

GABRIELA PEDROSO CARDOSO

**O *podcast* nas aulas de Língua Portuguesa:
práticas de multiletramento na escola**

**ASSIS
2021**

GABRIELA PEDROSO CARDOSO

**O *podcast* nas aulas de Língua Portuguesa:
práticas de multiletramento na escola**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestra em Letras - Línguas e letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Nogueira M. Garcia

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001

ASSIS
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Maria Luiza Carpi Semeghini - CRB 8/8301

C268p Cardoso, Gabriela Pedroso
O podcast nas aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento na escola / Gabriela Pedroso Cardoso. Assis, 2021.
142 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia

1. Multiletramentos. 2. Podcast. 3. Mídias. I. Título.

CDD 370.193

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O podcast nas aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento na escola

AUTORA: GABRIELA PEDROSO CARDOSO

ORIENTADORA: DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA (Participação Virtual)
Departamento de Letras Modernas / UNESP/Assis

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO (Participação Virtual)
Departamento de Letras Modernas / UNESP/Assis

Profa. Dra. LIVIA MARIA TURRA BASSETTO (Participação Virtual)
Cornélio Procópio/PR / UENP

Assis, 22 de março de 2021

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha família, aos meus amigos e a todos os companheiros de profissão.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Raiane Borges Pereira da Silva, que sempre acreditou no meu potencial e que sempre esteve comigo nos momentos mais importantes.

À minha mãe, Gisele Pedroso Oliveira de Paula, por me mostrar o caminho da educação e por me incentivar rumo ao conhecimento.

À Profa. Dra. Daniela Nogueira M. Garcia, que desde o início me acolheu e me guiou, majestosamente e gentilmente, durante a pesquisa, minha eterna gratidão.

Às integrantes da Banca de defesa, Profa. Dra. Kelly C. Henschel Pobbe de Carvalho e Profa. Dra. Lívia M. Turra Basseto.

Agradeço a todos os meus alunos, especialmente aos que participaram da produção desse *podcast*: Adrieli, Gabrieli, Maria Eduarda, Thiago e Yasmin, por aceitarem minhas propostas e por me ajudarem a crescer, pessoal e profissionalmente, ao longo desses anos na educação pública.

Aos meus amigos e colegas de profissão.

À Universidade Estadual Paulista - UNESP e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, deixo meus agradecimentos por proporcionarem esse Programa de Pós-graduação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”, portanto, agradeço à CAPES pelo financiamento, sem o qual não seria possível a realização dessa pesquisa.

CARDOSO, Gabriela Pedroso. **O *podcast* nas aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento na escola.** 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021.

RESUMO

Pensar a sociedade atual sem as tecnologias parece inviável, principalmente em um momento histórico em que as interações presenciais estão cada vez mais difíceis e, em contrapartida, as relações virtuais vêm crescendo exponencialmente. Num contexto educacional em que as TDICs têm sido essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, este trabalho busca compartilhar as experiências e os resultados de uma pesquisa cujo foco é o desenvolvimento de práticas de multiletramento, a partir do uso do *podcast* como ferramenta de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental – anos finais. Justifica-se a relevância da pesquisa considerando a possibilidade de ampliação de conhecimentos, formação do aluno como cidadão crítico e reflexivo e o letramento digital, além das expectativas de aprendizagem e habilidades previstas pela BNCC (2017). Alguns estudos que oferecem suporte teórico à pesquisa são os do multiletramento, propostos por Rojo (2015; 2019), Kleiman (2014) e Soares (2001), assim como algumas pesquisas que atestam os benefícios educacionais do *podcast*, como em Freire, E. (2013) e Bottentuit Jr (2007, 2019). A pesquisa, de cunho qualitativo, realiza-se por meio do método da pesquisa-ação, a qual é pertinente ao contexto da sala de aula, colaborando para o desenvolvimento do professor-pesquisador. Os resultados da pesquisa confirmaram as expectativas de que o *podcast* é uma ferramenta com grande potencial educacional.

Palavras-chave: Multiletramentos; *Podcast*; BNCC; TDICs; Mídias.

CARDOSO, Gabriela Pedroso. **The Podcast in Portuguese language classes: multiliteracy practices at school.** 2021. 142 p. Dissertation (Professional Master in Literature). - Paulista State University (UNESP), Faculty of Sciences and Letters, Assis, 2021.

ABSTRACT

Thinking about today's society without the technologies seems unfeasible, especially at a historic moment when face-to-face interactions are increasingly difficult and, on the other hand, virtual relationships have been growing exponentially. In an educational context in which TDICs have been essential to the teaching-learning process, this work seeks to share the experiences and results of a research that focuses on the development of multiliteracy practices, using the podcast as a teaching tool -learning in elementary school - final years. The relevance of the research is justified considering the possibility of expanding knowledge, training the student as a critical and reflective citizen and digital literacy, in addition to the expectations of learning and skills provided by the BNCC (2017). Some studies that provide theoretical support to research are those of multiliteracy, proposed by Rojo (2015; 2019), Kleiman (2014) and Soares (2001), as well as some research that attests to the educational benefits of the podcast, as in Freire (2013) and Bottentuit Jr (2007, 2019). The research, of qualitative nature, is carried out by the action research method, which is relevant to the classroom context, contributing to the development of the teacher-researcher. The survey results confirmed expectations that the podcast is a tool with great educational potential.

Keywords: Multiliteracy; Podcast; BNCC; TDICs; Media.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Preferência de conteúdo dos ouvintes brasileiros de podcast	44
Figura 2: Perguntas selecionadas para o episódio de educação sexual	66
Figura 3: Plataformas de podcast mais utilizadas pelos ouvintes brasileiros.	70
Figura 4: Exemplo de texto de descrição do episódio.	73
Figura 5: Divulgação dos episódios por meio do Whatsapp	73
Figura 6: Logotipo do podcast Hora do Recreio	75
Figura 7: Pesquisas desenvolvidas e enviadas direto pelo Whatsapp	77
Figura 8: Alunos criando propagandas com QR Code	80
Figura 9: Exemplo de propaganda com QR code feita pelos alunos	80
Figura 10: Roteiro criado pelos alunos para gravação de episódio	89
Figura 11: Roteiro criado pelos alunos para gravação de episódio	90
Figura 12: Roteiro criado pelos alunos para gravação de episódio	91
Figura 13: Roteiro criado pelos alunos para gravação de episódio	92
Figura 14: Jornal divulgando o trabalho com podcast	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Alunos que conheciam podcast 58

Gráfico 2: Plataformas utilizadas para ouvir o podcast “Hora do Recreio” 88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Descrição dos temas e duração dos episódios	85
Tabela 2: Total de reproduções dos episódios entre Agosto de 2019 e Abril de 2020, em ordem decrescente:	86

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - QR CODE PARA REPRODUÇÃO DOS EPISÓDIOS	113
ANEXO B - TRANSCRIÇÃO DOS EPISÓDIOS	114
ANEXO C - QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO AOS ALUNOS	130
ANEXO D - ALUNOS REALIZANDO PESQUISAS PARA O PODCAST	132
ANEXO E - MODELO DE ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE PODCAST	133
ANEXO F - DIVULGAÇÃO DO EPISÓDIO POR ALUNOS NÃO PRODUTORES DO PODCAST	134
ANEXO G - DIVULGAÇÃO DO PODCAST POR MEIO DO QR CODE	135
ANEXO H - FOTOS DA PRODUÇÃO DA ENTREVISTA TELEVISIVA	136
ANEXO I - QR CODE PARA ACESSO AOS VÍDEOS	137
ANEXO J- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	138
ANEXO K- PROTOCOLO DE SUBMISSÃO DA PESQUISA AO COMITÊ DE ÉTICA	139
ANEXO L- PARECER FINAL DO COMITÊ DE ÉTICA	140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 "letramentos", no plural	18
1.1.2 Multiletramentos	22
1.1.3 "Letramento" digital	25
1.2 Os gêneros textuais/discursivos	30
1.2.1 - Os gêneros textuais/discursivos e o ensino	33
1.3 As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs e a BNCC (2017)	35
1.4 Podcast	42
1.4.1 Podcast: como definir?	52
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	56
2.1 Etapas da pesquisa	57
2.2 Contexto de pesquisa - a escola e os participantes	60
3. ANÁLISE DOS DADOS	63
3.1 Do planejamento à prática	63
3.2 As práticas de multiletramento	72
3.3 Análise dos episódios produzidos	85
3.4 Análise dos questionários pós-produção	96
3.4.1 Análise do questionário da diretora	96
3.4.2 Análise do questionário dos alunos	97
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
5. REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	113

INTRODUÇÃO

De acordo com Lypovetsky (2004 *apud* Rojo, 2015), a sociedade atual vive na era da hipermodernidade, cuja configuração é altamente tecnológica e digitalizada, favorecendo o surgimento de novas práticas, novos conhecimentos, novos gêneros textuais/discursivos¹ e mídias que colaboram para esse funcionamento. Se, antes, para pagar um boleto, era necessário ir ao banco ou, ao precisar comunicar-se com alguém, dever-se-ia esperar a resposta por cartas; agora, essas e muitas outras coisas podem ser realizadas na palma da mão, por meio de um *smartphone*.

Segundo pesquisa do IBGE (2018)², o número de pessoas com acesso à internet no Brasil aumentou mais de 10 milhões entre os anos de 2016 e 2017. A pesquisa, divulgada em março de 2018, demonstrou que, atualmente, 74,9% dos brasileiros possuem acesso à internet e que 93,2% possuem, pelo menos, um aparelho celular na residência.

Essa pesquisa do IBGE revela-se importante, pois mostra que, cada vez mais, os cidadãos do país estão “conectados” e que, conforme os dados, 78,2% das crianças com mais de 10 anos também já têm acesso à internet. Ou seja, além de a população usufruir dos benefícios da internet, cada vez mais esse acesso está acontecendo bem mais cedo.

O *smartphone*, assim como o telefone, o fax, a impressora, o *datashow* etc pertencem a uma categoria de tecnologia chamada TICs/TDICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e, cada vez mais, ganham espaço na sociedade. Logo, pode-se concluir que, assim como as TDICs são muito importantes para a vida, atualmente, também o são para as escolas e para as universidades (ANDERSON, 2010). Dessa maneira, as práticas escolares precisam estar, cada vez mais, atreladas a essa modalidade de ensino digital.

Como supracitado, essa nova configuração hodierna colaborou para o surgimento de novas práticas e, também, de novos gêneros textuais/discursivos e supor-

¹ A denominação gênero textual é mais utilizada pela linguística textual, enquanto gênero discursivo é adotada pela perspectiva sócio-interacionista. A fim de não privilegiar uma ou outra denominação, Rojo utiliza a nomenclatura gêneros textuais/discursivos. Dessa maneira, adota-se neste trabalho a mesma nomenclatura utilizada pela autora.

² AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **PNAD Contínua TIC 2017: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país.** <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais>. Acesso em 29/05/2019.

tes (digitais ou não), como: rádios *online*, televisão *online*, *GIFS*, memes, e-mails, *posts* etc. Já há algum tempo, antes mesmo da era digital, os textos começaram a mesclar múltiplas linguagens, como por exemplo, língua escrita com imagens (estáticas ou em movimento), língua oral e vídeos etc, tornando-se multimodais. Essas mudanças evocam a necessidade de se ampliar o conceito de "letramento" e considerar-se o multiletramento, principalmente nas escolas (ROJO, 2012).

Contudo, na contramão da hipermodernização da sociedade, encontram-se os brasileiros que não estão "conectados". Novos dados do IBGE (2020)³ demonstram que, atualmente, o acesso à internet não tem sido tão abrangente assim. De acordo com a pesquisa, 46 milhões de brasileiros não possuem acesso à internet, sendo 45% por falta de renda para subsidiar um provedor, enquanto 37% não possuem sequer um aparelho (*smartphone*, computador etc).

Essa falta de acesso ficou ainda mais clara no ano de 2020, durante a pandemia de Covid-19, que culminou na instauração do ensino remoto/híbrido por todo o país. Porém, o ensino remoto não funcionou para todos, visto que, durante o período, estima-se que 8 milhões de jovens⁴ não puderam acompanhar os estudos.

Para Rojo (Op.Cit), diante das novas demandas da sociedade, é importante que os estudantes possam praticar os multiletramentos - que pode envolver ou não o uso das TDICs - mas, acima de tudo, esse trabalho deve partir da cultura do aluno e, por meio dela, buscar-se desenvolver um enfoque crítico, ético, democrático etc. Ademais, a autora ainda ressalta a importância de, também, trazer novas culturas, gêneros textuais/discursivos, mídias, músicas, entre outros, para que se ampliem os conhecimentos/"letramentos" desses alunos.

Dessa maneira, é possível constatar, portanto, a importância de um trabalho com "letramentos" digitais na escola, visto que ali pode ser o único local em que esses jovens estudantes terão a oportunidade de acesso às tecnologias e de aprendizagem dos "letramentos" decorrentes desse uso.

Com o intuito de colaborar com as práticas de multiletramentos, em especial o "letramento" digital, essa pesquisa teve como foco a produção de um *podcast* com

³ MARTA, Raquel. **Quem são as pessoas que não têm acesso à internet no Brasil?**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/08/10/quem-sao-as-pessoas-que-nao-tem-acesso-a-internetnobrasil#:~:text=De%20acordo%20a%20pesquisa%20TIC,71%25%20dos%20lares%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em 07/04/2021.

⁴ Estadão Conteúdo. **8,7 milhões de alunos não tiveram acesso a aulas remotas na pandemia**. Disponível em: <https://exame.com/brasil/87-milhoes-de-alunos-nao-teve-acesso-a-aulas-remotas-na-pandemia/>. Acesso em 07/04/2021.

alunos do 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, regularmente matriculados em uma escola pública municipal da cidade de São José do Rio Preto-SP.

O objetivo principal era, por meio da produção, permitir que os alunos participantes da pesquisa desenvolvessem práticas de multiletramento e produzissem um *podcast*, o qual era voltado para temas de interesse dos adolescentes, escolhidos pelos próprios alunos da escola e pelos produtores. Por meio da pesquisa realizada, foi possível reafirmar a importância do trabalho com os multiletramentos no contexto escolar, além de desenvolver algumas das diferentes competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A intenção da pesquisa motivou-se pela experiência da pesquisadora como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais, a qual percebeu que, apesar de os alunos possuírem celulares e usarem, sem dificuldade, para fins de redes sociais e comunicação, durante algumas aulas na informática, apresentavam certas dificuldades como: filtrar conteúdos de pesquisa, digitar textos em plataformas de edição, escrever e-mails, produzir sinais gráficos no teclado, como o *underline* (_) etc.

Outro motivo para desenvolver a pesquisa com foco nos gêneros e suportes digitais foi a diversidade de estudos que destacam a importância dos Multiletramentos e do "letramento" digital nas escolas (ROJO, 2019; COSCARELLI, 2014), assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC (2017), documento norteador das práticas escolares em toda a educação básica, que inclui o trabalho com gêneros digitais. Como supracitado, a BNCC (2017) é um documento oficial regulatório, que objetiva democratizar o ensino em todo o país, buscando desenvolver diversas competências e habilidades necessárias para o pleno desenvolvimento da cidadania, portanto, suas diretrizes e expectativas de aprendizagem foram consideradas no desenvolvimento da pesquisa.

Além das competências em "letramento" digital trazidas pela BNCC (2017), há ainda as expectativas de aprendizagem dos diferentes gêneros textuais/discursivos das diferentes esferas de atividade: notícias, contos, poemas, tirinhas, seminário, debate, charges, palestras etc. Sendo o *podcast* uma mídia de gêneros essencialmente orais, percebe-se seu potencial de ensino tanto em relação aos gêneros textuais/discursivos quanto às TDICs. Freire, E. (2013, p. 40), a respeito do desenvolvimento da oralidade e do *podcast*, ressalta que:

No campo produtivo,(...) essas tecnologias permitem, por exemplo, a modificação das dinâmicas vocais pelo uso de edição, bem como pela inserção de sonoplastias, além de disporem, para a oralidade, da possibilidade de revisão expressiva, tida como típica da escrita. Essas características advêm do potencial de realização de infindáveis regravações no uso de tecnologias como o rádio e o *podcast*.

Ademais, segundo Vilatte (2005 *apud* Cruz et Al., 2007, p. 895), “cada ano os nossos alunos estão mais motivados para as tecnologias informáticas e menos motivados para os métodos tradicionais de ensino”, tornando-se cada vez mais necessário adaptar os métodos de ensino às novas tecnologias. Essa necessidade confirmou-se, ainda mais, no ano de 2020, durante a pandemia da Covid-19, quando todas as escolas, de uma hora para outra, tiveram que suspender o ensino presencial e recorrer ao ensino remoto, por meio das TDICs.

A escolha do *podcast* também se deu porque, por meio de um questionário passado pela professora-pesquisadora, percebeu-se que poucos alunos conheciam essa mídia. Além disso, a escola em que o projeto foi realizado tem um histórico bastante positivo em relação às diferentes práticas de protagonismo juvenil.

Todas as questões supracitadas foram o que motivaram, ainda mais, o desenvolvimento desse projeto de *podcast* com os alunos. Além de não exigir equipamentos caros para gravação, os episódios podem ser reproduzidos sem que se consumam muitos dados da franquia de internet, tornando-o uma mídia acessível. Ademais, o *podcast* apresenta muitas possibilidades de ensino, portanto, acredita-se que esse trabalho pode trazer mudanças significativas para esses jovens, tanto dentro quanto fora da realidade escolar.

Além disso, como comprovado por Freire, E. (2013, 2015), o *podcast* tem um grande potencial educacional. De acordo com pesquisas voltadas para a área da educação, tais como, Cruz (2012), Bahia (2009), foram percebidos diversos benefícios em relação ao trabalho com *podcast*, tais como: “ (...) um dos acréscimos mais potentes que o *podcast* demonstra poder prover no campo educacional consiste na ampliação dos tempos e espaços do exercício educativo” (FREIRE, E. 2015, p. 401). O autor ainda traz exemplos de melhora da expressão oral de produtores de *podcast*:

o *podcast* revela-se meio de desenvolvimento expressivo para indivíduos carentes de um melhor desenvolvimento oral. *Podcasts* como o *Nerdcast* e o *Podcast de Tanguinhas* contam com participantes que, enfrentando grandes dificuldades nos primeiros episódios dos programas, seja por timidez ou dificuldades de articulação, demonstraram uma significativa evolução de sua expressão ao longo das edições dos programas (p. 402).

O referencial teórico da pesquisa baseia-se nos autores supracitados, além de outros como Rojo (2012,2013,2015, 2019), Kleiman (2007, 2014), Soares (1998, 2001, 2002, 2004) Freire, E. (2013, 2015, 2017) Bottentuit, Jr. (2007, 2009), Xavier (2007, 2011) entre outros.

