobrepuseram nesse percurso de pesquisa científica.

As oficinas no modo presencial poderiam ter sido ainda mais produtivas, pois alguns de nossos alunos não ligavam suas câmeras e áudio, recursos importantes para *feedback* e acompanhamento, mesmo que fossem orientados a participar efetivamente das oficinas. Além disso, os ajustes do conteúdo orientado pelo currículo da escola tiveram de ser revistos e situados em relação ao projeto com o *podcast*, tendo em vista que não poderíamos interromper o quadro de assuntos previstos para a disciplina. A rotina de provas e atividades de recuperação impôs-nos um ritmo ainda mais acelerado, uma vez que precisávamos cumprir toda a grade curricular até o final do ano de 2020, em virtude das mudanças no calendário escolar.

Encerramos, assim, enfatizando a realidade da sala de aula peculiar, sobretudo, porque enquanto sujeitos somos diversos e heterogêneos. Longe de qualquer papel injuntivo quanto ao ensino e às metodologias de ensino de língua, o que pretendemos com o alcance de nossa pesquisa é demonstrar que o fazer docente, embora limitado a questões que fogem à vontade do professor, ainda pode ser um lugar de inovação e de formação de produtores de textos competentes e que também dominem conhecimentos relativos à vida, como a questão do desenvolvimento sustentável, entre tantos outros temas que podem pautar projetos de ensino significativos para estudantes e professores na escola – e para além dela.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. C. **Língua, gêneros textuais e ensino**: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva* (Florianópolis), Florianópolis, v. 20, n.1, p. 65-76, 2002.

ANTUNES, I. C. M. **Aula de português encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003. v. 3000. 184p .

ARAÚJO, J.. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: Júlio Araújo; Vilson Leffa. (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?*. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, v. 1, p. 49-64.

ARAÚJO, J.C.. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 46 (1), p. 79-92, 2007.

ARAÚJO-JÚNIOR, J. da S.; ARAÚJO, Júlio. Da internet para os livros didáticos: uma análise da didatização de gêneros textuais digitais. **Hipertextos revista digital (UFPE)**, v.11, p.1-24,2013.

AZEVEDO, I. C. M.; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios do bncc em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de estudos de cultura**, p. 83-92, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

BONINI, A. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.

BONINI, A.. O ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas - SP, v. 37, n.37, p. 7-23, 2001.

BOTTENTUIT J.; COUTINHO, C. P. Podcast uma Ferramenta Tecnológica para auxílio ao Ensino de Deficientes Visuais. In VIII LUSOCOM: Comunicação, Espaço Global e Lusofonia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2009, p.2114- 2126.

BOTTENTUIT J.; COUTINHO, C. P. Podcast uma Ferramenta Tecnológica para auxílio ao Ensino de Deficientes Visuais. In VIII LUSOCOM: Comunicação,

Espaço Global e Lusofonia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2009, p.2114- 2126.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 175-197.

BRAGA, N. F. de F. **Gêneros e projetos**: uma análise dos conceitos de Projetos de Letramento, Projeto Didático de Gênero e Sequência Didática. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juíz de Fora, Juíz de Fora, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1996 BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. (trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha). 2 ed. São Paulo: EDU, [1999], 2009.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CANTUÁRIO, A. A. S. Blog: orientações de ensino em um livro didático do ensino médio. **Revista Entrepalavras**, v. 7, p. 137, 2017.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. Sequências didáticas e formação inicial de professores. In: BARROS, E. M. ; RIOS-REGISTRO, E. S. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP. Editora Pontes, 2014, p.125-154.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Otacílio José. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 25-40.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; CABRAL, V. N. de. Podcasts: características nas produções de professores em formação continuada. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte - Mg, v. 21, n. 1, p.189-222, jan/jun - 2013.

DI PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L (Org). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2º edição, Campinas, SP. Editora Pontes, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. E org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 81-108.

FALCÃO, B. M.; TEMER, A. C. R. P. O podcast como gênero jornalístico. In: **42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2019, Belém. Fluxos comunicacionais e crise da democracia. São Paulo: Intercom, 2019.

GODWIN-JONES, R. Emerging technologies. Skype and podcasting: disruptive technologies for language learning. **Language Learning & Technology**, v.9 (3), p. 9-12, 2005.

GUIMARÃES, A. M. M.; KARSCH, D. F. (Org). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, A. M. M.; KARSCH, D. F. (Org). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva (UFSC)**, v. 28, p. 17-40, 2010.

KLEIMAN, A. B.. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, p. 519-541, 2008.

KLEIMAN, A. B.. Programas de desenvolvimento e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento para a Educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 21, p. 267-281, 2001.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOCH, I. G. V. Lingüística e Didática: perspectivas atuais. Vidya (Santa Maria. Impresso), Santa Maria, v. 21, n.37, p. 9-24, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, Vanda Maria . Ler e Escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2017. 220p.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LEITE, Q. S. S. Dos. **Podcasts no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestre em Formação de Professores)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

LENHARO, R. I.; CRISTOVÃO, V. L. L. Podcast, participação social e desenvolvimento. Podcast, social participation and development. **Educ. rev.** vol.32 n.1, 2016.

LIMA, F. R.; REGO, S. R. C. ; CANTUÁRIO, A. A. S. . É no chão da escola que se fabrica o ensino: reflexões sobre currículo e aprendizagem da Língua Portuguesa. In: Francisco Renato Lima. (Org.). **Os professores e suas experiências de formação, pesquisa e ensino** [Impresso e E-book]. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, v. 1, p. 99-125.

LIMA, F. R. **Letramentos em contexto de consulta médica: um estudo sobre a compreensão na relação médico-paciente**. 2016. 256 f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2016.

LISBOA, A. V. P. **A análise linguística como uma dimensão do estudo do gênero textual através de Projetos Didáticos de Gênero**. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISOS), São Leopoldo, 2014.

MACHADO, K. F.; FERREIRA, L. V.; SOUZA, M. G. L. de.; HOLOWKA, R. L. **Gêneros textuais na sala de aula: práticas de produção textual por meio de podcast**. (2017). Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26305_13291.pdf. Acesso em: 22/05/2019.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.15-80.