A pesquisa insere-se na metodologia de investigação qualitativa, sendo a pesquisa-ação o método procedimental escolhido. A pesquisa-ação justifica-se nesse contexto porque, de acordo com Zeichner e Diniz-Pereira (2005), as investigações de professores acerca de suas próprias práticas têm potencial para produção do conhecimento e promoção de transformação social. Ademais, os conhecimentos produzidos em tal contexto são capazes de beneficiar a prática de outros profissionais.

Entre os instrumentos de pesquisa utilizados estão o questionário e o diário de bordo. Os dados coletados e analisados são as produções dos alunos: pesquisas, roteiros, áudios, episódios etc. Além desses materiais produzidos, a quantidade de acessos ao *podcast* também foram utilizados para a confirmação dos objetivos de pesquisa, assim como um questionário final respondido pela gestora da escola e pelos alunos.

O presente trabalho está organizado em três capítulos. No capítulo 1, tem-se a base teórica que fundamenta a pesquisa, na qual veem-se conceitos fundamentais para o entendimento do trabalho, entre eles os de "letramentos", multiletramentos, "letramento" digital, gêneros textuais/discursivos, TDICs, e *podcast*. No capítulo 2, descreve-se a metodologia, na qual são apresentados os dados sobre a escola em que a pesquisa foi desenvolvida, além dos procedimentos metodológicos utilizados. No capítulo 3, tem-se a análise dos dados coletados, constituídos pela descrição das atividades desenvolvidas, como as pesquisas, produção, edição e divulgação dos episódios, pela produção dos alunos, pela quantidade de acesso ao *podcast* e por alguns questionários finais. Por fim, no capítulo 4, são apresentadas as considerações finais, encerrando-se, no capítulo 5, com as referências.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem por objetivo explicitar os referenciais teóricos e os autores que embasam a pesquisa. Inicialmente, destacam-se os conceitos e a importância dos "letramentos", dos multiletramentos e dos "letramentos" digitais, assim como das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) e dos gêneros textuais/discursivos. Posteriormente, são apresentadas as características, um breve histórico e os potenciais pedagógicos do *podcast*.

1.1 "letramentos", no plural

Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (FREIRE, P., 1996)

O termo "letramento" é relativamente novo: surgiu na metade da década de 1980 e somente um bom tempo depois é que foi dicionarizado. A primeira vez que apareceu nos discursos dos especialistas brasileiros foi com Mary Kato, em 1986 e, algum tempo depois, Leda Tfouni (1988) o distingue da alfabetização. A partir de então, o termo adentraria os estudos de Educação e Ciências Linguísticas (KLEIMAN, 1995).

Segundo Magda Soares (2004, p. 6), o "letramento" surgiu como uma necessidade de "reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita". A autora ressalta que essa precisão despontou, ao mesmo tempo, em meados dos anos 1980, em vários países, recebendo o nome de "letramento" no Brasil; de *illettrisme* na França; de *literacia* em Portugal, entre outros.

Embora os movimentos tenham aparecido em vários países concomitantemente, cada um tinha suas características e dificuldades. Na França e nos Estados Unidos, que são países desenvolvidos por exemplo, o problema não era o aprender a ler e a escrever, mas sim em conseguir usar tais prática socialmente, ou seja, desde o início, o termo "letramento" tinha o sentido real de uso dessas habilidades na sociedade.

Já no Brasil, inicialmente, "os conceitos de alfabetização e *letramento* se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem" (SOARES, 2004, p. 7), pois o termo "letramento" foi associado ao aprendizado inicial da leitura e da escrita. Segundo Rojo (2019), até 1950, o indivíduo capaz de assinar o próprio nome era considerado alfabetizado, porém, as demandas trabalhistas, fizeram com que o conceito de alfabetizado fosse aquele que conseguisse ler e escrever um enunciado curto.

Algum tempo depois, em 1978, considerava-se funcionalmente alfabetizada a pessoa "capaz de se engajar em todas as atividades nas quais a alfabetização seja requerida (...) e também capacitá-la a continuar a usar leitura, escrita e cálculo pra seu próprio desenvolvimento e o da comunidade" (ROJO, Op. Cit., p.15).

Mesmo após tanto tempo, ainda há uma dificuldade em se definir o termo "letramento", pois, como aponta Soares (2009), ele diz respeito a muitas práticas de conhecimentos, de habilidades, de capacidades e, até mesmo, de valores e funções sociais, o que, de certa maneira, inviabiliza seu enquadramento em apenas uma definição.

As Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD) demonstram que a definição de um indivíduo alfabetizado tem se aproximado cada vez mais do conceito de letrado, ou seja, alguém que não somente tenha aprendido a ler e a escrever, mas que também seja capaz de fazer uso dessas habilidades. As concepções tradicionais de alfabetização, por meio dos métodos analíticos e sintéticos, tratava-a como um processo distinto e independente do "letramento".

Porém, atualmente sabe-se que eles são processos indissociáveis e interdependentes:

a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de "letramento", e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

A partir dos estudos de Street (1984), um antropólogo britânico, o qual denominou dois enfoques de "letramento": o *autônomo* e o *ideológico*, Soares (1998) cunhou dois termos no Brasil: a *versão fraca* (enfoque autônomo) do "letramento", que independe do contexto social, e o indivíduo, através do contato com a leitura e com a escrita, gradualmente, desenvolveria habilidades, geralmente relacionadas às

forças de trabalho, que o levariam a “funcionar” na sociedade; e a versão *forte* (enfoque *ideológico*), a qual está relacionada à questão social e às estruturas de poder da sociedade, em que o indivíduo não se apropria da leitura e da escrita apenas para funcionar em sociedade ou servir como mão de obra, mas também para aumentar sua autoestima e ser capaz de circular em outras esferas (ROJO, 2019).

Apesar de não mencionar especificamente os enfoques de "letramentos", a visão de alfabetização/educação como possível libertadora da sociedade opressora também foi fortemente defendida por Paulo Freire (1992), cujas obras sempre se assimilaram ao enfoque ideológico de "letramento". Freire defendia a educação como força emancipadora, a qual também é defendida por Kleiman (2014, p. 89), para quem o "letramento" é “um vetor para a constituição de um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais”.

Apesar de os métodos de alfabetização terem sido criticados por possuírem alguns exercícios mecânicos e sem reflexão, de acordo com Geraldi, nenhuma prática de alfabetização anterior ao conceito de "letramento" previa práticas de ensino como um "processo pontual em que não se esperasse que o alfabetizado jamais viesse a fazer uso da escrita (como leitor ou como autor de textos)” (GERALDI, 2014, p. 27).

De certo modo, como defende o autor, ainda que um indivíduo seja letrado em gêneros textuais/discursivos de uma determinada esfera de atividade (jornalística, por exemplo), ele pode ser iletrado nos gêneros pertencentes às esferas de atividades das quais ele não participa, por exemplo: professores de português que não estão habituados/letrados em gêneros textuais/discursivos da esfera jurídica. Ademais, existem diversas razões (sociais e educacionais) que determinam a condição de letrado ou iletrado de um indivíduo.

Contudo, mesmo diante da dificuldade de se conceituar o "letramento", ele vem sendo definido como “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” e um novo significado para letrado passa a “caracterizar o indivíduo que, sabendo ler ou não, convive com as práticas de leitura e escrita” (ROJO, 2019, p.14).

Foi a partir dos novos estudos do "letramento", que surgiu o conceito “eventos de "letramento”, os quais variam desde a ação de ver o preço de uma mercadoria na

feira a ler um romance. Eles são definidos como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (STREET, 2012 *apud* ROJO, 2019, p. 18). Dessa maneira, independente de ser alfabetizado ou não, um indivíduo participa dos eventos de "letramento" diariamente.

Com o passar do tempo, a partir do aprofundamento dos estudos e das pesquisas, percebeu-se, também, que não há apenas um tipo de "letramento", mas sim "letramentos", no plural. Ademais, com essa nova concepção, a escola deixa de ser a única agência de "letramento" (mesmo ainda sendo a principal), e as relações familiares, as igrejas, a mídia etc. também passam a fazer parte dessas agências.

A realidade escolar, desde 1990, tem tido seu acesso mais universalizado, o que contribuiu para o ingresso de alunos e professores de classes populares, que levavam consigo suas culturas, os chamados "letramentos" locais ou vernaculares, que não são valorizados e, até aquele momento, eram ignorados dentro da escola, como o *rap* e o *funk*, por exemplo (ROJO, 2009).

A escola preocupa-se com o "letramento" escolar, ou seja, a alfabetização, os gêneros textuais/discursivos, as operações matemáticas; enquanto essas outras agências de "letramento" estão mais preocupadas e voltadas para as práticas sociais. Ademais, dentro do ambiente escolar, por muito tempo e, talvez, ainda hoje, priorizem-se os "letramentos" valorizados, deixando-se de lado os "letramentos" vernaculares (não-valorizados), os quais, geralmente, ocorrem de maneira natural, sem que haja uma instituição que os “ensine”.

Para Kleiman (1995), as práticas escolares são ideologicamente determinadas e acabam estabelecendo aprendizados que não condizem com os conhecimentos/habilidades prévios dos estudantes. A respeito disso, Hamilton (2002 *apud* Soares, 2002) aponta que muitos dos "letramentos" que são aprendidos de maneira natural, que estão presentes no cotidiano das pessoas, são excluídos e desvalorizados no ambiente escolar. O autor ainda expõe o conceito dos "letramentos" dominantes e dos "letramentos" vernaculares:

Os "letramentos" dominantes estão associados a organizações formais, tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. Os "letramentos" dominantes preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juizes) que, em relação ao conhecimento são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na

proporção do poder da sua instituição de origem. Já os chamados "letramentos" "vernaculares" não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes de resistência (HAMILTON, 2002, *apud* ROJO, 2009, p. 102).

Com o passar do tempo e com a modernização da sociedade, assim como os eventos de "letramento" foram ganhando novas características, os gêneros textuais/discursivos mudaram e passaram a combinar escrita e imagem (estáticas ou em movimento). "E foi esse processo que nos levou da escrita e dos 'letramentos' aos textos/discursos em múltiplas linguagens e aos multiletramentos" (ROJO, Op cit, p. 19).

1.1.2 Multiletramentos

O surgimento da *web* trouxe consigo novas formas de se comunicar, de se produzir, de se compartilhar. Para os novos tipos de gêneros textuais/discursivos, para as novas possibilidades de se criar, para os novos tipos de imagens e de vídeos, são necessárias novas práticas e, portanto, novos "letramentos", que se tornam multiletramentos. Esses novos gêneros, cada vez mais multissemióticos, exigem maneiras próprias de produção e interpretação.

O conceito de multiletramentos foi usado, pela primeira vez, em 1996, pelo chamado Grupo de Nova Londres (GNL), que era formado por um grupo de pesquisadores dos "letramentos", em seu manifesto "*A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures*" (Pedagogia dos multiletramentos- desenhando futuros sociais).

De acordo com o GNL, os gêneros textuais/discursivos estavam sofrendo alterações e já não eram mais apenas escritos, e sim compostos de diversas modalidades de linguagens - escrita, imagem, gestos etc - que eles chamaram de *multimodalidade*. Além dos gêneros textuais, a sociedade também estava passando por transformações, assim como a diversidade cultural e linguística das populações, o que demandava, então, uma nova forma de educar. Eles chamaram essas mudanças na área educacional de *multiletramentos*(ROJO, Op. cit.):

Multiletramentos é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos "letramentos", que se tornam multiletramentos, isto é, "letramentos" em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (ima-

gens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc) (p. 20).

Para o Grupo de Nova Londres, a escola deveria utilizar pedagogicamente os novos "letramentos" que estavam surgindo na contemporaneidade - os quais utilizavam as chamadas TICs - e, incluir, também, as novas e diferentes culturas que existiam na sala de aula, visto que ela é um lugar heterogêneo, no qual convivem diferentes pessoas que possuem diferentes culturas.

Os estudiosos do Grupo perceberam que os conflitos de rua, como os massacres de gangue, poderiam ser diminuídos se houvesse uma discussão e um trabalho que se preocupasse em desenvolver o respeito e a tolerância às diferenças dentro da sala de aula. Além disso, O GNL⁵ já abordava a principal questão dos multiletramentos: a multiculturalidade e a multimodalidade dos gêneros textuais/discursivos.

Percebe-se que, desde o início, para que sejam consideradas práticas de multiletramento, é necessário que haja dois aspectos envolvidos: as diferentes culturas articuladas e os diferentes gêneros textuais/discursivos em suas diversas esferas de publicação.

Muito mais do que apenas desenvolver práticas de "letramentos" com diferentes tipos de gêneros textuais/discursivos, a escola deve possibilitar que seus alunos participem de diversas práticas sociais, sem excluir esta ou aquela por não "se enquadrarem" em algum padrão escolar. Mais do que apenas alfabetizar, a escola deve promover práticas de "letramento" de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2009). Para tanto deve considerar:

os multiletramentos ou "letramentos" múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os "letramentos" das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os "letramentos" valorizados, universais e institucionais; como diria Souza-Santos (2005), assumindo seu papel *cosmopolita*. Os "letramentos" multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de "letramentos" para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos (...) que tem transformado o "letramento" tradicional (da letra/do livro) em um tipo de "letramento" insuficiente para dar conta dos "letramentos" necessários para agir na vida contemporânea (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 38).

⁵ GNL - Grupo Nova Londres - abreviação utilizada por Rojo (2012).

Para Cope e Kalantziz (*apud* Rojo, Op. Cit.), nos dias atuais, o uso da linguagem parte das características das novas mídias de informação e comunicação, lidando com gêneros multimodais. Isso demanda uma ampliação do conceito de "letramento":

Isso significa que não é mais suficiente no ensino voltado para o "letramento" focar somente nas regras das formas padrão da língua nacional. Ao contrário, comunicar e representar significado hoje requer, cada vez mais, que os aprendizes sejam capazes de perceber diferenças em padrões de significado de um contexto para outro.

Significados são construídos de maneiras cada vez mais multimodais (...) isso significa que precisamos ampliar o escopo da pedagogia do "letramento", de modo que ela não privilegie indevidamente as representações alfabéticas, mas tragam para a sala de aula representações multimodais, em particular aquelas típicas da mídia digital (COPE e KALANTZIS *apud* ROJO, 2019, p. 22).

Segundo Kress (2010 *apud* Gillen e Barton, 2010), esses novos gêneros textuais/discursivos demandam novas formas de leitura e de compreensão, pois todos os elementos ali presentes devem ser considerados e a leitura de baixo para cima e da esquerda para a direita já não se aplicam mais. As imagens deixam de ser apenas ilustrativas para fazer parte da construção do sentido, mesmo que de modo diferente, assim como a escrita:

O aumento do uso das imagens não está tornando os textos mais simples, como sempre foi dito. Textos multimodais requerem novas maneiras de ler: o significado de cada modo presente no texto (multimodal) deve ser entendido separadamente, e depois esse sentido deve ser unido a todos os outros presentes para que se faça uma única leitura coerente (KRESS; GILLEN e BARTON, 2010, P. 6).

Juntamente com todas as novas mídias e novas tecnologias, surgiu, também, um novo *ethos*, ou seja, novos traços de comportamentos dos homens em relação à sociedade: os novos "letramentos" são participativos, distribuídos e menos individualizados. Ademais, houve mudanças cognitivas e estéticas dos textos na internet, que demandam novas estratégias de compreensão (ROJO, 2019). Para Lankshear e Knobel (2007 *apud* Gomes, 2017), esse novo *ethos* está relacionado à emergência da *Web 2.0*:

nesse novo *ethos* – espaços colaborativos, não regulares, mais participativos, colaborativos, descolados - é emergente a formação de um novo sujeito leitor e escritor que não é estático, mas que se torna, conforme Santaella (2004), para esse novo espaço discursivo, um sujeito/leitor imersivo que tem condições de produzir sentidos a partir da convergência de múltiplas lingua-

gens na constituição do que a autora chama de linguagem hipermidiática (GOMES, 2017, p. 145).

Analisando o exposto, percebe-se que não há como se desenvolver uma educação que esteja longe das novas tecnologias. Esses novos aparatos tecnológicos demandam novas formas de pensar e de agir, e a escola, enquanto agência de "letramento" e formação, não pode estar distante dessa realidade. Essas mudanças fizeram com que as necessidades de ensino e aprendizagem fossem (re)pensadas e desenvolvidas.

Pode-se citar, dentre tantas outras, algumas necessidades que a nova configuração da sociedade trouxe: saber a diferença entre liberdade de expressão e discurso de ódio na internet; buscar fontes de notícias e identificar *fake news*; identificar autorias e não cometer plágios etc. Essas e outras demandas englobam o que pode ser chamado de "letramento" digital.

A pandemia da Covid-19 do cenário atual reforçou, ainda mais, a necessidade de se formar alunos que saibam não apenas "encontrar respostas num texto", mas que também sejam capazes de refletir e questionar aquilo que está sendo veiculado. As *Fake News* tiveram grande impacto nas atitudes e nas escolhas das pessoas, colaborando, inclusive, para divulgação e perpetuação de ideias xenófobas e preconceituosas.

Ademais, nesse momento de educação a distância, as práticas de metodologias ativas também se destacaram, dando mais autonomia para os estudantes construírem seu processo de aprendizagem. Em busca de facilitar a aprendizagem a distância, muitos educadores passaram a utilizar gêneros e mídias digitais como *slides*, vídeos, infográficos, *podcasts*, entre outros, exercitando as práticas de multiletramentos e de "letramento" digital.

1.1.3 "Letramento" digital

Como exposto por Gillen e Barton (2010), com o uso das telas, o simples ato de ler tornou-se mais complexo, visto que o usuário está - ao mesmo tempo, por meio de várias abas - lendo, participando de um chat, ouvindo músicas etc, ou seja, ele está desenvolvendo uma nova forma de atenção, diferente do modo de leitura tradicional de textos impressos ensinados e utilizados na escola:

Aqueles que cresceram em um mundo onde a tela e seus potenciais já se naturalizaram, estão lidando com mais naturalidade com os potenciais da tela, incluindo as potencialidades e as consequências sociais - em termos de ação, agência, modos a serem utilizados, modos focais, formas de produção e leitura. Se a escola permanecer (obrigada a) aderir às características do antigo mundo semiótico e social, haverá uma lacuna cada vez maior de prática, compreensão e disposição ao conhecimento (KRESS; GILLEN e BARTON, 2010, p. 7).

Atualmente, o mundo enfrenta uma pandemia da Covid-19 que mudou, por ora, a configuração da sociedade: as pessoas estão em isolamento social e não podem sair de suas casas, a não ser para as coisas essenciais, tais como mercado, farmácia etc. A prática de *home office*, ou seja, o trabalho remoto realizado de casa, tem sido prática comum em muitas empresas.

No campo educacional, as escolas encontram-se fechadas e as aulas têm sido realizadas de maneira *online*, por meio de aplicativos, *sites* e plataformas específicas de vídeo-aulas. Contudo, pela falta de experiência de muitos professores e de alguns alunos, algumas pessoas experienciam dificuldades em lidar com esses aparatos tecnológicos e acabam ficando, de certa forma, excluídos dessa nova realidade.