MOTTA-ROTH, D.. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso (Impresso)**, v. 06, p. 495-517, 2006.

MOURA, L. M.. Estudo do gênero discursivo: sequências didáticas e base nacional comum curricular (bncc). **FACIT Business and Technology Journal**, v. 1, n. 12, p. 37-50, 2019.

NASCIMENTO, A. N. do; ARAÚJO, D. L. de. A configuração teórica da Produção Textual na Base Nacional Comum Curricular: um olhar para a Transposição Didática. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 9, n. 2, p. 291-310, jun. 2020.

OLIVEIRA, M. S.. Gêneros Textuais e Letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso)**, v. 10, p. 325-345, 2010.

PAIVA, V.L.M.O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C. (Orgs.) **Hipertextos e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PAIVA, V. L. M. O.. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 81-108.

PINHEIRO, P. A. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: resignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópico (UNISINOS)** v. 9, p. 224-237, 2011.

RABELLO, K. R. **O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero**: uma proposta para a construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISOS), São Leopoldo, 2015.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. **THE ESPECIALIST**, v. 38, p. 1-20, 2017.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d`enseignement. **Repères**, 15, p.27-40, 1997.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 27-40, maio/ago. 1999.

SCRIBNER, S.; COLE, M. The psychology of literacy. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

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

UCHÔA, J. M. S. **O gênero Podcast Educacional**: descrição do conteúdo temático, estilo e construção composicional. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras- Linguagem e Identidade)- Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2010.

UCHÔA, J. M. S. Revisitando o conceito de podcast educacional como gênero do discurso. **Revista Anthesis**, v. 7, n. 13, p. 83 - 99, (jan. – jun.), 2019.

XAVIER, A. C. S. **O Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese de Doutorado, Unicamp: inédito, 2002.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

ANEXO 1

TRANSCRIÇÃO DO PODCAST- EQUIPE 1: em xxxx o nome da aluna, por motivos de não identificação

[música...]

Bom dia! Eu sou a XXXX. Eu e meu grupo vamos falar sobre o objetivo 14 da ONU. Tenho certeza que vocês vão adorar nossas pesquisas e os nossos argumentos. Bom, aproveitem! Mas vocês sabem do que se trata o objetivo 14? Ele fala da conservação e da utilização de forma sustentável dos oceanos, dos mares e recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável. E graças aos oceanos que cobrem $\frac{3}{4}$ da superfície da terra, gente, $\frac{3}{4}$. Ele contém, para vocês terem uma ideia, 97% da água do nosso planeta e apresenta 99% da vida em termos de volume. Pense nisso, no que eu vou lhe falar. Bom, antes de você jogar resíduos, lixos ou qualquer tipo de substância ou material que a natureza não vai absorver com tanta facilidade, lembre que isso vai afetar muita gente, incluindo os animais marinhos. Os oceanos são a maior fonte de proteína do mundo, com mais de 3 milhões de pessoas dependendo dos oceanos. Além das pessoas, os animais que moram lá, eles não merecem tudo isso que eles estão vivendo hoje em dia. Então, vamos mudar isso. Vamos ter consciência do que estamos fazendo. Além de que 40 % dos oceanos do mundo são altamente afetados pelas atividades humanas, incluindo poluição, diminuição na pesca e perda de habitats costeiros. Mundialmente os níveis de captura de peixe estão próximos da capacidade de produção dos oceanos, com 80 milhões de toneladas de peixes sendo pescados. Oceanos contêm cerca de 200 mil espécies identificadas. Mas os números, na verdade, devem ser de milhões. Oceanos absorvem mais de 30% de dióxido de carbono produzido por humanos. Atualmente, vemos o aumento de 26% na acidificação dos oceanos desde o começo da Revolução Industrial. A poluição marinha está alcançando níveis alarmantes, com aproximadamente 3 mil unidades de plástico encontradas a cada quilômetro quadrado do oceano. Os ODS garantem gerenciamento sustentável e produção dos ecossistemas marinhos e costeiros, assim como combater os impactos da acidificação dos oceanos. Bom, análises indicam que, se nada mudar, a situação atual nos oferece sérias ameaças à segurança alimentar mundial. Bom, a qualidade das águas costeiras e a estabilidade do ecossistema poderão ser afetadas e assim provocando sérios problemas em relação às gerações atuais e as futuras. Como observamos, os resultados das pesquisas nos laboratórios os nos estudos dos oceanos fazemos a mesma constatação ao sabermos que a produtividade e a instabilidade de todo o ecossistema marinho está diminuindo a cada ano. Bom, nesses casos, 29% das espécies de peixes e de crustáceos estão prestes a desaparecer, contudo,

provocar um grande buraco no nosso ecossistema. Porém, a ONU tem planos futuros para esses problemas. Até 2020 conservar 10% das zonas costeiras marinhas, de acordo com a legislação nacional e internacional e com base na melhor informação científica disponível, minimizar e enfrentar os impactos da acidificação dos oceanos, inclusive por meio do reforço e da cooperação científica em todos os níveis. Até 2030, aumentar os benefícios econômicos para os pequenos estados insulares em desenvolvimento e os países menos desenvolvidos, a partir do uso sustentável dos recursos marinhos, inclusive por meio de uma gestão sustentável da pesca, agricultura e turismo. Até 2020, gerir de forma sustentável e proteger ecossistemas marinhos e costeiros para evitar impactos adversos significativos, inclusive por meio do reforço da sua capacidade e resiliência em tomar medidas para sua restauração, a fim de assegurar oceanos saudáveis e produtivos. Até 2020, proibir certas formas de subsídios à pesca que contribuem para a sobrecapacidade e a sobrepesca e eliminar os subsídios que contribuem para a pesca ilegal não reportada e não regulamentada e abster-se de introduzir sobre novos subsídios como este, reconhecendo que o tratamento especial e diferenciado adequado e eficaz para os países em desenvolvimento e os países menos desenvolvidos deve ser parte integrante da negociação sobre os subsídios à pesca da organização mundial do comércio. Muito obrigado, gente, pela atenção. Espero que vocês tenham gostado, hein! Até o próximo podcast.

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO E RESPOSTAS

1-Ao longo do último trimestre, as aulas de redação versaram em torno dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Sobre eles, através dos textos do site da ONU no Brasil e textos trabalhados com as temáticas afins, deu-se a produção de um Podcast. Ao final dessa trajetória, você reconhece a importância dessa produção para o seu aprendizado? Fale um pouco sobre sua resposta.

Aluno1- Sim, foi possível aprender sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU e sobre outros projetos dessa organização, aprendemos também sobre outros impactos ambientais, suas causas e consequências, também foi possível pra mim (como eu era a editora) aprender um pouco mais sobre edição de áudio e sobre transições mais simples. Em questão do conteúdo do podcast achei interessante a proposta e com muitas questões atuais, sendo bem produtiva para o conhecimento sobre o planeta.

Aluno2-Sim. Porque ao realizar o Podcast tive que pesquisar sobre vários países e perceber as desigualdades gritantes entre eles, como os Estados Unidos tido como o mais rico do mundo e a Venezuela, um país subdesenvolvido, como também o trabalho feito pela ONU na redução dessas desigualdades.

Aluno3-Sim, pois fez com que eu aprendesse melhor sobre a UNO e também fez eu reconhecer o seu objetivo que é uma coisa muito importante e que todos deveriam aprender, pois aquilo vai fazer parte da nossa vida.

Aluno4- Sim, pois foi devido a essa produção que eu pude aprender mais a respeito da Organização das Nações Unidas (ONU), além de ter a experiência de me aprofundar nos interesses e objetivos que a ONU busca alcançar, o que fez com que a produção de um Podcast fosse uma atividade interessante.

Aluno5-Sim. Eu particularmente aprendi muito com esta produção de coisas que são necessárias para a vida de todos nós e que todos nós deveríamos ter.

Aluno6-Sim, pois me ajudou a entender, conhecer os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU que até então eram desconhecidos por mim. Essa produção também foi importante para meu aprendizado pois me fez descobrir que esses objetivos são muito importantes para nós (humanos) e que eles precisam de um maior conhecimento de todos. E sobre a experiência da técnica de produção do Podcast achei muito interessante e atual.

Aluno7-Sim, porque além de ver a situação real do mundo do que ele precisa dos seus problemas, e também por causa que eu mesmo aprendi coisas novas

e eu e meu grupo conseguimos fazer uma discussão, falando de um dos objetivos da ONU.

Aluno8-Sim. O próprio gênero de podcast é usado para dar notícias, dar algum assunto novo, ou seja, trazer informação, e nesse ponto ele me ajudou muito a entender o assunto, trazendo as explicações dos meus colegas junto com as pesquisas que eu fiz para produzir o meu podcast.

Aluno9-Sim, pois eu descobri vários aspectos nos quais eu não tinha conhecimento

Aluno10-Sim, eu acho muito importante pelo fato de além de mim, mais também meus amigos saberem um pouco desse assunto, adquirindo novas aprendizagens, pois quanto mais pessoas conhecem e obtêm aprendizado com esses (Objetivos sustentáveis), melhor e mais rápido será a propagação desse tema, deixando as pessoas mais informadas para ajudar.

Aluno11-Sim, no final da trajetória, deste trabalho que foi incrível de se executar pude perceber a importância de diversos aspectos que não se refere somente ao meu tema que era a vida marinha o motivo 14 da ONU, neste tempo pude ler e pesquisar muito sobre diversos fatores que danificam o meio ambiente o meu podcast e o podcast dos meus amigos serviu como um meio de aprendizado e conscientização então sim esse trabalho foi muito importante para o meu aprendizado.

Aluno12-Com a produção do podcast aprendi um pouco mais sobre educação que todos devem ter educação de qualidade, que o Brasil tem vários desafios para alcançar uma educação boa e inclusiva.

Aluno13-Sim, a importância sobre o meio ambiente e sobre a poluição e desmatamento no nosso planeta faladas em um podcast podem chegar a mais pessoas, principalmente as mais jovens e é importante para o meu aprendizado para entender os objetivos da -2-2-ONU e também as novas formas de produção como o podcast.

Aluno14-Objetivos do Milênio (ODM), Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), pobreza, Organização das Nações Unidas (ONU). **EXPLICAÇÃO:**

Os Objetivos do Milênio (ODM) foram atualizados para Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Com relação ao último, salienta-se que passaram a vigorar em 2016 e têm como principal objetivo acabar com a pobreza. Ambos os movimentos foram idealizados no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU).

Aluno15- Sim. Porque foi uma forma diferente e prática de se aprender mais sobre os objetivos da ONU, além de ter sido um desafio que nos ensinou sobre como trabalhar de forma organizada em equipe.

Aluno16-Sim, a importância sobre o meio ambiente e sobre a poluição e desmatamento no nosso planeta faladas em um podcast podem chegar a mais pessoas, principalmente as mais jovens e é importante para o meu aprendizado para entender os objetivos da ONU e também as novas formas de produção como o podcast

Aluno17- Objetivos do Milênio (ODM), Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), pobreza, Organização das Nações Unidas (ONU).
EXPLICAÇÃO:

Os Objetivos do Milênio (ODM) foram atualizados para Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Com relação ao último, salienta-se que passaram a vigorar em 2016 e têm como principal objetivo acabar com a pobreza. Ambos os movimentos foram idealizados no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU).

Aluno18-Sim. Porque foi uma forma diferente e prática de se aprender mais sobre os objetivos da ONU, além de ter sido um desafio que nos ensinou sobre como trabalhar de forma organizada em equipe.

Aluno19-Mais ou menos, pois Podcasts não fazem muito parte do meu cotidiano a na hora da produção, foi muito estressante, porque alguns participantes do meu grupo, deixaram para enviar muito em cima da hora, o que dificultou e fez com que o trabalho não ficasse muito bem feito.