Essa mudança de paradigma reitera a importância de se estreitar a relação escola-tecnologia. Para Nóvoa (2020), todas essas alterações e novas necessidades devem servir como propulsoras para um processo de ressignificação e de reinvenção do sistema escolar atual. Para ele, se antes o sistema escolar estava baseado num esquema mais "consumista" de ensino, em que o aprendizado era realizado de maneira mais individual, as tecnologias digitais surgiram para mudar esse quadro.

Nas reflexões anteriores, é possível perceber que além de saber ler e escrever, é necessário saber usufruir dessas habilidades, nas mais diversas práticas em que elas sejam necessárias. Vê-se, também, que as práticas de "letramento", há muito tempo, têm deixado de significar apenas aquele "letramento" da letra, da escola, tendo seu uso e seu significado ampliados para os multiletramentos.

Essas novas necessidades surgiram devido à nova configuração da sociedade, que está, cada vez mais, tecnologizada. Se a vida cotidiana está rodeada de tecnologias e as relações com o mundo digital estão cada vez mais intrínsecas, como deveria ficar a educação e os processos de ensino e aprendizagem? A respeito disso, Xavier (2007) aponta:

O surgimento das novas tecnologias de comunicação tem modificado muitas atividades da vida moderna. Tais modificações também têm atingido o processo de ensino-aprendizagem, levando estudiosos da educação e da linguagem a refletirem e a pesquisarem sobre as consequências dessas novas práticas sociais e uso da linguagem na sociedade (XAVIER, 2007, p. 6).

Entre os novos "letramentos" que surgiram, está o "letramento" digital. Ele é definido por Xavier (2011, p. 6) como o “domínio de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares” etc. Percebe-se, a partir desse excerto, que muito mais do que apenas dominar o código escrito em ambiente digital, o letrado digital precisa dominar “modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais. Ele utiliza os recursos expressivos como imagens, desenhos, vídeos para interagir com outros sujeitos” (XAVIER, 2011, p. 6).

Quando se fala em alfabetização e "letramento", sabe-se que um indivíduo pode ser não alfabetizado, porém letrado em algumas práticas; e também pode ser alfabetizado, mas não letrado em algumas práticas. A pessoa que é alfabetizada, porém não letrada, é aquela que, apesar de decodificar os códigos da escrita, ainda não é capaz de usá-la em práticas sociais mais elaboradas e desenvolvidas.

O mesmo pode acontecer quando se fala em "letramento" digital. Um indivíduo pode ser plenamente alfabetizado e letrado na sua língua materna e ser um *iletrado digital* e, assim como ocorre a exclusão de um sujeito não alfabetizado, o mesmo pode ocorrer com aquele não alfabetizado digitalmente. Assim como afirma Goulart (2006), a condição de letrado não se adquire de uma hora para outra, portanto a prática recorrente dos "letramentos" digitais é necessária para atingirmos o objetivo de um indivíduo letrado digitalmente.

Para Gillen e Barton (2010, p. 9), "letramento" digital são “as constantes mudanças de práticas por meio das quais as pessoas constroem significados usando as tecnologias digitais”. Considera-se, portanto, que letrado digital é o indivíduo capaz de participar e interagir nos ambientes digitais, apresentando domínio das habilidades necessárias.

Mas para que isso seja possível, para que um indivíduo seja letrado digitalmente, ele precisa, primeiramente, ser letrado alfabeticamente e, além disso, saber fazer uso de suas habilidades de leitura e escrita para deixar de ser um analfabeto digital:

A fim de livrar-se da situação de “analfabeto digital”, é necessário muito mais que dominar a escrita alfabética e o utilizar as vantagens de suas potencialidades sociais e econômicas. Embora não seja preciso ser “expert” em computação para vencer as limitações impostas pelo analfabetismo digital, é preciso, no mínimo, entender como funciona os sistemas de “navegação” no oceano de dados que encharcam a Internet. Só se sai da “ignorância digital”, conhecendo pelo menos parte das “infovias” ou auto-estradas virtuais por onde trafegam as informações relevantes que ficam à espera de serem transformadas em conhecimento. É preciso saber “buscar” uma certa informação na rede digital, utilizar com eficiência os “mecanismos de busca” em sites que têm como função única armazenar e disponibilizar todas as páginas eletrônicas da Internet que abordam certos temas ou assuntos (XAVIER, 2007, p. 5).

De acordo com Soares (2002), o “letramento” digital configura-se como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura na tela” (SOARES, 2002, p. 151). É notável que essa concepção ainda está arraigada ao sentido do “letramento” da letra, da escrita e da leitura. Porém, se considerar-se a realidade dos diferentes tipos de gêneros textuais/discursivos e práticas disponíveis na internet, perceber-se-á que “apenas” exercer práticas de leitura na tela não é suficiente para ser considerado um letrado digital.

Essa nova configuração dos gêneros textuais e as novas práticas requeridas por eles são explicadas por Kress (2010), o qual reitera que o “letramento” digital são novos “letramentos”, não apenas o conceito tradicional - de leitura e escrita - sendo utilizado nas novas mídias, visto que os gêneros textuais têm sofrido alterações de forma e função. Para o autor “A tela é o lugar do visual, da imagem. Isso não significa que a escrita não possa aparecer na tela, mas quando isso acontecer, ela vai aparecer lá subordinada à lógica do visual” e essa nova configuração pressupõe novas habilidades de leitura (KRESS, 2003 *apud* LACERDA et Al, 2017, p. 6).

Para Gillen e Barton (2010), o termo “letramento” digital começou a surgir quando tornou-se necessário considerar as habilidades e competências daqueles que lidavam com os produtos das indústrias de Tecnologias Digitais. Para os pesquisadores, o “letramento” digital trouxe, em suas habilidades mais básicas, a necessidade de fazer julgamentos e até mesmo de agir criticamente. Gilster (1997 *apud* Gillen e Barton, 2010) identificou quatro competências-chave do “letramento” digital: reunir conhecimento, avaliar informações, pesquisar e navegar em rotas não lineares.

Araújo e Glotz (2009, p.3 *apud* Nascimento e Aranha, 2018, p. 97) defendem que “a nossa sociedade exige que, além do domínio do ler do escrever, sejamos

também letrados digitais”, pois quando não há um domínio das TDICs, em algumas situações, pode ser gerado um fator de exclusão social, assim como acontece com o indivíduo não alfabetizado, que é excluído de algumas práticas.

Pode-se dizer que, no Século XXI, há uma presença maciça das tecnologias no cotidiano, dessa maneira, a escola, como já tem feito, precisa aprimorar suas práticas de modo que os alunos sejam capazes de viver e participar ativamente dessa nova sociedade. Na verdade, muitos deles não precisam de “aulas de informática”, pois como nativos digitais (PRENSKY, 2001) já estão acostumados e familiarizados, muito mais do que os adultos da geração anterior, com essas tecnologias.

Contudo, apesar de estarem familiarizados com várias funcionalidades da *web*, há muitos gêneros textuais/discursivos, suportes e práticas que ainda são desconhecidos por eles, tanto em relação aos conhecimentos tecnológicos, quanto na formação crítica e social. Esse fato foi, inclusive, constatado pela autora e serviu como motivação para o desenvolvimento desta pesquisa.

Nesse contexto, o papel da escola torna-se mediar o processo de amadurecimento dos alunos, mostrar a eles as questões éticas que estão por trás das novas tecnologias e da rede de internet. Segundo Rojo (2009), o ambiente digital também requer um posicionamento crítico e ético.

De acordo com Gillen e Barton (2010, p. 19), desenvolver as práticas de “letramento” digital é trabalhar para permitir que os alunos e os professores desenvolvam habilidades para usar certas ferramentas, não como competências descontextualizadas, isoladas, mas de maneira conectada a outros aspectos de sua aprendizagem. Ou seja, é necessário capacitar alunos e professores para um uso consciente, crítico e reflexivo na rede, que não se paute apenas em usar as ferramentas digitais, mas em como usá-las de maneira eficiente e/ou para alcançarem seus objetivos/necessidades.

Para Coscarelli (2014, p. 33), a escola não é mais a transmissora do saber, mas sim um ambiente de construção do conhecimento, para que os alunos aprendam onde encontrar as informações e saibam lidar com elas, pois “precisam ter autonomia para saber lidar com essas informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem pertinentes”. Aranha (2011) também ressalta a importância do uso adequado das tecnologias digitais:

O que ocorre, no entanto, em sala de aula, é que apesar da existência desse novo suporte digital (a tela do computador), o principal ambiente de aprendizagem continua anacrônico. Grande parte das práticas pedagógicas atuais ainda privilegia um ensino centrado apenas na transmissão/recepção de conhecimento, com ênfase na aprendizagem mediada pelo professor, na fragmentação de conteúdos em disciplinas estaques, sem considerar uma articulação com as instâncias discursivo-culturais, e com espaços sociais por onde transitam os alunos para quem as práticas didático-pedagógicas são direcionadas. (ARANHA, 2011, p. 697).

Sendo assim, cabe à escola ressignificar suas práticas de ensino, a fim de contemplar essas novas necessidades da sociedade contemporânea, letrando alfabética e digitalmente seus alunos. Para isso, as políticas governamentais de modernização escolar (como o Clique Escola, o PDDE Interativo, o Programa Inovação Conectada, entre outros)⁶ devem ser continuadas, a fim de que seja possível trazer para dentro dos muros da escola as TDICs e usá-las a favor da educação, além de também promover a oportunidade de "letramento" digital para aqueles que não possuem acesso à internet fora da escola.

Ademais, é necessário aproveitar os aprendizados em relação ao "letramento" digital que foram adquiridos por profissionais e por estudantes, durante o ensino remoto (tais como *sites* e aplicativos educacionais), fazendo com que essas práticas de multiletramentos estejam cada mais arraigadas ao cotidiano escolar.

1.2 Os gêneros textuais/discursivos

As práticas escolares estão permeadas pelo ensino dos gêneros textuais/discursivos e pelo uso de diversas mídias e suportes. No decorrer dos anos, especialmente com o surgimento dos documentos norteadores, tais como PCNs (1996) e BNCC (2017), e com as produções dos livros didáticos, alguns gêneros textuais/discursivos foram incluídos na grade curricular dos estudantes: reportagens, notícias, charges, poemas, carta, contos, crônicas, artigo de opinião etc.

A respeito da definição de gêneros textuais/discursivos, há diferentes vertentes, defendidas por diversos autores. Para Marcuschi (2003, s/p), "os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa." A respeito de uma caracterização, o autor reitera que os gêneros "caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucio-

⁶ Programas e Ações da Secretaria de Educação Básica - <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas>

nais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”, porém sua forma também é relevante.

Em um referencial histórico, o autor ainda destaca que, nos povos de cultura oral, houve o desenvolvimento de um número limitado de gêneros. Porém, após a invenção da escrita alfabética, a quantidade de gêneros se multiplica, especialmente aqueles específicos da escrita:

Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais/discursivos surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais (MARCUSCHI, 2003, s/p).

Analisando-se o exposto, percebe-se que os gêneros textuais/discursivos estão intrinsecamente relacionados com a sociedade, ou seja, conforme a sociedade vai se modernizando e mudando, os gêneros também sofrem alterações: alguns caem em desuso enquanto novos gêneros surgem. De acordo com Cerutti-Rizatti (2012), foi com a publicação dos PCNs que a concepção de língua como objeto social, defendida por Bakhtin, passou a ganhar espaço no contexto educacional brasileiro. Segundo o teórico, todas as atividades humanas estão permeadas pela linguagem, a qual se realiza na forma de enunciados (orais e escritos) “concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

De acordo com essa concepção, os gêneros discursivos são tipos “relativamente estáveis e se caracterizam de acordo com a finalidade da esfera/campo de atividade humana, tais como a literária, a jurídica, a jornalística etc. Os gêneros se organizam por um tema, um estilo e uma forma de composição - três características indissociáveis - que permitem que o gênero desenvolva sua função social no contexto em que se encontra.

O **tema**, para Bakhtin, é mais do que apenas o assunto, pois nele está inferida a apreciação de valor que o falante lhe dá, dessa maneira, justifica-se, inclusive, o fato de que todo enunciado é “único e irrepetível” - pois encontra-se atrelado à valoração que o locutor lhe dá no momento da enunciação. A **forma de composição** está relacionada à estrutura da superfície textual - a organização e acabamento do

texto e atrelam-se à coesão, à coerência e à progressão temática do texto (ROJO, 2015).

O **estilo** diz respeito às escolhas que são feitas para a produção do enunciado: vocabulário, registro formal ou informal etc. e nenhuma dessas escolhas é ao acaso. Alguns gêneros, tais como os da esfera literária, são mais propícios às “livres escolhas” de estilo; no entanto, outros, como os da esfera jurídica, não permitem a expressão da individualidade do falante, pois requerem formas padronizadas (ROJO, Op. Cit).

Essas características intrínsecas dos gêneros são importantes, pois auxiliam os falantes no processo de fala. Qualquer pessoa que se comunique tem um conhecimento prévio de alguns gêneros (geralmente, os mais cotidianos como bilhetes, romances, poemas etc), mesmo que ainda não tenha visto os aspectos formais na escola, pois todo o processo de comunicação se dá por meio dos gêneros. A respeito disso, Bakhtin ressalta:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo (...). *Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível* (BAKHTIN, 2000, p. 302 *apud* GONÇALVES, 2007, p. 28 - grifos da autora).

O autor ainda classificou os gêneros discursivos em primários e secundários: os primários são os que ocorrem nas atividades cotidianas mais corriqueiras, como os pedidos, cumprimentos, bilhetes, *posts* etc; os secundários são os utilizados para utilidades públicas de diversos tipos, em diversas esferas de atividades humana, e são mais complexos, tais como atas de reuniões, relatórios, artigos, anúncios etc (ROJO, 2015).

A respeito dos gêneros textuais/discursivos, Marcuschi (2003) também ressalta a importância de se destacar a diferença entre *tipos de texto* e *gêneros textuais/discursivos*:

(a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais/discursivos seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Em linhas gerais, para o autor, os *tipos* textuais são “sequências linguísticas típicas norteadoras”, dentro dos quais existem os *gêneros textuais*, que se caracterizam como ações práticas/funcionais que circulam dentro de um *domínio discursivo*, que são as esferas de atividade humana. Os gêneros “são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2003, s/p).

1.2.1 - Os gêneros textuais/discursivos e o ensino

No ambiente escolar, os tipos de gêneros textuais/discursivos são ensinados e solicitados há bastante tempo, “o que faz deles gêneros escolares, que só circulam lá para ensinar o 'bem escrever'” (ROJO, 2015, p. 26). Portanto, é tão importante que eles sejam ensinados por uma perspectiva sócio-discursiva, pois, dessa maneira, é mais provável que os alunos entendam e vejam uma aplicação para o conteúdo que está sendo abordado.

Os gêneros literários, geralmente, são os que mais acabam sendo “mecanizados e didatizados”, visto que, muitas vezes, são levados para a sala de aula apenas como contexto para o ensino de gramática, fazendo com que sua verdadeira função social seja alterada e ignorada.

Outro aspecto do ensino dos gêneros na escola é que, muitas vezes, são ensinados como formas engessadas e únicas. Como exposto por Coscarelli (2013, p.81), “é muito comum encontrarmos em livros didáticos a caracterização de tipos textuais como a narrativa, por exemplo, como essas podendo ser divididas em situação inicial, conflito, clímax e desfecho”, passando-se a ideia de que esses gêneros narrativos sempre estarão organizados única e exclusivamente dessa maneira, quando, na verdade, os tipos textuais - narrativo, dissertativo, injuntivo, explicativo, descritivo - podem aparecer simultaneamente.

Como já defendido por Marcuschi (2003), é necessário que os alunos entendam que os gêneros são muito mais do que apenas uma forma, são, acima de tudo, uma função social. A respeito do ensino

Ademais, como exposto por Marcuschi (2003), os gêneros são maleáveis e vão se adaptando à sociedade e é por meio deles que as pessoas se comunicam e podem “agir sobre o mundo”. Dessa maneira, incluir o ensino dos novos gêneros, tais como os digitais, é imprescindível para a preparação dos alunos face às demandas da sociedade. A respeito do ensino dos gêneros nas escolas e nos materiais didáticos, o autor afirma:

Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais/discursivos presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para "enfeite" e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade. Mas ainda não se tratam de modo sistemático os gêneros orais em geral. Apenas alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas (MARCUSCHI, 2003, s/p).

Com o surgimento da internet, a sociedade passou por profundas mudanças, as quais também atingiram os gêneros textuais/discursivos, em que alguns passaram a ser digitais e também multimodais, mesclando imagens e escritas, imagens em movimento etc. A grande questão dos gêneros multissemióticos é que eles demandam mais habilidades de leitura/compreensão do que os textos impressos.

Sobre o ensino com textos multimodais e os multiletramentos, Dionísio e Vasconcelos (2013) ressaltam que “trazer para a realidade escolar uma variedade de gêneros textuais/discursivos em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa, portanto, promover o desenvolvimento neuropsicológico dos aprendizes. Para Cerutti-Rizatti (2012, p. 250):

Sob a perspectiva dos gêneros, parece-nos muito significativa a busca de uma ação escolar comprometida com a forma com que os seres humanos usam a linguagem em suas práticas interacionais cotidianas, a vontade de conferir ao processo pedagógico um encaminhamento que revele menor artificialidade e favoreça a aprendizagem significativa.

Dessa maneira, as práticas de ensino de gêneros discursivos, para serem relevantes aos alunos, precisam estar adequadas às demandas da sociedade atual. Mais do que apenas reconhecer estruturas prototípicas dos gêneros textuais, é necessário que os estudantes reconheçam a flexibilidade delas, que seja explorado o trabalho linguístico, os efeitos de sentido e as escolhas do autor (COSCARELLI, Op. Cit).

Essa concepção de ensino reflexivo dos gêneros é ainda mais necessária atualmente, para que seja adequado à sociedade, a qual está inserida em um contexto tecnologizado e permeado pelas TDICs, cujas características serão abordadas no próximo capítulo.

1.3 As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs e a BNCC (2017)

Quando se pensa na palavra tecnologia, logo vêm à mente computadores, celulares, carros com computador de bordo, câmeras etc, contudo, esse conceito é mais antigo do que todos esses artefatos. Na verdade, tecnologia é qualquer processo novo em determinada área de conhecimento. O fogo, por exemplo, foi uma tecnologia que permitiu a melhora da vida dos homens pré-históricos.

De acordo com o dicionário Michaelis *Online*, tecnologia é definida como:

- 1 Conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos a arte, indústria, educação etc.;
- 2 Conhecimento técnico e científico e suas aplicações a um campo particular;
- 3 Tudo o que é novo em matéria de conhecimento técnico e científico;

Como explicitado acima, tecnologia não se trata, necessariamente, de como ela é conhecida hoje: internet, televisão, celular ou aparatos digitais. Ela é qualquer processo novo em determinada área de conhecimento. Como exemplo, podem-se citar coisas simples como o lápis, a caneta e outras coisas que surgiram para facilitar a vida da sociedade.