Aluno20- Os podcasts permitem que o público aprenda e fique informado das coisas fazendo outros afazeres

Aluno21- Sim, isso foi muito importante, pois melhorou muito meu ser como amigo, filho, primo... Pessoa em geral.

Aluno22- Reconheço, pois em um podcast podem haver informações que com certeza servem para o aprendizado.

Aluno23-Sim, depois que eu aprendi sobre a ONU meus pensamentos sobre o planeta em que nós vivemos mudou um pouco, e aprendi que ela é muito importante para o nosso planeta.

Aluno24-Sim, porque foi possível ver alguns objetivos da ONU e se informar mais sobre o assunto e suas metas para o desenvolvimento sustentável.

Aluno25-Sim eu aprendi muito, pois depois que aprendi um pouco sobre a ONU meus pensamentos mudaram um pouco, aprendi muito sobre diversas coisas como o Objetivo 10 q fala sobre reduzir a desigualdade dentro dos países e isso vai me ajudar muito no futuro.

Aluno26-Eu reconheço a importância disso para o meu aprendizado, já que durante a produção do podcast eu aprendi muitas coisas uma delas foi fazer um podcast eu pude ter a experiência toda e foi trabalhoso e um pouco difícil mais no fim deu certo, a outra coisa que eu aprendi ou percebi é que os trabalhos que fazemos em grupo na escola ajudam muito no nosso futuro já que se formos parar pra pensar a maioria dos empregos hoje em dia são constituídos por uma equipe de profissionais que trabalham juntos para enfrentar o que for, e foi exatamente isso que eu e a minha equipe tivemos que passar na construção do podcast.

2-A estratégia de reconhecer a temática e em seguida estudar as características e elementos do *Podcast* facilitaram a compreensão da proposta? Se sim, de que forma?

Aluno1-Mais ou menos. No início, pelo exemplo em que foi dado parecia ser simples de fazer, embora não fosse muito complicado, não foi tão simples como eu pensei que seria (prazos de pedidos dos áudios, procuras de editores, roteiro, pesquisas etc). Na minha opinião a proposta era simples, porém tive um pouco de dificuldade de adaptar a pesquisa para os áudios -tivemos que procurar um pouco mais sobre os elementos do podcast e características gerais para poder adaptá-lo melhor.

Aluno2-Sim. Porque o Podcast é como um programa de rádio e pode ser ouvida no momento em que quiser. Ele pode levar informação, educação entretenimento e muita criatividade. No caso, o meu grupo realizou um programa de entrevista relacionada a redução da desigualdade entre os países, levando informações, sugestões de ajuda entre um país desenvolvido e outro subdesenvolvido.

Aluno3-Sim, fazendo com que nós conseguíssemos produzir um Podcast sem ter tantas dificuldades.

Aluno4-Pessoalmente eu acho que sim, porque eu pude aprender as características e os elementos do Podcast já com a temática em mente, do que eu iria falar naquele Podcast, pelo o que eu iria pesquisar, como eu iria organizar as falas, a estrutura do Podcast, entre outras coisas.

Aluno5-Sim. Conseguimos desenvolver e compreender bem o nosso conhecimento sobre a temática do "podcast" e gostei muito de aprender sobre ele.

Aluno6- Sim, pois quando reconhecemos a temática e logo depois estudamos as características e elementos de um Podcast é mais fácil entender o que está sendo pedido pois já temos uma noção básica do que teremos que produzir.

Aluno7-Sim, porque ai ja tínhamos uma ideia do que iríamos falar, dialogar, saberíamos o que falar o que o objetivo apresentava, isso facilitou muito.

Aluno8-Sim, reconhecendo primeiramente a temática eu consegui entender o assunto tratado, fazendo com que eu não misturasse o tema e os elementos do podcast.

Aluno9-Sim pois, além de facilitar serviu como base para fazermos a produção do podcast

Aluno10-Sim, pois quanto mais conhecemos a temática, mais fácil e naturalmente será a produção do podcast, deixando assim tanto os apresentadores a editora e as roteiristas mais calmas. Assim realizando um trabalho bem elaborado complexo e cheio de novos ares e ideias.

Aluno11-Sim pois pude ter um conhecimento mais amplo sobre o que eu iria tratar neste trabalho, essa estratégia ajudou na compreensão do tema.

Aluno12-Sim facilitaram um pouco pois nos endentemos o que era um podcast e como fazer e isso ajudou bastante na produção.

Aluno13-Sim, ela me ajudou a compreender que o podcast e uma espécie de redação oral

Aluno14-Sim. Ajuda a entender mais sobre Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), e a entender o que eles fazem.

Aluno15-Sim. Dessa maneira, nós discutimos primeiro sobre os temas, e depois estudamos sobre a proposta, deixando a atividade bem mais clara.

Aluno16-Sim, ela me ajudou a compreender que o podcast e uma espécie de redação oral

Aluno17-Sim. Ajuda a entender mais sobre Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), e a entender o que eles fazem.

Aluno18-Sim. Dessa maneira, nós discutimos primeiro sobre os temas, e depois estudamos sobre a proposta, deixando a atividade bem mais clara.

Aluno19-Sim, pois compreendi o que era Podcast e como deveria ser feito.

Aluno20-Sim, você tem que conhecer antes de falar para o público poder entender.

Aluno21-Não.

Aluno22-Sim, facilitaram em questão da forma como o podcast retrata tal acontecimento.

Aluno23-Não, pois o gênero foi difícil de ser compreendido.

Aluno24-Sim, porque foi possível ver alguns objetivos da ONU e se informar mais sobre o assunto e suas metas para o desenvolvimento sustentável.

Aluno25-Sim facilitou muito, pois ajudou muito para eu e meus colegas para fazer a produção do podcast.

Aluno26- Sim, pois durante a construção do podcast nós não fizemos tudo às cegas, nos primeiro de tudo fomos estudar e procurar saber mais sobre o podcast como é feito e exemplos, também pesquisamos mais sobre o que exatamente iria tratar o podcast que era os objetivos da onu algo que até então era desconhecido pela gente, conhecíamos a onu mais não sabíamos o que ela realmente fazia, e honestamente eu acho que isso ajudou muito.

3-A indicação de produção foi através da modalidade trabalho em grupo, o que se pretende com isso é construir uma interação entre os alunos e diversificar as opiniões na execução do trabalho. Esse objetivo foi alcançado? Explane sobre sua resposta.

Aluno1-No meu grupo tivemos um pouco de problemas. Algumas tarefas tiveram que ser divididas novamente porque causa de compromissos que algumas participantes tiveram em alguns dia, tendo por isso algumas tarefas monopolizadas para alguns integrantes. Em questão de pesquisa, links foram enviados e vídeos para a aprovação do grupo todo ou caso alguém quisesse

complementar com alguma coisa, quem questão de música transição de áudio e ordem de fala ,foram decisões tomadas pelo grupo em conjunto.

Aluno2-Todos os componentes do grupo participaram da produção. Foi feito um grupo de whatsapp em que trocávamos ideias, dividíamos tarefas, pesquisas e cada um ficou responsável por ajudar no roteiro, edição e apresentação e assim, obtivemos o êxito desejado.

Aluno3-Sim, pois nós passamos a interagir mais um com o outro e a diversificar mais as nossas opiniões.

Aluno4-Sim, no meu grupo esse objetivo foi alcançado. Porque para a produção do Podcast nós tivemos que discutir bastante o que cada pessoa falaria, a ordem das falas, a música de fundo, quem iria editar o Podcast e isso promoveu consideravelmente a interação do grupo em si, fortalecendo o trabalho em equipe.

Aluno5-Acredito que sim. Porque todos nós conseguimos ficar com uma determinada parte e nos interagimos bem realizando a produção.

Aluno6- Sim, pois todos os participantes do meu grupo interagiram e participaram da execução do trabalho, comentando, partilhando suas ideias e opiniões, colaborando também quanto a organização e aceitação de seus papeis no grupo o que deixou o trabalho bem diversificado.

Aluno7-Sim, porque enquanto nós produzíamos o roteiro do podcast e iamso encaixando as falas de a cada um ali foi um trabalho em grupo.

Aluno8- Sim. No meu grupo tivemos várias opiniões de cada integrante, e isso fez com que o nosso trabalho ficasse mais diversificado, com mais informações, trazendo um podcast mais rico.

Aluno9-Sim, todos os membros tiveram o direito de apresentar suas ideias, poder dar suas opiniões para podermos fazer a realização de um bom trabalho e assim todos tiveram participação

Aluno10-Sim, eu até prefiro em grupo, pois mais conhecimentos e mais ideias diferentes e ampliadas vão além da minha área de conforto, provocando assim uma expansão muito grande de aprendizado, tanto para mim, e para minhas amigas do meu grupo.

Aluno11-Bom, foi sim um meio de interação com meu grupo, pudemos trocar ideias e evoluir em uma execução em conjunto com as opiniões de todos que participaram ,.Tivemos vários momentos de reajustar as ideias e conseguimos fazer um roteiro, uma gravação e uma edição para podermos entregar a tempo da apresentação , i isso só foi possível com a ajuda de todos os envolvidos .

Aluno12-Não, na verdade acho que se fosse em individual minha nota seria melhor e o trabalho não teria ficado estranho pois eu e umas outras pessoas tivemos que fazer a parte do trabalho de outras pessoas.

Aluno13-Sim, conseguimos alcançar o objetivo foi bem legal e divertido ainda mais pelo fato de interagir com os outros

Aluno14-Sim. Porque os alunos conseguiram construir uma boa interação e tiveram muitas opiniões sobre o trabalho.

Aluno15-Sim. Porque conseguimos trabalhar juntos, atendendo as expectativas de todos do grupo, respeitando as diferenças de opiniões e fazendo um trabalho bem explicativo.

Aluno16-Sim, conseguimos alcançar o objetivo foi bem legal e divertido ainda mais pelo fato de interagir com os outros

Aluno17-Sim. Porque os alunos conseguiram construir uma boa interação e tiveram muitas opiniões sobre o trabalho.

Aluno18-Sim. Porque conseguimos trabalhar juntos, atendendo as expectativas de todos do grupo, respeitando as diferenças de opiniões e fazendo um trabalho bem explicativo.

Aluno19-Mais ou menos. Pois, não tivemos muito tempo para discutir sobre o assunto, então, apenas falamos as nossas falas e juntamos, formando o Podcast.

Aluno20-Teve, nas aulas tiveram várias opiniões e comentário de outros alunos.

Aluno21-Não. Eu me senti meio estranho, pois sou muito solitário e tudo mais.

Aluno22-Sim, pois a opinião de todos foram expostas, com isso formando o podcast.

Aluno23-Sim, eu acho que essa produção ajudou muito no nosso trabalho em grupo

Aluno24-Sim. Porque foi possível dividir o trabalho em funções para cada participante do grupo. Com o trabalho individual de cada um no grupo foi possível montar o PODCAST conforme o que foi designado pela professora, possibilitando o sucesso do trabalho em grupo.

Aluno25-Sim, todos os participantes apresentaram os seus pensamentos, ideias e também suas opiniões, porque a opinião de todo mundo é importante para fazer o nosso podcast.

Aluno26-Sim, durante o trabalho eu e minhas amigas tivemos de enfrentar diversos problemas com opiniões e ideias diferentes, enfrentamos dificuldades na hora de decidir as funções de cada integrante do grupo (porque muitas pessoas queriam fazer a mesma coisa a mesmo tempo e não dava) e também nos prazos de envio do que cada pessoa ficou encarregada de fazer, muito afazeres e esse trabalho, vídeos chamadas surpresas o trabalho tava meio desorganizado mas no fim deu tudo certo.

4-A nossa maior dificuldade foi colocar o som na introdução e na conclusão do Podcast, pois não sabíamos como utilizar o programa.