Bruzzi (2016), em um artigo sobre as TDICs na educação, traz um referencial histórico sobre as tecnologias que fizeram parte das salas de aula no mundo, das quais destacam-se algumas: a *Magic Lantern* (precursora do retroprojetor) em 1870, o *Chalkboard* (precursor da lousa/quadro negro) em 1890, o Projetor de filmes em

1925, o Mimeógrafo em 1940, a Televisão educativa em 1958 etc. Apesar de o computador ter sido criado em 1936, ele demorou muito mais tempo para chegar às salas de aula.

Segundo Anderson (2010), em meados de 1970, várias escolas, de diversos países, começaram a ter computadores, impressoras, câmeras fotográficas etc. Esse conjunto de tecnologias recebeu o nome de T.I (Tecnologia de Informação). Mais tarde, a internet, a *web* e suas diversas funcionalidades (como o *e-mail* e as ferramentas de busca) também começaram a fazer parte do ambiente escolar. A esse conjunto de dispositivos tecnológicos deu-se o nome de TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação:

O termo TIC, abreviatura de Tecnologias de Informação e Comunicação, abrange as muitas tecnologias que nos permitem receber informações e comunicar ou trocar informações com outras pessoas (...) TICs compreendem as muitas tecnologias de captura, interpretação, armazenamento e transmissão de informação (ANDERSON, 2010, p. 4).⁷

Essas tecnologias digitais ocorrem no chamado Ciberespaço, que Lévy (1999) definiu como:

o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 15).

O impacto das TICs na sociedade foi tamanho que a Unesco (2005) definiu essas mudanças como “a terceira revolução”. Portanto, assim como as TICs são indispensáveis para a vida na atual sociedade moderna, também o são para as escolas e universidades, visto que são partes importantes de qualquer sociedade. (ANDERSON, Op. Cit). A respeito das transformações do mundo devido à tecnologia, Moran (2018) reforça:

As tecnologias vêm transformando nosso mundo de forma cada vez mais acelerada e profunda. Encontramo-nos hoje no que muitos denominam a “quarta revolução industrial”, onde se diluem os limites entre o mundo físico (impressão 3D, robótica avançada), o digital (internet das coisas, platafor-

⁷ Traduzido de "The term ICT, short for Information and Communication Technologies, embraces the many technologies that enable us to receive information and communicate or exchange information with others. (...) ICT comprise many technologies for capturing, interpreting, storing and transmitting information".

mas digitais) e o biológico (tecnologia digital aplicada à genética) (MORAN, 2018, p. 8).

As TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação se diferenciam das TICS pelo uso do digital e são aquelas que estão mais presentes no cotidiano: *Smartphones*, tablets, câmeras digitais, GPS etc. A utilização dessas tecnologias tem facilitado e alterado o modo de vida de toda a sociedade, em todos os campos de atuação: econômico, empresarial, industrial, social e, claro, educacional. Para Santos (2003),

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação se caracterizam pela sua nova forma de materialização. A informação, que vinha sendo produzida e circulada ao longo da história da humanidade por suportes atômicos (madeira, pedra, papiro, papel, corpo), na atualidade também vem sendo circulada por bits, códigos digitais universais (0 e 1). As tecnologias da informática associadas às telecomunicações vêm provocando mudanças radicais na sociedade por conta do processo de digitalização. Uma nova revolução emerge, a revolução digital (SANTOS, 2003, p. 223).

De acordo com Lévy (1999, p.30), "As grandes tecnologias digitais surgiram como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação (...)" e trazem um novo cenário, que demanda novas metodologias de ensino, as quais com os suportes tecnológicos são capazes de desenvolver o senso crítico dos alunos, assim como o domínio da linguagem para as práticas sociais efetivamente. Para o autor, a cibercultura, que é a cultura resultante do uso das redes de computadores e de suportes tecnológicos "(...) transforma, efetivamente, as condições de vida da sociedade (...)" (LÉVY, 1999, p. 110). Dessa maneira, as TDICs não poderiam permanecer longe do ambiente escolar por muito tempo.

Contudo, segundo Sardelich (2012, p. 28), no trabalho com as TDICs, é necessário haver uma reflexão e uma prática bem elaborada, pois somente a presença das tecnologias não é o suficiente para que a criticidade seja desenvolvida. Para a autora:

(...) trabalhar com as TICs em rede não implica, necessariamente, trabalhar de forma interativa e colaborativa. Para conseguir esse resultado será necessário trabalhar intencionalmente com a finalidade de ampliar a compreensão dos participantes, seja de uma equipe ou de uma comunidade, sobre o mundo que vivemos. *Teremos que estimular, constantemente, aos participantes não só a oferecer informação, mas sim relacionar-se, posicionar-se, expressar-se e criar seu saber pessoal, criar conhecimento.* (Grifos da autora)

Com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento oficial que serviu como base das expectativas de aprendizagem nas instituições escolares brasileiras até o ano de 2017, revelou-se a intenção de se formalizar o trabalho com as TICs em sala de aula: "Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de: saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos" (BRASIL, 1997, p. 56).

Atualmente, existe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC (2017), 2017), que é o novo documento oficial que norteia o trabalho do professor em sala de aula, discutindo e elencando os conteúdos, habilidades e competências esperadas para cada ano da educação básica e do ensino médio, no contexto da educação brasileira. A Base elencou 10 "competências gerais da educação básica", em que a 4ª diz:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, **sonora** e **digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9 - grifos da autora).

Além de a 4ª competência estabelecer essas e outras expectativas de aprendizagem, ao longo do documento há vários outros momentos nos quais se reitera a importância dos multiletramentos e, principalmente, do "letramento" digital. Como pode ser visto em:

Também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (BRASIL, 2017, p. 61).

Visto que o público-alvo da pesquisa compreende a segunda etapa da educação básica, o Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao 9º ano), serão focadas as propostas de atividade voltadas para essa faixa etária especificamente. Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o documento traz diferentes expectativas de aprendizagem e formação do aluno e, para tanto, diz que:

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, **os estudantes**

estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores (BRASIL, 2017, p. 61 - grifos da autora).

Com base nessa perspectiva de que o jovem não é apenas consumidor das tecnologias e facilidades da internet, a BNCC (2017) vai propor que sejam trabalhadas atividades que privilegiem essa formação. O indivíduo como consumidor e produtor de conteúdo na *Web* foi chamado por Rojo (2015) de *lautor*, ou seja, aquele que, devido às facilidades da *Web*, não vai apenas “receber” o conteúdo, mas também produzi-lo.

Na parte específica da área de Linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que compreende as disciplinas de: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, a BNCC (2017) apresenta as competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, na qual a expectativa da competência 6 é:

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

Segundo o documento, cabe ao componente de Língua Portuguesa proporcionar “práticas de linguagem contemporâneas (...) envolvendo novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos” (...) que envolvem também “novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, pp. 67-68).

Essa nova configuração do mundo contemporâneo proporciona a oportunidade de não somente “acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, **podcasts**, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc” (BRASIL, 2017, p. 68 - grifos da autora).

A BNCC (2017) também esclarece que não basta produzir sem que haja uma reflexão a respeito do papel do indivíduo nessa sociedade moderna, sobre a responsabilidade de suas postagens e falas nas redes sociais, e ensiná-lo a reconhecer os discursos de ódio e diferenciá-los da liberdade de expressão, reconhecendo seus limites, aprendendo a debater ideias, entre outros.

Para organizar as atividades, a Base divide os trabalhos em eixos de integração, que correspondem às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produ-

ção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. O Eixo da Oralidade "compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face", tais como "aula dialogada, *webconferência*, (...) programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros) (...), diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras (BRASIL, 2017, p. 78 - grifos da autora).

O ensino dos gêneros textuais/discursivos no contexto escolar vem de uma cultura grafocêntrica, que dá prioridade àqueles escritos, deixando de lado os orais. Para Rodrigues e Dantas (2015, p. 139), "É recorrente um ensino marcado pela ênfase à modalidade escrita da língua, relegando à oralidade **um lugar de desprestígio social**, restrito a (...) leitura em voz alta ou discussão de textos com fim na produção escrita" (Grifos da autora). A respeito disso, Freire, E. (2013) defende que:

Nessa percepção, concebe-se que falar é "fácil", algo fluído e empático, enquanto que escrever é "complicado", formal, provavelmente uma competência de "pessoas das letras". Por conseguinte, a fala é tida como instância educativa menor, "popular" no sentido pejorativo do termo, enquanto a escrita é vista como a manifestação típica dos "detentores do conhecimento" (p.42)

Pensando-se, portanto, numa educação reflexiva, que busca quebrar paradigmas e formar os estudantes para lidar com as diversas demandas da sociedade atual, o trabalho com *podcast* demonstra ter um grande potencial educativo, visto que permite a valorização da oralidade, além da possibilidade de trabalho com diversos gêneros textuais/discursivos, assim como previsto na BNCC (2017).

Dentro das esferas de atividade propostas pelo documento, tem-se a esfera jornalístico-midiática, cujo objetivo é "ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião", além de construir conhecimentos e "desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo" que permitam aos jovens e adolescentes desenvolver autonomia e pensamento crítico (BRASIL, 2017, p.140).

Diante da análise de algumas das expectativas de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular, pode-se perceber que há uma orientação de que os textos multimodais e gêneros das tecnologias digitais sejam tão priorizados quanto os gêneros tradicionais da escola (tira, charge, crônica, conto, poema etc). Além disso,

o eixo da oralidade prioriza os gêneros da oralidade, provavelmente, em busca de uma ressignificação do ensino de gêneros textuais/discursivos na escola.

Essa abordagem trazida pela BNCC (2017) vai ao encontro de vários estudos relacionados à educação, que já, há algum tempo, têm trazido esse cuidado de se preparar o sujeito para a nova formatação da sociedade, que é extremamente digital. Ademais, é inconcebível pensar-se em uma educação que se abstenha da tecnologia enquanto os atuais alunos são os chamados nativos digitais. Para Ribeiro (2018, p. 73), as tecnologias, no caso da educação, “podem permitir ensinar melhor e mais eficazmente; ou podem favorecer o aprendizado de forma mais fácil ou mais eficiente”, pois constituem-se experiências mais significativas.

Os alunos atuais não são aqueles que aprenderam a usar a internet ou aprenderam a usar as tecnologias digitais, eles *nasceram* na era digital e, por toda sua vida, estiveram rodeados por ela: jogando *videogames*, assistindo televisão, ouvindo músicas em seus aparelhos digitais etc e, de acordo com Prensky (2001), eles são os “nativos digitais”. Para o autor, os jovens que cresceram nesse ambiente, ou seja, a maioria dos estudantes em idade escolar atualmente, pensam e processam informações de maneira completamente diferente das gerações anteriores.

Para esses estudantes, os modelos de pensamento e as formas de aprender são diferentes, portanto, as práticas educacionais tradicionais (ou mais antigas), pautadas em textos impressos, leituras e cópias já não são suficientes para atingir o objetivo da plena aprendizagem, e é por esses e outros motivos que o uso das tecnologias digitais na educação tornam-se tão necessários e importantes.

Segundo Xavier (2011, p. 8), “embora essa Geração Y apresente domínio de muitas tecnologias contemporâneas, faltam projetos pedagógicos que canalizem toda essa *expertise* em favor dos próprios informantes”. A respeito disso, Ribeiro (2018) também acredita que o simples acesso às tecnologias não garante a ampliação do poder semiótico dos alunos e dos professores. Nas palavras do autor:

É ainda papel da escola tratar desse empoderamento, especialmente nas linguagens (alfabéticas, imagéticas, matemáticas etc.), atuando de forma responsável e pertinente, esforçando-se por não apenas transmitir ou traduzir discursos deslumbrados e milagrosos sobre tecnologias - como se a educação dependesse apenas do toque mágico delas -, mas, principalmente, *ocupando-se de estudar e produzir modos de disponibilizar a expressão, em suas modalidades de produção e de circulação, a todos aqueles que querem, precisam e/ou podem fazê-lo* (RIBEIRO, 2018, p. 78).

Por isso é tão importante que, cada vez mais, essas particularidades sejam consideradas, para que os planos e expectativas de ensino sejam adequados, utilizando-se as tecnologias digitais, mas também priorizando-se um ensino democrático, crítico e que seja capaz de formar os cidadãos para atuar na sociedade.

1.4 Podcast⁸

A origem do *podcast* está relacionada a uma tecnologia chamada RSS, que surgiu como uma maneira de facilitar o acesso dos usuários aos posts de *blogs*. Antes dessa tecnologia, os leitores de *blogs*, quando quisessem acompanhar as atualizações e novidades, deveriam acessar cada um deles para verificar se havia conteúdo novo.

De acordo com a Associação Brasileira de Podcast, com o intuito de facilitar a vida desses leitores, Dan Libby e Ramanathan V. Guha, da empresa *Netscape*, junto do programador Dave Winer, criaram a tecnologia RSS (*Really Simple Syndication*), a qual fornecia uma espécie de assinatura: quando o *blog* era atualizado, essa atualização era enviada automaticamente ao computador do usuário, que ficava por dentro das novidades sem perder tempo acessando cada um deles em busca de atualizações.

Contudo, essa tecnologia estava restrita aos conteúdos em texto escrito e, caso o usuário quisesse ouvir um áudio postado em algum *site* ou *blog*, ele deveria acessar a página para fazer o *download* do conteúdo. Ou seja, a tecnologia, em especial a RSS, facilitou a vida dos usuários, mas com a evolução das postagens, era necessário que uma nova saída fosse criada para que o “conforto” do navegador continuasse sendo atendido.

Foi diante dessa dificuldade de se enviar conteúdos em áudio e/ou vídeo por meio da tecnologia RSS, que Dave Winer, inovando mais uma vez, conseguiu disponibilizar arquivos de áudio por meio dela. Porém o *podcast* como é conhecido hoje surgiu com Adam Curry, o *podfather*⁹, que, juntamente com o programador de *software* Kevin Marks, conseguiu criar um *script* que permitia o *download* automático das músicas por meio dessa tecnologia.

⁸ Todo o histórico sobre a origem do *podcast* e sobre a PodPesquisa foram retirados do site da Associação Brasileira de Podcast e também de alguns autores (devidamente citados) ao longo do capítulo. Disponível em: <https://abpod.org/2019/04/05/o-que-e-podcast/>

⁹ Pai do *podcast*

Adam também foi o responsável por criar o primeiro *podcast*, chamado de *Daily Source Code* (Código-fonte diário, tradução livre minha), cujo objetivo era deixar o *script* de sua criação em aberto para que outros desenvolvedores pudessem utilizar e aprimorar a tecnologia. Com todos os aprimoramentos, ele descobriu como utilizar essa ferramenta no *iTunes*, *software* de música da empresa *Apple*.

À época, a *Apple* já havia lançado o *iPod*, um aparelho tocador de músicas em formato MP3, que era alimentado por meio do *iTunes*. Com a tecnologia desenvolvida por Adam, o *iPod* começou a fazer *download* automático das músicas e o *iTunes*, a hospedar o que hoje é chamado de *podcast*.

O nome *podcast* foi criado a partir do prefixo *Pod*, de *iPod*, com o sufixo *casting*, referindo-se a *Broadcasting* (transmissão pública e massiva de informações). Quem usou o termo pela primeira vez foi o jornalista Ben Hammersley, em seu artigo para o jornal *The Guardian*. O sucesso da nova tecnologia e do nome foi tanto que, no ano seguinte, o termo *podcast* ganhou o título de “palavra do ano” pelo dicionário *New Oxford American*, como apontam Foschini & Taddei (2006 *apud* Freire, E., p. 64).

Por tratar-se de uma tecnologia relativamente nova, há, no campo de pesquisas brasileiras e internacionais, poucos estudos e informações a respeito do *podcast*. Em uma pesquisa realizada por estudantes da Universidade do Minho, em Portugal, constatou-se a "escassez relativa dos estudos conduzidos no Brasil sobre esta temática, revelador de uma reduzida divulgação desta tecnologia *Web 2.0* a nível tanto académico como escolar” (BOTTENTUIT JUNIOR et Al. 2009, p. 296).

Mais de dez anos após esse estudo e, apesar da expansão da tecnologia, ainda é evidente a falta de aprofundamentos sobre a história e/ou características relevantes para o efetivo entendimento do *podcast*, principalmente no campo educacional. A respeito disso, Freire, E. (2017) ressalta que:

Estudos que versam sobre o uso educativo do *podcast* costumam tratar com brevidade a história desta tecnologia. Tal conduta acaba por promover uma significativa lacuna na área referida. Estes estudos abordam a história do *podcast* de forma fragmentada, não registrando uma continuidade que esclareceria o percurso de acontecimentos, motivações e particularidades do desenvolvimento do *podcast*, o qual o levou de ambição inovadora até tecnologia de significativos potenciais e implicações educativas (FREIRE, E., 2017, p.55).

De forma bastante simplificada, pode-se dizer que *podcasts* são programas de áudio ou vídeo (no Brasil, chamado de *videocast*), transferidos por meio do *podcasting*, que é um meio de publicação de arquivos de mídia através da tecnologia RSS. Esse tipo de tecnologia permite que o usuário faça o *download* automático do conteúdo à medida em que ele é atualizado. Segundo Vanassi (2007, p. 51 *apud* BOTTENTUIT JUNIOR et Al, 2009),

Podcasting é um processo mediático baseado em emissões sonoras que utiliza a Internet como suporte para seu funcionamento e propagação de suas mensagens. É um processo muito recente, que ainda está a popularizar-se, a estabelecer-se, junto dos utilizadores, como uma alternativa interessante para a difusão de conteúdos sonoros (BOTTENTUIT JUNIOR, Op. Cit., p. 294).

Em relação ao conteúdo desses áudios, existem os mais diversos possíveis. A Associação Brasileira de *Podcast* realizou, em 2018, a sua 4ª edição da PodPesquisa, que tem como objetivo traçar um perfil dos ouvintes e produtores de *podcast* no Brasil. A figura abaixo mostra as preferências de conteúdo dos ouvintes brasileiros :

Figura 1: Preferência de conteúdo dos ouvintes brasileiros de *podcast*

26. Dos assuntos abaixo, qual(is) você mais consome por meio de podcasts?

Resposta	Nº	%
Humor e comédia	12.320	65,0%
Cinema, séries e TV	12.224	64,5%
Cultura Pop	11.891	62,7%
História	9.968	52,6%
Ciências	9.924	52,3%
Tecnologia	9.699	51,2%
Games	8.614	45,4%
Política	7.942	41,9%
Notícias	6.796	35,8%
HQ	5.928	31,3%
Literatura	4.556	24,0%
Línguas e idiomas	4.502	23,7%
Música	4.475	23,6%

Fonte: ABPod – Associação Brasileira de *podcast* (2019)

Na literatura, existem diversas definições a respeito de *podcast*, as quais serão explicitadas no próximo subcapítulo. Para Freire, E. (2013, p. 47), *podcast* pode ser definido como um “modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade, também podendo veicu-

lar músicas/sons”. Em linhas gerais, pode-se dizer que os áudios de *podcast* podem ser construídos de diferentes maneiras e tratarem de diferentes assuntos.