Aluno1-As principais dificuldades, pelo o que eu me lembro foram encontrar links com o conteúdo específico (muitos sites falavam do assunto ,mas que de uma maneira generalizada) ,adaptar as pesquisas para que ficassem mais fluentes e simples na compreensão ,diminuir o tamanho das pesquisas e tamanhos de falas ,para que uma pessoa tivesse mais trabalho que outra tentamos deixar as falas do mesmo tamanho.

Aluno2-A nossa maior dificuldade foi colocar o som na introdução e na conclusão do Podcast, pois não sabíamos como utilizar o programa.

Aluno3-As principais dificuldades foram a comunicação, pois foi por meio da internet e outra dificuldade foi ter ideia de como nós iríamos fazer o roteiro.

Aluno4-Do meu ponto de vista umas das principais dificuldades em redigir o roteiro, mesmo depois das explicações da professora foi o diálogo entre os membros do grupo e a organização das falas, para saber quemalaria o que.

Aluno5-Acho que na parte em que tivemos que juntar a parte de cada um dos roteiristas em uma só.

Aluno6-As principais dificuldades foram em relação a questão da junção das ideias de todos os participantes do grupo no roteiro, na questão de busca de informações adequadas e verdadeiras e na questão do tamanho do roteiro pois foi preciso a introdução de algumas novas informações para conseguir alcançar o tempo mínimo de Podcast.

Aluno7-Acho que montar o roteiro porque ne não fosse na pratica não saberíamos qual seria o tempo do vídeo e se atingiria o tempo mínimo proposto além de não saber se o roteiro iria ficar bom no final.

Aluno8-No meu grupo, a principal dificuldade para produzir o podcast foi o roteiro, uma vez que teríamos que separar cada fala, juntar as informações das pesquisas que cada uma fez, fazer um texto, uma discussão coerente e depois melhorar os detalhes das falas aqui e ali.

Aluno9-Não tivemos muitas dificuldades

Aluno10-Na minha opinião, é que primeiro fizemos um roteiro curto, deixando assim o vídeo curto rápido e direto, mais depois a tia Ana Célia nos aconselhou a expandir mais o roteiro, assim acabou prolongando mais o vídeo, e deixando ele mais completo, com novas informações.

Aluno11-A principal dificuldade não foi devido a explicação da professora e sim do planejamento das falas, por falta de uma pesquisa um pouco mais avançada na primeira vez que fizemos o podcast ficou pequeno e não coincidi-o com o limite de tempo proposto sendo assim refizemos com mais pesquisas e falas mais prolongadas .

Aluno12- O fato de terem colado e copiado o roteiro e depois tivemos que refazer o roteiro do jeito certo para tirar alguma nota

Aluno13-A principal dificuldade foi juntar todas as ideias em um roteiro que seria falado mas no final deu tudo certo

Aluno14-Muito foi na cooperação dos integrantes dos grupos.

Aluno15-A principal delas foi que não estivemos muito atentos ao tempo de cada podcast, e o nosso roteiro havia ficado pequeno mas, conseguimos acrescentar informações novas e assim, fazer um bom trabalho.

Aluno16-A principal dificuldade foi juntar todas as ideias em um roteiro que seria falado mas no final deu tudo certo

Aluno17-Muito foi na cooperação dos integrantes dos grupos.

Aluno18-A principal delas foi que não estivemos muito atentos ao tempo de cada podcast, e o nosso roteiro havia ficado pequeno mas, conseguimos acrescentar informações novas e assim, fazer um bom trabalho.

Aluno19-Organizar as ideias, pois foi trabalhoso fazer com que três pessoas do grupo colaborassem na realização do Podcast, além de terem entregado de última hora, e também encontrar um aplicativo bom, para poder fazer a junção dos áudios.

Aluno20-Dos alunos não entenderem o que era para fazer, porque não estavam na aula

Aluno21-A criatividade que não vinha, no lugar dela tava a preguiça.

Aluno22-Acho que foi mais por conta do conceito que o podcast tinha que retratar.

Aluno23-As principais dificuldades foi ter que refazer o roteiro novamente em forma de diálogo, pois a gente tinha feito de forma em que as pessoas que falassem só iriam explicar o conteúdo.

Aluno24-Não houve dificuldade para redigir o roteiro.

Aluno25-Eu tive um pouco de dificuldade na hora de editar, eu não estava conseguindo editar usei vários aplicativos e nenhum deu certo mas dei o meu jeito bem trabalhoso, mas tirando isso não tivemos muitos problemas.

Aluno26-Para fazer o roteiro as dificuldades encontradas sinceramente eu não sei já que eu não fiquei encarregada de fazer essa parte, mas posso supor que as dificuldades foram: resumir os objetivos, organizar tudo em forma de falas e tudo em um roteiro só tendo duas pessoas trabalhando nisso

5-Sim. Porque mesmo utilizando a tecnologia moderna, houve falha no som, barulhos externos. Foram feitas várias tentativas para chegar ao resultado desejado, porém o trabalho ficaria melhor se fosse realizado presencialmente.

Aluno1-Umpouco, não foi uma dificuldade em níveis críticos mas teve um pouco de influência. Durante o desenvolvimento do podcast, sempre tinham algumas decisões que precisavam ser tomadas na hora (música, ordem, reenvio de áudio...), o grupo ajudou bastante nas decisões, mas a comunicação não era feita na hora, o que atrasava ou pouco as edições (fazíamos as decisões por votos, mas quando havia um empate tínhamos que esperar alguém que não estava on-line no momento para desempatar).

Aluno2-Sim. Porque mesmo utilizando a tecnologia moderna, houve falha no som, barulhos externos. Foram feitas várias tentativas para chegar ao resultado desejado, porém o trabalho ficaria melhor se fosse realizado presencialmente.

Aluno3-Sim, pois meio que dificultou a nossa comunicação para fazer o roteiro.

Aluno4-Não muito, porque por termos pesquisado bastante a respeito do gênero Podcast, isso facilitou a produção e apesar das dificuldades em aprender a usar a plataforma onde era produzido o Podcast, o tempo para a produção dele não durou muitos dias.

Aluno5-Não. Conseguimos ainda sim lidar bem com isto e fazer um bom trabalho acredito eu, e nos interagimos via redes sociais (o whatsapp).

Aluno6-A modalidade remota atrapalhou um pouco no andamento do trabalho pois como é necessária distância física entre os participantes do grupo algumas problemas como queda na internet acabaram afetando na comunicação entre alguns membros.

Aluno7-Sim, mas só foi no começo porque eu não estava acostumado a ficar olhando para a tela de um computador a manhã inteira me lembro que no começo ficava até com dores de cabeça no final da aula, mas aí o colégio propôs um intervalo de 10 minutos de uma aula para a outra e ficou melhor além de dividirem as aulas por turma porque ficava muito cheio e não tínhamos espaço para participar.

Aluno8-Sim. No caso presencial, nos teríamos até uma maior facilidade na parte do roteiro (que por sinal foi a parte mais difícil para o grupo).

Aluno9-Não, pois todos os membros foram responsáveis e enviaram suas partes no tempo em que planejamos, para podermos enviar o podcast sem atraso

Aluno10-Não, mesmo sem nos encontrarmos, fazíamos ligações de vídeo, e tínhamos um grupo, intencionado apenas para esse trabalho, assim com todos esses recursos acabou nos deixando mais próximas.

Aluno11-Não pois tudo ocorreu como o planejado e conseguimos um bom resultado.

Aluno12-Sim, inclusive acho que em aula remota não teria ter trabalho em grupo ou se tivesse nos escolheríamos fazer só ou em grupo porque e já é muito difícil

faze o trabalho na escola sempre da confusão e briga imagina pela internet. E também so um pouco neurodica sabe eu gosto de fazer logo tudo pra me livrar mas tem gente que não ai me atrapalha um pouco

Aluno13-Sim, pois ela tornou mais fácil fazer o trabalho pelo fato de gravarmos o áudio não tivemos que apresentar na hora

Aluno14-Sim. O trabalho conseguiu andar muito mais rápido e todos conseguiram cooperar melhor.

Aluno15-Um pouco, já que fazer presencialmente seria bem divertido e bem mais fácil de se comunicar entre o grupo mas, a atividade fluiu bem na forma remota.

Aluno16-Sim, pois ela tornou mais fácil fazer o trabalho pelo fato de gravarmos o áudio não tivemos que apresentar na hora

Aluno17-Sim. O trabalho conseguiu andar muito mais rápido e todos conseguiram cooperar melhor.

Aluno18-Um pouco, já que fazer presencialmente seria bem divertido e bem mais fácil de se comunicar entre o grupo mas, a atividade fluiu bem na forma remota.

Aluno19-Sim, pois foi muito mais difícil fazer com que os outros entendessem o projeto, além de ser bem melhor se comunicar facilmente, pois as vezes, demoraram para responder, o que dificulta, pois demora ainda mais pra fazer.

Aluno20-Não apenas ajudou, em da fundamento, eu achei muito legal e divertido

Aluno21-Não. Tudo correu mais rápido que o esperado.

Aluno22-Não, tudo ocorreu nos devidos conformes.

Aluno 23-Não, a modalidade remota foi até melhor para se fazer o trabalho pois era mais fácil de se reunir com os integrantes do grupo

Aluno24-Sim. Um dos participantes apresentou dificuldade na gravação, pois apresentou problemas de áudio.

Aluno25-Não, todas os participantes do grupo fizeram a sua parte tudo certo e fomos bastantes responsáveis e pontuais para fazer o trabalho sobre o podcast.

Aluno26-Talvez, porque se parar pra pensar nos estávamos fazendo tudo a distância e algumas pessoas tinham problemas pessoais pra tratar e não podiam dar atenção ao grupo o que atraso e atrapalhou o andamento do trabalho, além da internet falha que também não ajudava.

6- Diante de todas as orientações no processo de aprendizagem, e depois das apresentações das produções, que característica desse gênero você considera fundamental para sua produção?

Aluno1-As pesquisas. O podcast precisa de muitas pesquisas (acho que no meu grupo fomos em 5 sites diferentes), o fluxo de informações tem que ser bem fluido ,e isso não acontece se houver poucas informações apenas se repetindo ,ou muitas informações mal explicadas .

Aluno2-A utilização do podcast pode ser feito no momento que quiser ouvir, informa sobre diversos assuntos de modo agradável.

Aluno3-A característica desse gênero que eu considero fundamental para sua produção é deles serem gravados em áudios online.

Aluno4-O que eu considero fundamental para a produção de um Podcast é a forma de falar das pessoas que estão dialogando no Podcast, pois é importante deixar o público envolvido no assunto, planejar boas falas e procurar por uma boa música de fundo, que complemente as falas e aumente a curiosidade do público pelo Podcast.

Aluno5-A característica em que fizemos uma interação, um diálogo como se fosse uma conversa mesmo entre duas pessoas se conhecendo.

Aluno6-A característica que para mim foi fundamental na produção do trabalho foi a de um Podcast ser um meio de transmissão de informações virtual, pois sem essa característica não saberíamos ao certo como fazer o corpo do nosso trabalho.

Aluno7-Sim, aprendi a produzir um podcast, fazer um roteiro e aprendi os objetivos da ONU, agora se alguém me perguntar quais são os objetivos sustentáveis eu já saberia responder.

Aluno8-Na minha opinião seria o roteiro prévio para a apresentação, pois sem ele a pessoa que grava não teria uma fala própria para trazer a informação necessária para o ouvinte, ou seja, a fala dele provavelmente ficaria muito mais confusa.

Aluno9-6-O diálogo que no caso e a conversa entre os participantes

Aluno10-Eu acho fundamental, as nossas falas (que foram criadas a partir do próprio site do tema, também das nossas ideias individuais, das nossas ideias em conjunto), e para fechar com chave de ouro uma trilha sonora no início e no fim do podcast.

Aluno11-As pesquisas, na minha opinião ler matérias sobre o assunto se informar e obter uma segurança sobre o que irá apresentar para é o essencial.