Ademais, apresenta, ainda, a vantagem para o ouvinte de poder escolher sob demanda o quê e quando ouvir e, para isso, consumir poucos dados da franquia de internet, tornando-o ainda mais acessível. Para quem produz, as vantagens também existem, visto que ele pode ser produzido de maneira simples, ou seja, não são necessários grandes equipamentos para isso, e os episódios podem ser hospedados em sites e aplicativos gratuitos. A respeito dessas e outras facilidades, Medeiros (2005) reitera:

A grande inovação que o *Podcasting* propõe: o “poder de emissão” na mão do ouvinte. Com isso, não existe mais uma produção de conteúdo centralizado nas mãos de uma mídia. Cada usuário produz seu conteúdo descentralizadamente, disponibilizando-o na rede da melhor maneira que lhe convier (MEDEIROS, 2005, p. 5).

Na perspectiva educacional, existem diferentes usos do *podcast*. Em uma tentativa de propor uma taxonomia para os diferentes tipos de episódios usados no ambiente escolar, Freire, E. (Op. Cit) determinou algumas classificações: (I) Ampliação Tecnológica, que seria a transposição de conteúdos de outras tecnologias para o *podcast* (tal como o CD, por exemplo); (II) Registro, que seria a captura da fala em um contexto de sala de aula; e (III) Produção Original, que seria a produção originalmente voltada para o *podcast*.

No Brasil, o pioneiro do *podcast* foi Danilo Medeiros, que criou o *Digital Minds*, em 2004, fazendo uma referência ao seu *blog*, que levava o mesmo nome. Nessa época, vários outros blogueiros já disponibilizavam conteúdos de áudio em seus *blogs*, mas foi Danilo o primeiro a fazer isso utilizando a tecnologia *podcasting*¹⁰. Posteriormente, vários outros *podcasts* surgiram e a tecnologia começou a se popularizar no Brasil.

Em 2005, foi organizada a Conferência Brasileira de *Podcast* (PodCon Brasil) e foi o primeiro evento brasileiro dedicado exclusivamente ao assunto. Ricardo Macari foi quem o organizou, juntamente com Eddie Silva, outro *podcaster*, que também foi patrocinador. Durante o evento, foi criada a ABPod - Associação Brasileira de *Podcast*, cujo presidente foi Billy Umbella, popularmente conhecido como Maestro Billy.

¹⁰ ABPod - <http://abpod.com.br>

Billy, que sempre trabalhou em rádios, afirma que começou a produzir *podcasts* por sentir vontade de ter um ambiente em que fosse o produtor, o locutor, o apresentador e, principalmente, pela liberdade de trazer para seu programa o que quisesse, sem depender de um chefe para lhe dizer “que não pode fazer nada”.

Contudo, o sucesso do *podcast* teve seu ápice e sua queda no mesmo ano, quando, apesar do promissor crescimento dessa mídia, vários *podcasts* no Brasil e no mundo começaram a fechar, fenômeno que ficou conhecido como *podfade*. Esses fechamentos continuaram durante o ano de 2005 e de 2006, adiando novas edições do *PodCon* e do Prêmio *Podcast*.

Ainda no ano de 2006, o surgimento de novos *podcasters*¹¹, juntamente com os “da primeira geração”, conseguiu aumentar o número de publicações e, em 2008, o prêmio *iBest*, um dos principais prêmios voltados para a internet, incluiu a categoria *podcast* para julgamento por meio do voto popular e teve como vencedor o *Nerdcast*, seguidos por *Rapaduracast* e *Monacast*. Dos três vencedores, apenas o último foi descontinuado. Também no ano de 2008, Eddie Silva, um dos precursores do *podcast* no Brasil, promoveu o Prêmio *Podcast*, que foi o primeiro prêmio exclusivo para essa mídia, e contou com o julgamento popular e de júri especializado, alavancando as divulgações de *podcast* no país. O Prêmio teve apenas mais uma edição no ano seguinte.

Os primeiros trabalhos de *podcast* no Brasil eram muito parecidos com os dos norte-americanos: programas com pouca edição, que se assemelhavam a uma transmissão de rádio *online*. Após o *podfade*, a “nova geração” de *podcasters* brasileiros começou a aliar humor, mixagem de som, discussão de pautas leves e descompromissadas, trilhas e efeitos sonoros que valorizavam a fala dos locutores. O *podcast* ganhador do prêmio *iBest*, o *Nerdcast*, que na época chamava-se *Nerd Connection*, criado em 2006, foi um dos primeiros a adotar esse tipo de produção, que trazia os conteúdos do *blog* *Jovem Nerd*, criado em 2002 por Alexandre Ottoni e Deive Passos.

O *Nerdcast* é produzido como uma conversa informal sobre temas gerais sob uma ótica *nerd*. Os assuntos variam desde um filme de *Star Wars* a discussões sobre a bolsa de valores, mas sem perder o principal elemento: o humor. Esse tipo de produção serviu e ainda serve de base para a produção de vários outros *podcasts*

¹¹ *Podcaster* - nome dado aos produtores de *podcasts*.

brasileiros. Na pesquisa inicial com os alunos, dois estudantes que responderam conhecer *podcast* eram ouvintes desse programa.

Apesar de ter mais de dez anos e estar mais consolidado, ainda há dificuldade de difusão do *podcast* no Brasil e pouca profissionalização dos canais. O *Nerdcast*, que se tornou uma empresa, é um dos raros exemplos de profissionalização de *podcast* no Brasil. Em sua maioria, os novos programas não passam de 1 (um) ano de existência, visto que seus fundadores os têm como diversão e os produzem paralelamente a sua profissão. Propagandas *online*, como os anúncios *Google AdSense*, conseguem reverter algum dinheiro para *podcasts* ditos “pequenos”, mas dificilmente vê-se um que tenha existência própria, ou seja, que não dependa de um *blog* e de seus respectivos patrocinadores para dar suporte aos seus episódios.

Essa característica citada acima aponta para a definição de *podcast* como uma mídia, a qual comporta diferentes gêneros textuais/discursivos, incluindo a propaganda, o *jingle* etc, confirmando a definição adotada nessa pesquisa de que o *podcast* é uma mídia.

Atualmente, a *podosfera* brasileira (esfera relacionada ao *podcast*) já oferece uma grande diversidade de programas, que trazem diversos assuntos, tais como literatura, jogos, feminismo, política, cultura, cultura nerd etc. Apesar de terem se baseado nos moldes do *Nerdcast*, esses *podcasts* foram desenvolvendo sua própria forma de produção.

O avanço do *podcast* foi tanto que chegou à esfera jornalística, fazendo com que grandes veículos, como o jornal Folha de S.Paulo, o Estadão, o Fantástico, entre outros, aderissem a essa mídia. Contudo, esse tipo de conteúdo não é o preferido dos ouvintes brasileiros, como pode ser visto na figura 1.

Como supracitado, a Associação Brasileira de *Podcasts* promove, desde 2008, a PodPesquisa¹², que tem como objetivo investigar o perfil dos ouvintes de *podcast* brasileiros, além de compreender o crescimento e a penetração da mídia no país. No ano de 2018, ocorreu a quarta edição da pesquisa, que contou com mais de 22 mil pessoas, tornando-se a maior pesquisa sobre o universo *podcast* no país.

O levantamento foi realizado com três grupos diferentes: ouvintes, produtores e não ouvintes de *podcast*, com o objetivo de entender as similaridades e as diferenças entre eles. Neste ano, a pesquisa foi feita em parceria com a rádio CBN. Foi uti-

¹²Disponível em: <http://www.abpod.com.br/media/docs/PodPesquisa-2018.pdf>

lizada a metodologia quantitativa, com coleta exclusivamente *online*. O questionário foi aplicado para 22.993 pessoas, sendo 22.691 ouvintes de *podcast*, dos quais 1.405 responderam também como produtores, e 302 não ouvintes da mídia. De acordo com os dados da pesquisa, mais de 84% dos ouvintes de *podcast* são homens, enquanto 15% são mulheres. Adultos entre 30 e 39 anos compõem 31,4% dos ouvintes, seguidos pelos jovens de 25 a 29 anos (25,2%).

Em relação ao nível de escolaridade, 32,7% dos ouvintes possuem ensino superior completo, seguidos por 29,3% que possuem ensino superior incompleto. Entre os ouvintes, os profissionais de tecnologia aparecem em primeiro lugar com 22,1% dos ouvintes, enquanto 12,5% pertencem a outras áreas de atuação. Os profissionais de Ensino/Educação aparecem em terceiro lugar, com um total de 7,4% dos ouvintes. 46% dos ouvintes são empregados de períodos integrais, seguidos por estudantes e/ou pessoas sem vínculo empregatício (11,2%). A maioria dos ouvintes são oriundos do estado de São Paulo, representando 36,6%; os ouvintes do estado do Rio de Janeiro somam 10,8%.

Em relação à renda bruta mensal familiar, 26,1% dos ouvintes ganham entre R\$ 5000,00 e R\$ 10000,00; seguidos por aqueles que ganham entre R\$ 1000,00 e R\$ 3000,00 (25,9%) e, em terceiro lugar, os que ganham entre R\$ 3000,00 e R\$ 5000,00 (24,1%). A maioria já ouviu *podcasts* há mais de cinco anos e o principal motivo que influenciou a ouvir foi a facilidade de poder realizar outras coisas enquanto ouve (77%), seguido pela qualidade e diversidade de conteúdo e da liberdade para ouvir quando (75,3%), como e onde quiser (74,6%).

Grande parte dos ouvintes utiliza o *smartphone* para ouvir os episódios e utilizam *sites/aplicativos do podcast*; em segundo lugar o *Podcasts Addict* e, em terceiro, o *iTunes*. Eles costumam acompanhar, frequentemente, de três a cinco canais. Em primeiro lugar, como o programa mais ouvido, ficou o *Nerdcast*.

Os *podcasts* são ouvidos, em maior número, todos os dias, entre as 18h e as 19h. Os entrevistados julgaram como motivos mais importantes para ouvirem, respectivamente: o conteúdo, o entretenimento e a qualidade do áudio. A maior parte deles conheceu o *podcast* por meio da indicação de um amigo ou através de *sites*, *blogs* e portais.

A pesquisa também mostrou que os ouvintes passam média de 2 horas por dia ouvindo os programas, que são, em sua maioria, nacionais e ouvidos com o ob-

jetivo de entretenimento. As categorias que eles mais gostam são de humor e comédia, seguido por cinema, séries e TV.

Para os entrevistados, a média ideal de duração do *podcast* é de 1 hora a 1 hora e meia, com conteúdos produzidos semanalmente e no formato de debates (duas ou mais pessoas discutindo pontos de vista diferentes sobre determinado assunto). O momento em que eles mais ouvem é durante os trajetos que realizam. Mais de 63% dos ouvintes de *podcasts* não são ouvintes de rádio.

Observando os dados da pesquisa, percebe-se que o consumo do *podcast* ainda é restrito a um público específico e, de certa forma elitizado: pessoas mais velhas, em sua maioria homens, com nível superior e com rendas acima de 3 salários mínimos.

Contudo, embora o perfil dos usuários brasileiros de *podcast* esteja composto por pessoas mais velhas, conforme pode ser visto na Figura 1, os conteúdos mais ouvidos são: humor e comédia; cinema, séries e TV e Cultura Pop.

Esses dados levantam uma importante questão: o *podcast*, apesar de também trazer conteúdo jovem e de ser uma tecnologia de fácil acesso, ainda está fora do alcance de jovens e, principalmente, fora de um ambiente em que poderia trazer benefícios diversos: a sala de aula. Para Bottentuit, Jr. e Coutinho, C (2007),

Num mundo globalizado onde temos cada vez menos tempo para aceder à informação e ao conhecimento, o *podcast* surge como uma alternativa viável, prática, com custos quase nulos e também uma metodologia de ensino-aprendizagem bastante motivadora, que proporciona que o aluno tenha um papel activo na construção do saber, saindo do padrão de mero consumidor para ser também produtor de informação na *web* (BOTTENTUIT JR; COUTINHO, C., 2007, p. 845).

Alguns dos benefícios do *podcast* no campo educacional foram listados por Bottentuit Junior e Coutinho (2009), entre eles:

- a) um interesse maior para aprendizagem dos conteúdos, devido a uma nova modalidade de ensino;
- b) Possibilidade de aprendizagem tanto dentro quanto fora da escola;
- c) Maior aprendizado, visto que precisam organizar o conteúdo e disponibilizar para seus colegas.

Dentre outros estudos (BOTTENTUIT JR e COUTINHO, C, 2009; BAHIA, M, 2009) destacam-se, ainda, os benefícios do uso de *podcasts* como ferramenta de ensino e aprendizagem para deficientes visuais. Quanto à produção de *podcasts*,

tem-se uma metodologia de ensino-aprendizagem motivadora, visto que proporciona ao aluno a oportunidade de deixar de ser apenas um consumidor de conteúdo, para ser o produtor de informações na *Web*. Para Vanassi (2007 *apud* BOTTENTUIT JUNIOR et Al, 2009), o fato de não serem necessários equipamentos caros ou conhecimentos técnicos avançados, o tornam um aliado do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Hargis e Wilson (2005 *apud* Frydenberg, 2008, p. 4), o *podcast* permite que os estudantes ouçam outras pessoas compartilharem suas ideias, de maneira espontânea, o que faz com que mantenham a atenção por tempo suficiente para permitir a transferência desses conceitos a longo prazo. Além disso, a possibilidade de um aluno criar seu próprio *podcast* permite que ele reflita verbalmente sobre seu próprio aprendizado.

De acordo com Gardner (2001), na Teoria das Inteligências Múltiplas, existem diferentes tipos de inteligências, que são desenvolvidas de maneiras diferentes. Ao mesmo tempo que um estudante pode aprender melhor por meio da leitura de textos impressos, outro pode ter mais facilidade com áudios ou vídeos, ou seja, quando diversificam-se as práticas educativas, contemplando-se diferentes mídias e formas de desenvolvimento de atividades (por meio de textos, vídeos, áudios etc), potencializa-se a aprendizagem.

Há anos que essa tecnologia tem sido usada como ferramenta de ensino e aprendizagem, contemplando desde alunos da educação infantil até estudantes de ensino superior. Para Bodart e Silva (2018), professores de Sociologia do IFRO, o uso do *podcast* teve um impacto positivo em suas aulas universitárias, melhorando o interesse dos estudantes e até a relação professor-aluno.

Quanto aos tipos de programas, de acordo com Carvalho et al. (2009), que buscaram explicitar uma taxonomia dos *podcasts* voltados para a sala de aula, existem quatro principais tipos de *podcasts*, dentre os quais destaca-se o tipo expositivo/informativo:

Expositivo/ Informativo - pode incidir sobre a apresentação de um determinado conteúdo, uma síntese da matéria leccionada; um resumo de uma obra, de um artigo, de uma teoria; uma análise; excertos de textos; poemas; casos; explicações de conceitos, princípios ou fenômenos; descrição do funcionamento de ferramentas, equipamentos ou software, entre outros (CARVALHO, A et Al., 2009, p. 97).

No caso da produção dos alunos da presente pesquisa, a maioria de seus episódios foi do tipo expositivo/informativo, visto que eles pesquisavam sobre um

assunto e falavam sobre ele para os ouvintes. As autoras citadas anteriormente também classificaram os *podcasts* quanto a sua duração: aqueles que possuem entre 1 e 5 minutos de duração são denominados *curtos*; os *moderados* podem ter de 6 a 15 minutos e os episódios com mais de 15 minutos são os chamados *longos*. A respeito da duração, elas ainda acrescentam:

Tem-se verificado uma preferência dos alunos por *podcasts* curtos (Carvalho et al. 2008a, 2009a, b). Chan et al. (2006) mencionam que uma canção transmite uma mensagem e geralmente varia entre 3 e 5 minutos, por isso consideram essa a duração adequada para um *podcast* (CARVALHO, op cit, p. 99).

Em uma pesquisa realizada na Universidade do Minho, com alunos do Ensino Superior, em que os professores gravaram *podcasts* com conteúdos educativos, os autores comprovaram os benefícios pedagógicos:

Usar podcasts como ferramenta pedagógica foi considerado por todos os professores uma experiência muito positiva. *Podcasts* foram considerados como uma estratégia muito útil e poderosa para melhorar as aulas e motivar os alunos, independente do tipo de *podcast* implementado e do tipo de curso específico¹³ (CARVALHO, op cit, p. 106).

Além de todos os benefícios já destacados, há, ainda, mais um potencial pedagógico: o trabalho em grupo. Quando um *podcast* é produzido pelos alunos, geralmente, esse trabalho é feito em grupo e “a investigação mostra que a aprendizagem colaborativa tem vantagens sobre a individualizada” (BOTTENTUIT, J, COUTINHO, C., 2007, p. 841).

Moura e Carvalho (2006), em um estudo que envolveu alunos e professores na produção de um *podcast* de língua estrangeira, destacam que os alunos deram mais valor à aprendizagem, porque se sentiram produtores da informação. Ou seja, percebe-se que há muitos benefícios em utilizar o *podcast* como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Tomé (2012 *apud* Reis e Gomes, 2014, p. 370), o *podcast* apresenta diversas características que o tornam uma boa ferramenta de ensino e aprendizagem, tais como “a fácil produção e edição na Internet, a boa funcionalidade e a portabilidade, já que o uso dessas tecnologias pelos estudantes pode ser inclusi-

¹³ Traduzido de "Using podcasts as a pedagogical resource was considered by all lecturers a very positive experience. *Podcasts* were perceived as a very useful and powerful strategy for improving classes and motivating students, regardless of the type of *podcast* implemented and of the specific course".

ve em dispositivos móveis (celulares, Mp3, Mp4, outros)." Além disso, o autor ainda reitera o favorecimento da cognição dos estudantes quando as atividades desenvolvidas exploram a capacidade de compreensão auditiva.

Ademais, conforme exposto por Villarta-Neder e Ferreira (2020), ao produzir um *podcast*, os alunos conseguem vivenciar, de forma reflexiva, as situações de uso da língua. Eles precisam analisar os recursos linguísticos e discursivos, além dos recursos de entonação de voz, pausas, prolongamentos etc.

1.4.1 *Podcast*: como definir?

Quando se pensa em uma conceituação de *podcast* dentro dos aspectos linguísticos, encontram-se diversas teorias, de diferentes autores e, ao que parece, nenhuma definição exata a respeito dessa classificação. Segundo Freire (2013b), as definições atuais de *podcast* estão focadas nos aspectos técnicos. Aparentemente, por tratar-se de uma tecnologia relativamente nova, especialmente em relação às aplicações na educação, as pesquisas acerca do tema não definiram uma conceituação exata. Essa "lacuna" foi constatada pelo autor, o qual afirma:

É sensato afirmar que as literaturas brasileiras e portuguesas, que examinam educativamente o *podcast*, encontram-se em um estágio inicial de desenvolvimento (...) os estudos que tratam da classificação de *podcasts* educacionais não constituem exceção, sendo ainda relativamente poucos (FREIRE, 2015, p. 393).

Fazendo um levantamento bibliográfico sobre o *podcast* como objeto de pesquisa, é possível perceber essas diferenças de conceituação. Em alguns, essa tecnologia é considerada como um gênero discursivo digital; enquanto em outros, é considerado como uma mídia.

Para Villarta-Neder e Ferreira (2020), com base nos postulados de Bakhtin e Volochinov, o *podcast* constitui-se como gênero discursivo da oralidade, estabelecido em um contexto multissemiótico. Para os autores, na configuração digital da sociedade, o *podcast* surge como um gênero hospedado em um *feed*, que busca a fidelização do ouvinte, fato que configuraria uma prática social. Ademais, eles pautam sua posição no fato de que, segundo o Círculo de Bakhtin, um gênero é um enunciado que procede de um sujeito para outro, exatamente como ocorre na produção de um *podcast*. Para os autores:

Fazer usos públicos da modalidade falada demanda um exercício reflexivo que demanda escolhas: “do que falar”, “de como falar” e “para quem falar”. Ao realizar tais escolhas, várias habilidades são mobilizadas, tais como argumentatividade, organização textual, recursos enunciativos e multissemióticos, construção de uma imagem de interlocutor, escolhas linguístico-discursivas. (VILLARTA-NEDER E FERREIRA, 2020, p. 52)

Segundo os autores ainda, o gênero *podcast* mobiliza outros gêneros, tais como a entrevista, a propaganda, as notícias etc, dessa maneira, é um gênero da oralidade que pode favorecer o trabalho de sala de aula, promovendo uma articulação entre oralidade e escrita.

Em contrapartida, Assis e Luiz (2010) consideram o *podcast* como "uma mídia da cibercultura em formato de áudio ou vídeo e transmitido diretamente ao assinante via feed RSS". Ao longo do artigo, os autores explanam as características do *podcasting* (ato de produzir os episódios) e todas as mudanças que essa nova tecnologia tem trazido para a sociedade, especialmente no Brasil. Na mesma linha de pensamento, Freire, G. (2015) também destaca os potenciais educativos do *podcast*, classificando-o como uma mídia digital sem fio, a qual tem mudado as características de produção e de consumo da informação.

Na busca de uma conceituação, pode-se chegar à conclusão de que o *podcast* é um tipo de rádio *online*, contudo, conforme afirma Medeiros (2005), essa comparação é errônea, visto que há muitas diferenças entre as duas tecnologias. A principal diferença entre elas é a de que o *podcast* pode ser ouvido sob demanda, ou seja, o ouvinte escolhe quando e como quer ouvir os episódios, não sendo obrigado a seguir uma linearidade imposta pelo suporte. Essa característica autônoma do usuário é uma das mudanças impostas pelo surgimento da *Web*:

A descentralização na obtenção das informações pelos usuários e na produção de conteúdo das novas mídias transferiu para o usuário a possibilidade de escolha, que não era possível nas antigas mídias. O “poder” na mão do usuário foi propiciado principalmente pelas ferramentas interativas disponibilizadas na Internet (MEDEIRO, Op. Cit. p. 4).

Outra diferença do *podcast* para o rádio é a falta de uma programação diária, além da impossibilidade de se transmitir um episódio de *podcast* ao vivo, como é o caso do rádio e até mesmo de alguns rádios *online*. Ademais, existem diferenças nas formas de transmissão entre as duas tecnologias, as quais são cruciais para a descaracterização do *podcast* enquanto rádio.

Além das diferenças supracitadas, o *podcast* também inova ao descentralizar a produção de conteúdo das mídias de massa: qualquer pessoa passa a ser o produtor de conteúdo. Segundo Freire, E. (2013b), a utilização dos *podcasts* é permeada pela pluralidade, “pelas possibilidades de expressão livre, pela ausência da hierarquia típica da separação entre falantes – produtores – e ouvintes – audiência -, expediente regular das mídias comerciais”.

Dessa maneira, essa tecnologia colabora para a autonomia dos produtores, assim como para a oportunidade de se expor ideias, opiniões e pesquisas que não teriam espaço na mídia tradicional, confirmando-se, mais uma vez, como uma tecnologia com grande potencial educacional. Porém, mais do que somente dar espaço para a produção e expressão, é importante que sempre haja a reflexão a respeito do que é produzido e veiculado, como já postulado por Rojo (2009), a qual defende as práticas de "letramentos" e multiletramentos críticos e éticos.

Freire, E. (Op. Cit) ainda destaca que dentro dos programas de *podcast* há infinitas possibilidades de produção de conteúdo: programas de discussão sobre temas pré-determinados, programas para tocar músicas, veiculação de notícias e até mesmo de propagandas, além do potencial educativo, entre outros. Dada essa liberdade de produção, assim como a pluralidade de temas, o *podcast* permite a veiculação de diversos tipos de gêneros textuais/discursivos, em sua maioria aqueles da oralidade, o que o aproxima do conceito de mídia. Segundo Bonini (2011, p. 688), a mídia é um elemento contextualizador no interior do qual o gênero circula”, sendo a mídia aquela que determina cada gênero que nela circula. Para Cristóvão e Cabral (2013, s/p),

Apesar de frequentemente encontrarmos os podcasts como gêneros textuais/discursivos, fazemos aqui uma ressalva convergente com Bonini (2011), ao considerarmos o podcast como mídia e não como gênero textual. Corroboramos o autor que diz que a mídia é fonte de variado número de gêneros e seria um “elemento essencial” para sua veiculação.

Tomando como base o *podcast* produzido pelos alunos, percebe-se, também, essa pluralidade de gêneros presentes nos episódios: poemas, músicas, sinopses, dados estatísticos e entrevistas. Considerando-se o sentido de "mídia no mesmo sentido de *imprensa, grande imprensa, jornalismo, meio de comunicação, veículo.*" (GUAZINA, L, 2007), aliada às explanações anteriores, nesta pesquisa considera-se o *podcast* como uma mídia, a qual permite a veiculação de diferentes gêneros.

Entretanto, é importante ressaltar que não é intenção da autora definir uma conceituação única ou esgotar as discussões a respeito desta classificação, e sim apenas definir um conceito que se enquadre na pesquisa e no trabalho desenvolvido pelos discentes.

É possível perceber que, independente da definição de *podcast* - enquanto gênero ou enquanto mídia - todos os pesquisadores confirmam os notórios potenciais educativos. Dessa maneira, ainda que não haja um consenso entre os estudiosos a respeito dessa definição, o trabalho com *podcast* deve ser estimulado nos ambientes educacionais.

Uma vez destacados os potenciais pedagógicos do *podcast* na educação, o capítulo posterior descreve a metodologia da pesquisa, destacando os instrumentos utilizados e as etapas seguidas para o seu desenvolvimento.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Por muito tempo, acreditou-se que a pesquisa científica só poderia ser feita por meio de metodologias quantitativas, de cunho positivista. Contudo, esse tipo de pesquisa aplica-se muito bem às ciências exatas, nas quais é possível haver um distanciamento entre o pesquisador e o objeto pesquisado, proporcionando uma maior objetividade dos resultados, fato esse que pode ser um pouco mais difícil nas ciências humanas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo. O paradigma interpretativista pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais (J. HUGHES, 1980 *apud* BORTONI 2008, p.13).

Ou seja, para a pesquisa interpretativista, é necessária uma análise e uma interpretação do contexto sócio-histórico, principalmente levando-se em contato que o pesquisador é um agente ativo na investigação. Os dados não podem ser analisados fora desse contexto, pois “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (p. 34), diferentemente da pesquisa quantitativa, cujos dados são analisados objetivamente.

Dentre os diferentes métodos e práticas da pesquisa qualitativa, há a pesquisa participante e a pesquisa-ação, cuja característica mais evidente é “a inserção do pesquisador no *ambiente natural* de ocorrência do fenômeno e de sua *interação* com a situação investigada” (PERUZZO, 2003, p. 2).

A expressão pesquisa-ação foi utilizada pela primeira vez por Kurt Lewin, que a definiu como uma espiral, na qual se faz uma análise e conceitualização de problemas; em seguida é feito um planejamento de ação, que ao serem executadas gerarão mais evidências e avaliação. O autor também definiu as três características mais importantes da pesquisa-ação: “seu caráter participativo, seu impulso democrático e sua contribuição para as ciências sociais e para a transformação da sociedade, simultaneamente” (DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2005).

Percebe-se, nas palavras de Diniz-Pereira e Zeichner, que a pesquisa-ação é um tipo de trabalho coletivo, considerado democrático porque busca melhorias para todos os envolvidos - pesquisador e sujeitos pesquisados - e também porque os re-

sultados podem beneficiar não somente aquele grupo, mas toda a sociedade. As pesquisas na sala de aula, por exemplo, podem gerar métodos e práticas de ensino que contemplarão muitos estudantes, promovendo um quadro de melhoria na educação.

Na definição de Thiollent (1994), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Diferentemente das pesquisas de cunho quantitativo, nas quais as pessoas que participam dela não têm retorno sobre seus dados, a pesquisa-ação procura não somente envolver esses participantes, mas também devolver os resultados que podem promover melhorias para aquele grupo, ou seja, a pesquisa retorna em benefício das demandas do grupo pesquisado.

Segundo Tripp (2005, p. 445), “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores (...) de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Essa concepção de Tripp confirma-se nessa pesquisa, visto que, durante o seu desenvolvimento, houve a melhora do aprendizado dos sujeitos envolvidos na produção do *podcast* e também na prática docente da professora. A partir de leituras, estudos e pesquisas, o professor-pesquisador pode, de fato, enxergar suas práticas de outra maneira, colaborando para a melhora do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida com base na pesquisa-ação, a qual, de acordo com Thiollent (1994), é aquela que busca aumentar o conhecimento dos pesquisadores, assim como o conhecimento/nível de consciência das pessoas e dos grupos considerados, justificando-se seu uso por ser uma intervenção em sala de aula para aprimoramento da formação dos alunos e da própria autora.

2.1 Etapas da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, algumas etapas foram seguidas. Toda pesquisa-ação inicia-se a partir da identificação de um problema, portanto,

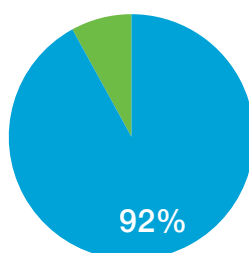
após observada a realidade dos alunos, que apresentavam muitas dúvidas com relação ao uso de ferramentas da *Web* e também de documentos editores de texto, foi definido o objetivo da pesquisa, que seria desenvolver diferentes práticas de "letramento", em especial o "letramento" digital por meio da produção de um *podcast*. Para a realização dos objetivos, optou-se pela produção de um *podcast*, mídia ainda pouco difundida entre esses adolescentes.

Para desenvolver as etapas da pesquisa, diferentes instrumentos foram mobilizados. Um desses instrumentos foi o questionário, que é definido por Marconi e Lakatos (2003, p. 201) como "um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito". A escolha pelo questionário se deu por tratar-se de uma ferramenta que poderia demonstrar, claramente, a opinião e o conhecimento dos alunos a respeito dos temas tratados.

No início da pesquisa, todos os alunos tiveram acesso a *podcasts*, que são parte do conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, lecionada pela professora-pesquisadora. Já utilizando o primeiro instrumento de pesquisa, um questionário misto, foi constatado que uma pequena porcentagem sabia do que se tratava. Esse questionário (ANEXO C) tinha três perguntas principais: (i) Você sabe o que é *podcast*?; (ii) Você acharia interessante um *podcast* voltado para assuntos de interesse dos jovens e adolescentes?; e (iii) Você tem interesse em produzir um *podcast* em conjunto com a professora? Um dado importante da pesquisa, o de quantos alunos conheciam o *podcast* (pergunta 1), pode ser visto no gráfico abaixo (GRÁFICO 1):

Gráfico 1: Alunos que conheciam *podcast*

● Não conheciam *podcast*
● Conheciam *podcast*



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Como pode ser visto, apenas 8% dos alunos (ou seja, 10 alunos entre 115) sabiam o que era ou já tinham ouvido falar de *podcast*. No mesmo questionário, constatou-se que 109 (cento e nove) alunos (94%) disseram achar interessante a ideia de um *podcast* voltado para o universo jovem. Dentre esses 109, 33 (trinta e três) demonstraram interesse em participar do projeto de produção, juntamente com a professora. Diante desse resultado, confirmou-se a expectativa de se criar o *podcast* para e com os alunos, dando voz aos seus interesses e, principalmente, colocando-os no foco das produções.

Depois da análise dos questionários, seguindo alguns critérios, os alunos participantes foram selecionados. A partir de então, após algumas reuniões e pesquisas, deu-se início à próxima etapa, que foi a escolha dos temas e as posteriores gravações. Nem todos participaram da produção, visto que a quantidade de pessoas geraria um grande número de dados a serem analisados, inviabilizando uma boa execução do projeto, posto o curto tempo para realização da pesquisa.

Contudo, acredita-se que o trabalho com *podcast* na sala de aula é possível de ser realizado com todos os alunos, ampliando-se as produções e, conseqüentemente, abrangendo mais discentes que serão beneficiados com as práticas de multiletramentos. Uma dinâmica possível seria a discussão de conteúdos e levantamento de dados com todos os alunos da turma e, posteriormente, divisão em grupos para a produção, havendo um rodízio para que nenhum aluno fique de fora do projeto ou sobrecarregado.

Os alunos produtores foram selecionados de acordo com seu próprio desejo em fazer parte do projeto: aqueles que tinham interesse esboçaram sua vontade por meio do questionário. Depois, por meio de alguns critérios, tais como frequência e disponibilidade de horário, sete alunos foram definidos como produtores.

A etapa de coleta de dados durou cerca de cinco meses, sendo três deles destinados à gravação e produção dos dados. Os dados foram coletados por meio do método da observação participante e constituem-se de documentos recolhidos no local, tais como: as pesquisas que eles faziam, os roteiros para a gravação, os episódios produzidos, a análise da atuação dos estudantes nos episódios e a quantidade de reproduções.

Essa etapa foi encerrada com questionários respondidos pela diretora da escola em que a pesquisa foi realizada e pelos alunos participantes da pesquisa. Em

ambos os questionários é possível analisar a pesquisa por outro ponto de vista, tornando-se dado essencial para a avaliação do impacto, do êxito das atividades e de possíveis pontos a serem melhorados.

2.2 Contexto de pesquisa - a escola e os participantes

A pesquisa foi desenvolvida com alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental. A escola localiza-se na região norte, zona periférica da cidade de São José do Rio Preto-SP, e é frequentada por alunos que moram no bairro e/ou em bairros próximos. Essa é a maior e mais populosa região da cidade, que também é conhecida por seus altos índices de criminalidade.

A escola tem, atualmente, 32 salas de Ensino Fundamental - Anos Finais no ensino regular (6º ao 9º ano) e uma sala de EJA, que funciona no período noturno. Cada sala possui uma média de 35 alunos, somando cerca de 1100 alunos matriculados. Como supracitado, a região em que ela está localizada é conhecida por altos índices de violência e criminalidade, fatos que refletem na comunidade e dentro do ambiente escolar.

Tratando-se de uma unidade escolar localizada em um bairro periférico da Zona Norte da cidade, há muitas dificuldades dos professores em lidar com esse público, principalmente em relação à frequência e à indisciplina. A escola já foi alvo de depredações, de episódios de violência, e também era usada como ponto de tráfico de drogas, entre outras coisas. Contudo, um novo diretor implantou novos projetos que deram voz aos alunos: assembleias coletivas, nas quais os alunos elogiam, criticam e dão sugestões sobre a escola; o *prata da casa*, no qual eles fazem apresentações mostrando suas habilidades; um projeto de aulas de violino, que eram realizadas aos sábados, entre outros. O diretor foi premiado em vários eventos que privilegiavam bons trabalhos na área da educação e, inclusive, ficou entre os dez finalistas do prêmio internacional *Global Teacher Prize*.¹⁴

Ou seja, a partir do momento em que os jovens alunos começaram a perceber que a escola era um lugar em que eles podiam ter sua voz ouvida e suas habili-

¹⁴ O Global Teacher Prize é um prêmio internacional que reconhece boas práticas voltadas para a melhoria da educação e premia os melhores projetos com um valor de U\$ 1 milhão de dólares, que devem ser investidos em projetos também voltados para a educação. No ano de 2017 o diretor de escola Diego Mahfouz Faria Lima ficou entre os dez finalistas. Disponível em: <https://www.globalteacherprize.org>

dades reconhecidas, eles passaram a ter um novo olhar e, conseqüentemente, o ambiente escolar apresentou muita evolução, assim como a diminuição da evasão escolar, aumento das notas do IDEB¹⁵, entre outras melhorias. Por questões burocráticas, atualmente, ele não é mais o diretor, porém todas as suas benfeitorias e mudanças ainda refletem na estrutura e na organização escolar.

Devido a essas grandes mudanças no clima escolar, o diretor conseguiu muitas parcerias que equiparam e melhoraram a estrutura da escola. Cada sala possui uma televisão, um aparelho de DVD e caixas de som; há também uma sala de informática com cerca de 25 computadores e acesso à internet para todos os alunos; uma sala de projeção digital, que conta com notebook, internet, *datashow* e caixas de som; além de uma rádio escolar, que conta com notebook, microfone, caixas de som no pátio e uma mesa de mixagem de som.

No início do projeto, a ideia era utilizar a sala da rádio escolar, a qual possui equipamentos de som e microfone, porém, devido à sua localização (no pátio), houve uma mudança de estratégia e a sala de informática passou a ser utilizada para esse fim, usando o notebook pessoal da professora e um kit de microfone que foi adquirido para uma melhor qualidade de áudio.

Essa dificuldade em encontrar um local não prejudicou o desenvolvimento do trabalho, visto que a mídia *podcast* não exige estúdios de gravação ou equipamentos caros, facilitando a sua produção. Em momentos como esse, percebe-se como essa é uma mídia passível de ser utilizada em ambientes escolares, mesmo nas públicas, promovendo práticas docentes diferenciadas e desenvolvendo metodologias ativas de aprendizagem.

Os alunos que fizeram parte do projeto são estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de 14 a 15 anos, que estudam nessa escola desde o 6º ano, e alguns moram no mesmo bairro da escola, enquanto outros moram em bairros próximos. Todos possuem acesso à internet em casa, seja por meio do *smartphone* ou de computador pessoal, porém sabe-se que essa realidade de acesso não é homogênea, confirmando-se a importância de se desenvolver práticas de multiletramentos na escola, a fim de se oferecer uma formação mais completa a todos os alunos.

¹⁵ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Inep, com o intuito de medir a qualidade do aprendizado nacional e de estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Eles foram escolhidos por terem preenchido os requisitos: estarem interessados na proposta de produção do *podcast* e terem disponibilidade de horário. Ademais, eles já haviam participado do projeto de um jornal escolar que foi desenvolvido pela professora no 8º ano, e sempre demonstraram muita força de vontade e empenho em tudo que faziam.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Do planejamento à prática

O presente capítulo traz a análise dos dados, começando pela descrição detalhada de produção dos episódios, tais como escolhas dos temas, programas utilizados, postura dos alunos etc, além da análise dos números de acesso e dos questionários finais aplicados com os alunos produtores e com a diretora da unidade escolar.