Aluno12-Acho que o fato da tia ter explicado ajudou muito ela levou podcast pra gente ver acho que se não fosse isso teria tirado zero

Aluno13-Eu considero fundamental a elaboração do roteiro, porque se for improvisar na hora pode não dar certo.

Aluno14-O das informações que eu conseguir guarda.

Aluno15-A interação com o público e informações interessantes. Para fazer um bom podcast, além de informações boas, é preciso buscar uma interação com os locutores, usando variação no tom da voz e etc.

Aluno16-Eu considero fundamental a elaboração do roteiro, porque se for improvisar na hora pode não dar certo.

Aluno17-O das informações que eu conseguir guarda.

Aluno18-A interação com o público e informações interessantes. Para fazer um bom podcast, além de informações boas, é preciso buscar uma interação com os locutores, usando variação no tom da voz e etc.

Aluno19-O fato de que, um Podcast é composto apenas de áudio, então, se fizessem um vídeo, não faria sentido.

Aluno20-A de escutar melhor, a me concentrar mais e etc...

Aluno21-A capacidade de falar sem medo, mesmo sozinho ou acompanhado.

Aluno22-Para mim, para ser feito um bom projeto, primeiro temos que entrar no contexto sobre o assunto para depois relatarmos o acontecimento.

Aluno23-Eu acho que a característica mais importante para a produção é que eles ficam falando sobre um assunto em específico.

Aluno24-A pesquisa.

Aluno25-Para mim é o diálogo, pois tem que ser algo que prenda a atenção do ouvinte e também que descontraia de vez e quando, que tenha um pouco de diversão mas também um pouco séria.

Aluno26-A característica desse gênero que eu acho fundamental para a produção talvez seja a naturalidade das falas porque tudo rodava através de algo combinado um roteiro e o bom é fazer natural mesmo não sendo, como estavam fazendo as pessoas nos vídeos do youtube que usamos como exemplo para nos inspirar parecia tão natural mesmo a gente sabendo que não era e a pressão dos prazos, preocupação com nota timidez pra falar ou apresentar o trabalho acho que fez com que parecesse nada natural mas sim algo monótono ou combinado.

7-Qual a função social do gênero no seu dia a dia?

Aluno1-Antes do projeto ser desenvolvido, eu nunca tinha ouvido a um podcast ,então não tinha muito contato .Após o projeto ,vi alguns na internet sobre assuntos variados ,para que assim pudesse se tornar mais fácil para nós seu desenvolvimento .Atualmente no meu dia a dia ,eu não tenho muito contato com gênero em questões como ouvinte ,mas eu acho bem interessante a sua ideia de transmitir alguma ideia (como se fosse um rádio moderno) por meio apenas do áudio.

Aluno2-Trazer informações, entretenimento, conforto sobre diversos assuntos como: economia, política, esporte, humor entre outros.

Aluno3-A função social do gênero no meu dia a dia é me divertir, ter as notícias com mais facilidade e entre outras coisas.

Aluno4-Normalmente no meu dia a dia o Podcast tem a função de me informar sobre determinado assunto, comentar e discutir sobre um tema de meu

interesse, além de ser uma boa forma de eu gastar o meu tempo livre, por ele falar de diversos temas, o que aumenta a minha quantidade de interesses.

Aluno5-Ele consegue transmitir informações por meio de um diálogo entre duas pessoas, geralmente.

Aluno6-A função social desse gênero no meu dia a dia é informar situações pesadas, urgentes de discussão de uma forma mais leve e rápida

Aluno7-Muito importante porque em uma resposta digitada eu saberei argumentar separadamente e não misturando as ideias como eu estou fazendo agora não estou tipo falando tudo embaralhado e sim tudo separadamente.

Aluno8-Bom, esse gênero, como falado antes, trás informação, pode ser sobre política, esportes, a própria sociedade, então a função social dele é manter as pessoas informadas sobre os assuntos que elas preferirem.

Aluno9-Em uma mensagem de voz, no rádio do carro , na internet e etc...

Aluno10-Ficamos com o tema na área do meio ambiente, ou seja, com esse trabalho eu pude tomar uma certa quantidade a mais de conhecimentos que eu tinha antes, esse trabalho me deixou mais próxima do assunto, influenciando assim nas minhas ações do meu dia a dia. Esse trabalho para mim não foi só importante para ganhar nota, foi também pra fazer a diferença na minha vida, tem ações que eram presentes no meu cotidiano que afetava e muito a natureza e eu não sabia, agora que eu sei, posso mudar meus hábitos, e tentar mudar os dos outros que estão ao meu redor.

Aluno11-Um meio de aprendizado mais colaborativo e interessante.

Aluno12-O podcast fez com que eu gostasse de ver podcast de livros e bem legal enquanto eu do fazendo as tarefas as vezes eu vejo

Aluno13-A função social do podcast é multiplicar as informações de maneira mais fácil por áudio.

Aluno14-Esta ligada as informações do meu dia a dia.

Aluno15-A função do podcast é compartilhar informação e conteúdo, de uma forma descontraída mas, dependendo bastante sobre o assunto que está sendo tratado.

Aluno16-A função social do podcast é multiplicar as informações de maneira mais fácil por áudio.

Aluno17-Esta ligada as informações do meu dia a dia.

Aluno18-A função do podcast é compartilhar informação e conteúdo, de uma forma descontraída mas, dependendo bastante sobre o assunto que está sendo tratado.

Aluno19-Bom, o Podcast é importante, pois, podemos ir aprendendo novas informações sobre diversos assuntos diferentes.

Aluno20-Eu começo a abordar as pessoas para falar assunto do dia aa dia

Aluno21-Eu sei falar em público, o podcast me ajudou a desenvolver essa capacidade.

Aluno22-Para que eu possa ficar mais por dentro dos acontecimentos que ocorrem

Aluno23-A função do gênero no meu dia é que ele me ajudou muito a dialogar com as pessoas no dia a dia

Aluno24-Pouco, consumo a mídia audiovisual na maioria das vezes.

Aluno25-As vezes no rádio do carro, na internet, por mensagem de voz e também no spotify onde tem vários podcasts.

Aluno26-Informar.