O primeiro passo para começar a produzir o *podcast* foi a escolha dos alunos. Para essa escolha, alguns critérios e instrumentos de pesquisa foram utilizados, que, nesse caso, foi um questionário (Anexo C). Na época da pesquisa, a professora-pesquisadora era responsável por quatro turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e de uma turma do 6º ano. Dessa maneira, foi decidido que os produtores seriam alunos do 9º ano, inclusive devido à maturidade para determinados assuntos. Uma vez definido o público-alvo, agora só era necessário escolher o grupo que produziria os episódios.

Já com o intuito de apresentar-lhes o universo *podcast*, foi elaborado o primeiro instrumento de coleta de dados da pesquisa: um questionário misto. Na sala de informática, foi pedido que, primeiramente, respondessem ao questionário, no qual se perguntava se sabiam o que era um *podcast*. Depois que todos responderam a essa pergunta, foram mostrados alguns sites agregadores de *podcast* e um episódio foi selecionado para tocar. Devido ao fato de o gênero crônica estar sendo estudado naquele bimestre, o *podcast* escolhido foi um que tinha crônicas narradas pelo próprio autor, com efeitos sonoros que trouxeram “realidade” e drama para as crônicas, conquistando o interesse dos alunos.

A próxima etapa da atividade programada propunha que eles mesmos procurassem *podcasts* de seu gosto e, depois, respondessem à segunda parte do questionário. Nesse momento, eles deveriam indicar o que haviam ouvido, em qual plataforma, qual era o assunto etc. Essas respostas foram importantes para criar, inicialmente, uma ideia do tipo de conteúdo que eles haviam buscado, dessa maneira, seria mais fácil entender seus gostos e conseguir produzir episódios que seriam atrativos. Na última parte do questionário, os alunos deveriam indicar se gostariam de

participar da produção de um *podcast* e quais assuntos julgavam ser mais interessantes para sua faixa etária.

Por meio desse instrumento de pesquisa, muitas informações relevantes foram coletadas, entre elas o fato de que apenas dez alunos entre 115 sabiam o que era *podcast* antes de lhes ser apresentado; cerca de 100 alunos também julgaram ser interessante a proposta de um *podcast* voltado para adolescentes, e 33 demonstraram interesse em fazer parte do projeto de produção.

Com base nos 33 alunos que gostariam de participar, foram estabelecidos alguns critérios de seleção: (i) frequências nas aulas; (ii) disponibilidade de horário; (iii) a qual turma eles pertenciam. Esses critérios foram estabelecidos para que fosse possível selecionar alunos que não tinham histórico de faltas, pois muitas ausências poderiam atrapalhar o andamento do projeto; o segundo critério foi usado para que fossem escolhidos os alunos com disponibilidade para realizar atividades fora do horário escolar; e o terceiro foi utilizado para que fosse possível escolher alunos que já tivessem um pouco de entrosamento entre si.

Depois de aplicar os critérios de seleção, foram escolhidos sete alunos para integrar a Comissão produtora do *podcast*. Eles foram selecionados porque, além de preencherem os critérios supracitados, cinco deles já haviam participado de outro projeto no ano anterior, a produção de um jornal escolar, durante o qual demonstraram muito interesse e agilidade na execução das tarefas. Antes mesmo da primeira gravação, dois alunos deixaram o grupo porque mudaram de escola.

Uma vez escolhidos os participantes, foi realizada uma reunião para dar início ao projeto. Antes disso, os questionários foram divididos entre eles e foi pedido que fizessem um levantamento de todas as respostas: o que os colegas haviam ouvido, em qual plataforma, quais assuntos acharam interessante etc. Já com essa resposta em mãos, foi possível definir alguns aspectos que serviram como base para a produção dos episódios.

Dentro das respostas, percebeu-se que os alunos gostariam de episódios que falassem sobre diversos assuntos, entre eles: filmes, animes, educação sexual, músicas, interclasse da escola, História, bullying, provas, tecnologia, esportes etc. Visto que a gama de temas era bem extensa e diversa, os produtores decidiram focar naquelas que mais apareciam e que também seriam mais interessantes. Essa não foi uma decisão aleatória, foi tomada com base em parâmetros quantitativos de pesqui-

sa (quantidade de pedidos pelo tema) e também qualitativos (interesse dos produtores e afinidade com o tema).

Nessa reunião, já ficou decidido que os temas abordados seriam: educação sexual, curiosidades (que envolveriam tecnologia, informações da escola, esportes etc) e dicas de músicas e filmes. Por tratar-se de um projeto cuja proposta era o multiletramento, foi acrescentado pela professora o tema de literatura também, pois seria por meio dela que novos conhecimentos culturais seriam levados aos adolescentes. Depois de muitas discussões, eles também conseguiram definir o nome das “categorias” dos *podcasts*: “Se liga!”, “Cinemais” e “Liteleitura” e também escolheram o nome do podcast: Hora do Recreio, que de acordo com eles, tinha o intuito de valorizar a origem desse *podcast*, que é o ambiente escolar.

Na categoria denominada “Se liga!”, eles falariam sobre os assuntos de educação sexual e de interesse adolescente; na categoria “Cinemais” entrariam os episódios sobre cinemas, músicas e artistas; na categoria “Liteleitura” seriam os episódios de literatura, com narrações de obras, indicações de livros etc. Essa divisão por categorias foi observada por eles em *podcasts* famosos, como o “*Nerdcast*”, “Um *milk shake* chamado Wanda”, “Mamilos” etc, cujos assuntos são diversificados. Outra pauta importante definida na reunião foi a duração dos episódios, que segundo eles, não poderiam ser longos, pois “adolescentes não têm muita paciência”.

Percebe-se que, desde o início, os produtores tiveram uma posição reflexiva e ativa a respeito da produção do *podcast*, considerando os seus interesses e o do público-alvo. Esse tipo de reflexão, seguindo a perspectiva de Demo (2016), é importante, pois, caso contrário, as tecnologias digitais não estarão sendo usadas para modificar a realidade passiva do estudante.

O tema escolhido para o primeiro episódio foi educação sexual. Após orientação da professora, eles começaram a realizar pesquisas sobre os temas, perguntar aos colegas as suas dúvidas a respeito do assunto, entre outras coisas que os ajudariam a se preparar para gravar. Para começar, eles lançaram nos “status” do *Whatsapp* um tópico para que os colegas respondessem com dúvidas de educação sexual, enquanto outros fizeram pesquisas na internet sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs).

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia dos estudantes, esse tipo de atividade demonstra-se de extrema importância, visto que eles

se identificam enquanto “autores que produzem textos para circulação/publicação, onde antes existiam alunos que escreviam textos para serem entregues à professora, com o único fim de serem avaliados por ela” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 507).

Conforme previsto por eles, a campanha pelo *Whatsapp* funcionou e o grupo coletou muitas dúvidas dos colegas, ficando com um corpus de pesquisa bem extenso. Dessa maneira, eles analisaram e selecionaram, seguindo alguns critérios, dez perguntas que iriam para o episódio. Os critérios utilizados, de acordo com o que disseram, foram a pertinência da pergunta e também o que eles acreditavam ser a curiosidade da maioria dos jovens. Em grupo, eles escolheram as seguintes perguntas (FIGURA 2):

Figura 2: Perguntas selecionadas para o episódio de educação sexual

- 1-) Se a mulher tiver relações sexuais que não envolvam penetração, ela corre o risco de ficar grávida?
- 2-) Como funciona a vasectomia?
- 3-) Com vasectomia altera algo na vida do homem?
- 4-) Como escolher o método contraceptivo mais adequado?
- 5-) “Tomo pílula e percebi que o fluxo da menstruação diminuiu. Isso é normal?”
- 6-) Já que o vírus da AIDS está no sêmen, há risco de ser transmitido se praticado sem contato com o sêmen?

DATE: _____ NO: _____

7-) Qual a diferença entre: ter AIDS e ser o portador do HIV?

8-) Como posso evitar a AIDS, além do uso da camisinha?

9-) Como posso exigir o uso da camisinha e não estimular a desconfiança?

10-) Sexo oral com camisinha é necessário?

Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material produzido pelos alunos (2019)

Esse episódio, com essas perguntas especificamente, não chegou a ser produzido, mas o tema mais abrangente - educação sexual - escolhido pelos colegas continuou sendo o foco da primeira produção. Esse levantamento de dados e a participação dos colegas em enviarem dúvidas demonstram o aspecto de coletividade que é possível alcançar por meio do trabalho com *podcast*. Ademais, apesar de as perguntas não terem sido utilizadas de forma direta, o tema proposto continuou sendo em relação à educação sexual, confirmando-se a importância da opinião dos colegas e futuros ouvintes.

Enquanto os alunos ainda estavam coletando as perguntas e combinando um dia para essa gravação (ainda sem data definida), um grupo de estudantes da FACERES (Faculdade de Medicina da cidade) foi à escola fazer uma campanha de conscientização sobre o HPV.

Aproveitando a presença dos estudantes, um dos produtores de *podcast* teve a ideia de gravar o primeiro episódio com eles, pois acreditava que a presença de estudantes da área traria mais credibilidade ao conteúdo produzido. Segundo ele, quando estava ouvindo alguns *podcasts* para ter ideia de como produzir um, percebeu que muitas pessoas chamavam convidados especialistas em determinados assuntos.

Para essa gravação, foi necessário improvisar, porque ainda não havia um microfone e também não havia um roteiro pronto, porém a professora achou melhor deixá-los à vontade para gravar, principalmente porque a ideia havia partido de um deles e tinha sido acatada por todos os outros do grupo. Com um fone de ouvido e um programa que ninguém conhecia muito bem, foi iniciada a primeira gravação. No começo, os alunos tinham decidido algumas tarefas para cada um, mas como poderá ser visto posteriormente, algumas coisas mudaram.

O programa utilizado para gravar e editar os episódios foi o *GarageBand*, um *software* de edição de áudio que já veio instalado no notebook pessoal da professora, que foi o computador utilizado para as produções. Enquanto os estudantes de Medicina passavam nas salas para fazer a dinâmica com os alunos (fato que os havia levado até lá), o grupo do *podcast* organizou o espaço da biblioteca e pesquisou na internet, rapidamente, como usar o *software* para gravar o áudio.

Depois que terminaram de passar nas salas de aula, os alunos da Faceres se reuniram com os alunos do *podcast* na biblioteca, onde resolveram que cada estudante falaria sobre um aspecto do HPV. Eles decidiram quais seriam as perguntas, treinaram um pouco e fizeram a gravação, que ficou mais parecida com uma entrevista, pois a aluna perguntava e um dos estudantes de Medicina respondia. Mesmo não estando exatamente nos moldes de um *podcast*, a professora resolveu deixá-los à vontade para produzirem do jeito que era possível naquele momento.

Por ter sido decidida de última hora, essa gravação foi um pouco conturbada, pois foi necessário que a professora deixasse a sala de aula para acompanhá-los na produção, que foi realizada na biblioteca, e as turmas precisaram ficar sob os cuidados do inspetor. Ademais, eles também tiveram que perder algumas aulas enquanto se preparavam para a gravação, fato que não agradou alguns professores.

Apesar de ter sido improvisado, o grupo recebeu todo o apoio da gestão da escola, que deixou a biblioteca para seu uso exclusivo durante todo esse tempo e também permitiu que a professora saísse da sala no horário de aula. Esse tipo de atitude, de apoiar o trabalho desenvolvido, foi demasiado importante, afinal, sem o apoio da gestão, não teria sido possível a realização do trabalho.

Devido a esse episódio produzido falar um pouco do assunto sobre o qual eles estavam pesquisando, eles decidiram produzir alguns episódios diversos e, depois, voltar a esse tema. Porém, por causa dos meses de pausa e também da quan-

tidade de outros tópicos que foram gravados, o episódio com as perguntas levantadas acabou deixando de ser realizado. Contudo, apesar de não ter sido produzido, todos os procedimentos que foram realizados, como o levantamento de corpus, as pesquisas sobre o assunto etc. foram importantes etapas que levaram ao "letramento" e, também, foram essenciais para todos os outros episódios, visto que eles já haviam adquirido mais experiência no assunto.

Depois da gravação com os alunos de Medicina, eles precisaram editar o áudio e, para isso, ficaram livres para buscar soluções e a professora apenas observou como resolveriam esse impasse, afinal, um dos intuitos da pesquisa era promover novos "letramentos". O primeiro passo que eles tomaram foi buscar um tutorial no *youtube* e alguns *posts* no *Google*. Nesse momento, dois alunos se destacaram mais na edição, identificando-se com essa tarefa, então o grupo decidiu que eles seriam os responsáveis por essa parte, que foi realizada fora do horário escolar, pois é um pouco demorada e exige que o editor ouça os áudios o tempo todo, então decidiu-se que, para que não ficassem fora das aulas de outros professores, eles teriam que fazer isso fora do horário de aula.

Quando estavam analisando os questionários que os colegas responderam, eles perceberam que a plataforma de *podcast* mais utilizada por eles era o *Castbox*. Essa escolha deve ter sido motivada pela facilidade do *site*, visto que não é necessário baixar nenhum aplicativo no celular ou no computador, além de possuir diversos programas nacionais e internacionais. Diante desse dado, eles haviam decidido que hospedariam o episódio nessa plataforma.

Contudo, fazendo mais pesquisas sobre agregadores de *podcast* e conversando com colegas que também estavam nessa área, a professora descobriu um outro *site*, que além de hospedar gratuitamente os episódios, ainda os disponibiliza em diversas outras plataformas, como o *Google podcast*, *Apple podcast*, *Overcast*, *Breaker* e *Spotify*. De acordo com a ABPod, por meio de dados obtidos com a PodPesquisa, os agregadores de *podcast* mais ouvidos pelos brasileiros em 2018 foram (FIGURA 3):

Figura 3: Plataformas de *podcast* mais utilizadas pelos ouvintes brasileiros.

12. Por qual aplicativo/agregador você costuma ouvir *podcast*? Cite até no máximo 3 .

Resposta	Nº	%
Podcasts Addict	4.400	24%
iTunes	3.654	20%
Site/aplicativo do <i>podcast</i>	4.914	27%
Pocket Casts	2.009	11%
Castbox	1.904	11%
Google Podcasts	2.598	14%
WeCast	1.425	8%
Spotify	1.982	11%
Podcast Player	734	4%
Podcast Republic	721	4%
BeyondPod	559	3%
Overcast	397	2%
SoundCloud	825	5%

Fonte: ABPod - Associação Brasileira de *Podcast*.

Como pode ser visto, as plataformas em que o *podcast* está disponível estão entre as mais usadas pelos brasileiros, incluindo o aplicativo de *streaming* de músicas conhecido em todo o mundo, o *Spotify*. Diante dessa possibilidade de ampliar os ouvintes do *podcast*, ele foi hospedado no *Anchor*.

Antes de colocar o primeiro episódio disponível *online*, os alunos resolveram fazer um episódio de apresentação, dizendo quem eram e o que os ouvintes poderiam esperar do “Hora do Recreio”. Já nessa primeira gravação, eles sentiram dificuldade e “quebraram” alguns paradigmas, tal como o de que o *podcast*, por ser uma mídia de gêneros da oralidade, não precisa de um roteiro escrito, bastando o improviso. Durante essa gravação, eles sentiam-se envergonhados, davam risada, esqueciam o que iam falar, pronunciavam palavras erradas, entre outros problemas decorrentes da falta de preparo.

Diante da dificuldade dos alunos, a professora orientou que fizessem um roteiro escrito para todos os episódios e que treinassem suas falas sem gravar, e somente depois que estivessem seguros é que gravassem. Porém, eles ainda tiveram um pouco de dificuldade em organizar o roteiro escrito, pois não tinham entendido que deveriam escrever um texto que seria falado, o que realmente pode ser difícil num primeiro momento. Essa é realmente uma atividade complexa, que exige inúmeras aprendizagens e práticas que requerem o auxílio de um professor, confirmando-se as asserções de que a simples presença das tecnologias não exclui a importância de um educador para ajudar no processo.

De acordo com Marcuschi (2003, s/p), as “fronteiras” entre os gêneros escritos e os orais não são bem definidas e, com o surgimento de novos gêneros no último século, permeados pelas diversas mídias acabaram criando “um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua.”

Ressalta-se que, nesse momento, por meio da experiência e das dificuldades dos alunos, houve um momento de aprendizado sobre as características dos gêneros: a de que um gênero realizado de maneira oral, como o jornal televisivo, foi previamente escrito, demonstrando aos alunos essa linha tênue entre os gêneros. É possível supor que esse aprendizado pela experiência foi mais significativo do que uma aula teórica a respeito das características dos gêneros textuais/discursivos.

Para auxiliar os estudantes, a professora criou um modelo de roteiro e entregou para eles organizarem suas falas e a ordem de gravação de cada um. Depois de mais algumas orientações sobre a maneira de escrevê-los, eles conseguiram produzi-los e, como esperado, as dificuldades diminuíram, possibilitando a gravação do áudio com suas falas.

Essa dificuldade em realizar alguns aspectos formais da produção do *podcast* confirma o postulado de Moran (2007, p. 163), o qual afirma que somente ter as ferramentas digitais em mãos não é o suficiente para que os alunos aprendam: eles podem ter o acesso às informações, “Mas para interpretá-las, relacioná-las, hierarquizá-las, contextualizá-las, só as tecnologias não serão suficientes. O professor o ajudará a questionar, a procurar novos ângulos, a relativizar dados, a tirar conclusões”.

No mesmo dia da gravação da apresentação, eles produziram também um episódio do Liteleitura, no qual uma aluna narrou um poema de uma poetisa indiana, a Rupi Kaur¹⁶. Provavelmente, por serem jovens, eles tenham se identificado com essa poetisa, que escreve poemas contemporâneos, enquadrados no estilo *instapoem*¹⁷. Para edição, colocaram de fundo uma música de Beethoven. Alguns dias de-

¹⁶ Rupi Kaur é uma poetisa indiana, que mora no Canadá, famosa por seus poemas produzidos, inicialmente, na internet, na rede social *Instagram*. Depois de tanto sucesso na internet, a poetisa já produziu dois livros impressos, que já somam mais de 275 mil exemplares vendidos.

¹⁷ *Instapoem*, produzidos pelos *Instapoets*, são poemas curtos, geralmente acompanhados de imagens, fáceis de serem compartilhados e que, geralmente, se relacionam com os sentimentos em geral: amor, solidão, relacionamentos, tristeza etc. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/especiais/instapoetas-o-fenomeno-que-tirou-a-poeira-da-poesia/>>. Acesso em 26/03/2020.

pois, gravaram uma vinheta de abertura, na qual colocaram um sinal de escola tocando e depois todos diziam juntos “Hora do recreio”.

O poema escolhido por eles foi retirado de um livro que é levado para a sala todas as quintas-feiras, durante a aula de leitura, e que fica disponível para que possam ler. Segundo a aluna que narrou, esse poema foi escolhido porque ela se identificou muito com ele, e também acreditava que os adolescentes iriam gostar. Essas três gravações ainda foram feitas apenas com o microfone do fone de ouvido, mas eles fizeram várias pesquisas sobre o programa e descobriram diversas alternativas para deixar o som melhor.

3.2 As práticas de multiletramento

Como supracitado, o planejamento inicial de “tarefas” de cada um foi alterado durante o desenvolvimento da pesquisa, pois alguns encontraram mais facilidade em fazer coisas que não tinham feito antes, outros sentiram-se envergonhados em falar o tempo todo, enquanto outros sentiram-se à vontade e começaram a tomar a frente nas gravações. Essa descoberta foi satisfatória, visto que eles conseguiram desenvolver e descobrir habilidades outrora desconhecidas.

É importante ressaltar que, para cada um desses episódios, eles precisaram mobilizar diferentes conhecimentos que, geralmente, não são comuns nas aulas de Língua Portuguesa ou até mesmo na escola. Por exemplo: para colocar a música de fundo, foi necessário pesquisar no youtube, encontrar um *site* para baixar a música, editar o áudio da leitura, colocar a música no fundo, controlando os volumes para que o som não sobressaísse à narração, entre outros.

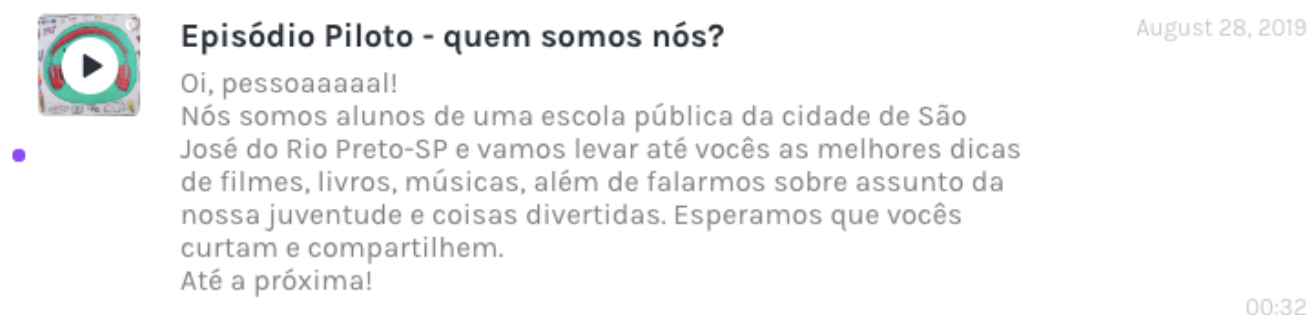
Já com os três primeiros episódios gravados, eles foram colocados no ar. Esse foi outro momento de aprendizado para eles e para a professora, pois seria a primeira vez que estariam “subindo”¹⁸ um episódio e ainda não conheciam o passo a passo do *site*, visto que essa é uma prática não comum na rotina escolar. Antes de colocá-los, foi solicitado que os alunos fizessem uma breve descrição do episódio, pois o *Anchor* possibilita essa apresentação do conteúdo por escrito.

Nesse momento, foi notado que eles não sabiam ao certo o que colocar no texto, então a professora sugeriu que procurassem algumas sinopses de filmes,

¹⁸ O termo subindo é uma tradução livre do termo Uploading, que se refere ao trabalho de disponibilizar o episódio na internet.

além de buscarem descrições nos próprios *sites* de *podcast*, pois dessa maneira conseguiriam ter uma ideia de como esse tipo de texto era feito. Depois de analisados e discutidos esses tipos de texto, foi possível criar um padrão de apresentação para todos os episódios. Esse momento trouxe uma percepção de que, muitas vezes, os professores ficam presos em gêneros textuais/discursivos mais escolarizados para o ensino e acabam deixando de lado outros gêneros mais comuns do cotidiano. Na figura abaixo, é possível ver como a síntese do episódio foi criada (FIGURA 4):

Figura 4: Exemplo de texto de descrição do episódio.

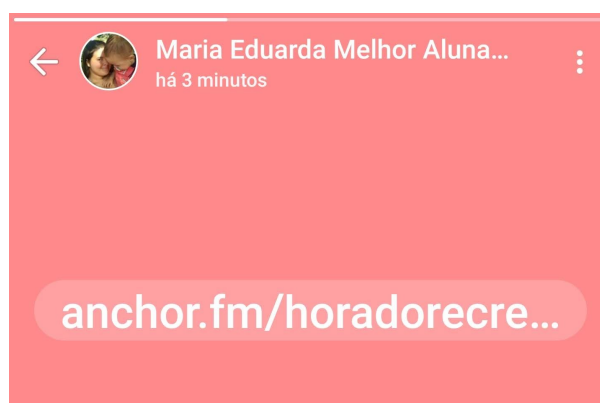


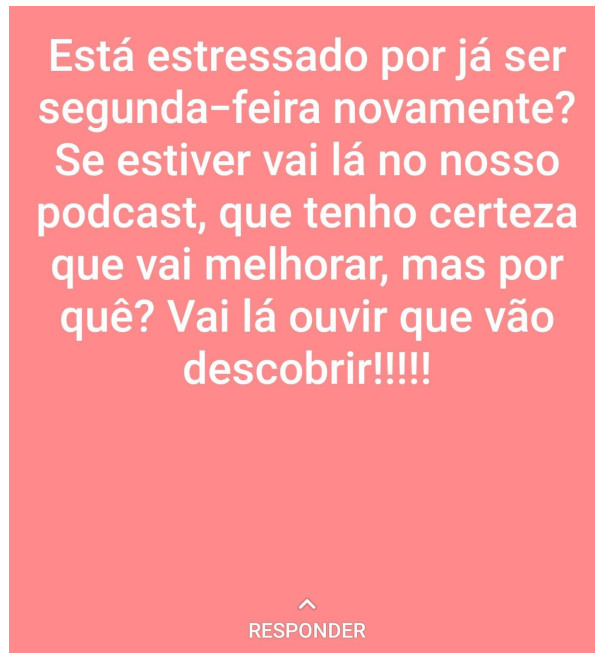
The image shows a social media post for a podcast episode. On the left is a circular play button icon. To its right is the title 'Episódio Piloto - quem somos nós?' and the date 'August 28, 2019'. Below the title is the text: 'Oi, pessoaaaaa! Nós somos alunos de uma escola pública da cidade de São José do Rio Preto-SP e vamos levar até vocês as melhores dicas de filmes, livros, músicas, além de falarmos sobre assunto da nossa juventude e coisas divertidas. Esperamos que vocês curtam e compartilhem. Até a próxima!'. At the bottom right of the text area is a duration of '00:32'.

Fonte: Hora do Recreio *Podcast*.

Depois de postados os episódios, eles começaram a trabalhar na divulgação. Basicamente, tudo era feito indicando o *link* para acesso no *Anchor* ou pelo *Spotify*, que eles colocavam nas redes sociais, nos *status* e grupos de *Whatsapp*. A figura abaixo mostra um dos exemplos de divulgação pelo *WhatsApp*:

Figura 5: Divulgação dos episódios por meio do *Whatsapp*





Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material produzido pelos alunos (2019)

Apesar de serem meios de comunicação bem eficazes, os alunos levantaram a questão de que ainda era limitada, pois eles só poderiam enviar o *link* para pessoas que conhecessem e/ou estivessem em suas redes sociais e, a partir disso, resolveram pensar em novas maneiras de divulgação.

Nesse momento da divulgação, todos foram surpreendidos com a ajuda de outros colegas da escola, que, apesar de não estarem produzindo o *podcast*, estavam ajudando na divulgação, ampliando significativamente o alcance das publicações. Esse fato evidenciou que aquele não era um trabalho exclusivo de alguns alunos, mas sim de toda a comunidade escolar.

Após esses três primeiros episódios, as produções ficaram paradas por um tempo, pois as atividades escolares como aulas, provas e trabalhos impossibilitaram as pesquisas e as reuniões para gravação. Contudo, durante essa ausência, uma outra atividade foi realizada: a criação do logotipo do *podcast*. Ao criar o canal no *Anchor*, foi colocada uma imagem bem genérica, retirada do *Google*, mas uma das alunas participantes apresentava mais uma habilidade: desenhar. Então, ela criou um logotipo personalizado para o *podcast*, para que ficasse parecido com eles e com os assuntos.

Algumas semanas depois, ela entregou o logotipo, que estava muito bem feito e super detalhado, mas nenhum dos outros alunos participantes quis colori-lo, ale-

se programavam, na medida do possível, para conseguirem ficar e/ou ir para a escola no contraturno. Esse também foi um dos motivos da demora para produzir os próximos episódios, tanto a falta de disponibilidade da sala, como dos alunos.

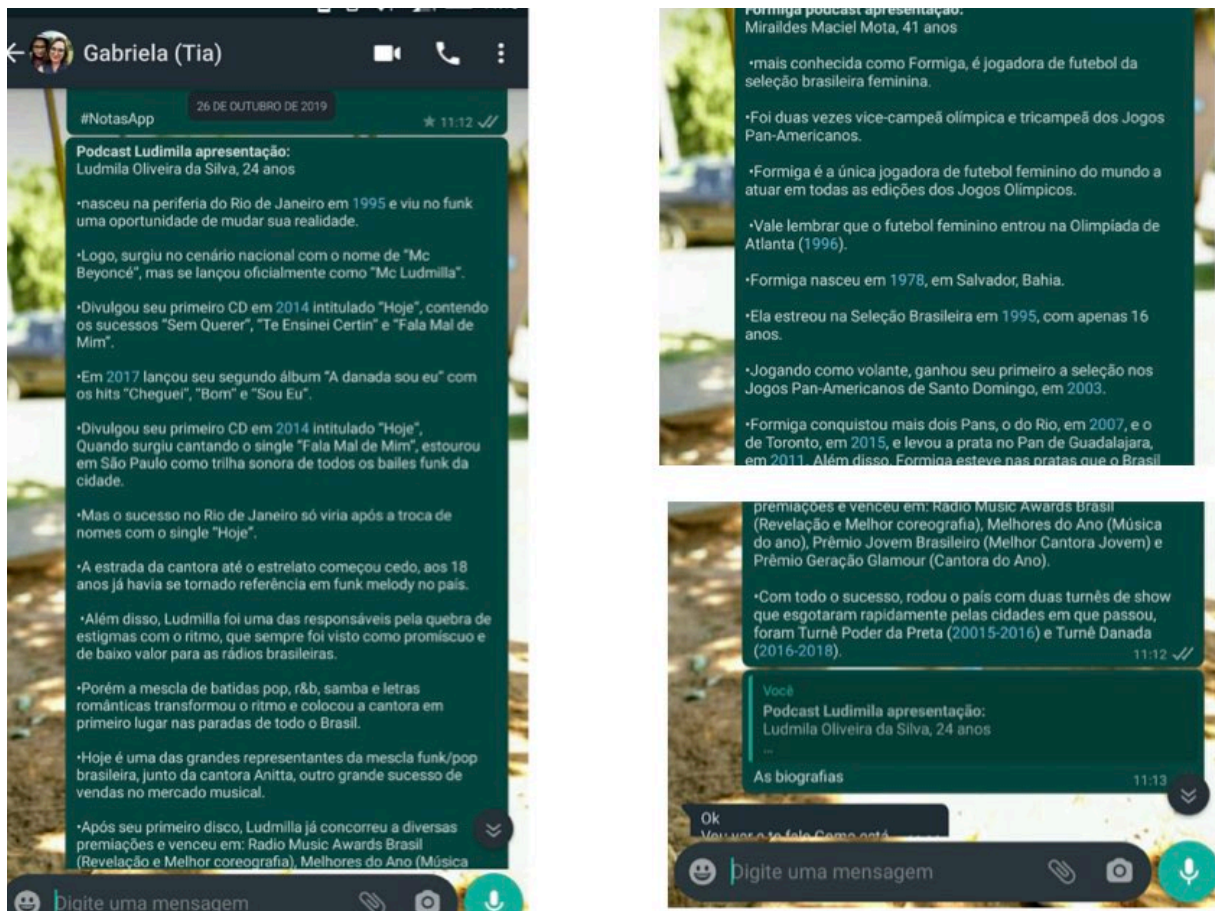
No mês de outubro, durante as reuniões para definir o que cada professor faria para o Sarau Cultural em comemoração ao Dia da Consciência Negra, a diretora da escola pediu que os alunos do *podcast* produzissem alguns episódios especiais, que seriam tocados na hora do intervalo para todos os alunos, nos dois períodos. A ideia que ela teve era a de destacar ritmos africanos e apresentar algumas informações a respeito disso.

Os alunos aceitaram a proposta e também tiveram a ideia de fazer episódios que falassem sobre personalidades negras importantes. Foi-lhes dada a autonomia para que decidissem como fariam os episódios, quais ritmos seriam destacados, e quais personalidades negras também seriam homenageadas. Contudo, percebeu-se, durante uma aula, que eles estavam ampliando muito o campo de pesquisa, pois já tinham selecionado mais de 25 nomes e vários ritmos.

Vendo sua dificuldade, e também a fim de mostrar alguns aspectos da pesquisa científica, a professora mostrou-lhes como delimitar o campo de busca e como definir um tema. Visto que a lista inicial já continha uma boa quantidade de material, eles foram orientados a usarem-na como principal fonte de pesquisa. A cada um foi dada a orientação de escolher até cinco personalidades e dois ritmos para realizar uma pesquisa inicial, pois a partir daquela pesquisa é que eles iriam afunilar as opções seguindo alguns critérios: (i) a quantidade e a qualidade de informações disponíveis sobre o assunto e (ii) o tema que mais os agradou.

Muitas vezes a comunicação era feita por meio do grupo de *Whatsapp* (FIGURA 7), então alguns deles decidiram seus temas e já enviaram as pesquisas iniciais no grupo mesmo; outros preferiram realizar a pesquisa por escrito. A partir de suas escolhas, ficou definido que falaria sobre as personalidades Conceição Evaristo, Barack Obama e Formiga (jogadora de futebol), e quantos aos ritmos, os escolhidos foram Samba, Jongo, Rap e Jazz. Infelizmente, por se tratar do último bimestre, no qual eles tiveram provas, trabalhos, comemorações cívicas etc, nem todos puderam participar.

Figura 7: Pesquisas desenvolvidas e enviadas direto pelo Whatsapp



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material produzido pelos alunos (2019)

Observou-se que essa característica de não escrever pesquisas, de selecionar o conteúdo pela internet e enviar pelas redes sociais é bem recorrente entre eles. Por pertencerem à Geração Y, que cresceu mediada pelas mídias digitais e possuírem muito conhecimento e facilidade em lidar com elas (XAVIER, 2007), talvez eles não vejam motivos para transcrever tudo o que pesquisaram e que está facilmente acessível na tela de seus celulares e computadores.

Apesar das dificuldades, cinco episódios foram produzidos: um sobre a Conceição Evaristo e quatro sobre os ritmos já definidos (samba, jazz, rap e jogo), dessa maneira, foi possível cumprir o cronograma de produzir um episódio para tocar nos intervalos daquela semana, que teve um dia a menos de aula devido às comemorações do dia 20 de novembro.

Com os temas escolhidos, começaram as gravações. Uma questão interessante é o fato de que, mesmo não tendo utilizado o roteiro preparado pela professora, eles fizeram suas pesquisas e escreveram de maneira já organizada para grava-

ção: dividida entre suas falas de introdução, as informações importantes e o encerramento. Isso demonstra um maior conhecimento sobre o gênero que estavam produzindo, além de terem entendido a importância de ter seus textos escritos como apoio para a gravação.

O primeiro episódio da série gravado e disponibilizado nas plataformas foi o da poetisa Conceição Evaristo (Excerto 1), o qual foi produzido por quatro alunos que falaram um pouco sobre a vida da autora, e finalizado com a narração de um de seus poemas. Quem narrou o poema foi a professora, pois eles não se sentiram à vontade, e a aluna que anteriormente havia feito esse trabalho não estava disponível para as gravações. A obra escolhida foi “Vozes Mulheres”, acompanhada de uma música de fundo.

Excerto 1 - Transcrição de trecho do episódio especial sobre Conceição Evaristo

Aluno A: Olá, pessoal, aqui é o Thiago
 Aluna B: E aí serumaninhos, aqui é a Adrieli
 Aluna C: Oi, pessoal, aqui é a Yasmin
 Aluna D: oi, pessoal, aqui é a Maria Eduarda, e hoje vamos falar um pouco sobre a Conceição Evaristo, porque estamos na semana da consciência Negra.
 Aluno A: Nasceu em uma comunidade da zona sul de Belo Horizonte, veio de uma família muito pobre. Com nove irmãos e sua mãe, ela se mudou jovem para um lugar um pouco melhor e teve que conciliar os estudos trabalhando como empregada doméstica, até concluir o curso normal. Em 1971, já aos 25 anos, mudou-se então para o Rio de Janeiro, onde passou num curso público para o Magistério e estudou Letras na UFRJ. Suas obras, em especial o romance Ponciá Vicencio, de 2003, abordam temas como a discriminação racial, de gênero e de classe.
 Aluna B: a poeta traz em sua literatura profundas reflexões acerca das questões de raça e de gênero, com o objetivo claro de revelar a desigualdade velada em nossa sociedade, de recuperar uma memória sofrida da população afro-brasileira em toda sua riqueza e sua potencialidade de ação.

Para os próximos episódios, os de ritmos africanos, os alunos demonstraram sua autonomia, pois não puderam ser acompanhados nas gravações devido à incompatibilidade de horários da professora, visto que eles aproveitaram alguns períodos de aula sem professor, ao passo que a professora-pesquisadora estava na sala de aula, impossibilitada de sair. Ademais, eles demonstraram que estavam seguros sobre o que estavam fazendo, visto que produziram seus próprios textos, falaram sozinhos em cada episódio e escolheram a música que tocaria no final do episódio. Os episódios ficaram organizados da seguinte maneira:

Ritmo	Narração	Música
RAP	Aluna A	Diário de um Detento - Racionais MC
Samba	Aluno B	Pelo telefone - Donga
Jazz	Aluna C	Feeling good - Nina Simone
Jongo	Aluna D	Caxambú - Samba de Raiz

O episódio seguinte evidenciou ainda mais a autonomia e desenvoltura dos alunos, pois foi pensado e produzido por eles, em mais um momento que estavam sozinhos. Nessa produção, eles contaram piadas e, percebe-se pela gravação, que estavam muito à vontade, o que refletiu também em sua edição, pois deixaram alguns momentos de erros e de risadas, mostrando o quanto aquela gravação foi espontânea e prazerosa para eles. Com esse episódio, ficou claro o quanto eles também aprimoraram seus conhecimentos em edição, pois passaram a colocar músicas de fundo durante todo o episódio e no final de cada um, como pode ser visto no excerto 2:

Excerto 2 - Transcrição de trecho do episódio de piadas

[vinheta de abertura - barulho de relógio despertando - [todos juntos] HORA DO RECREIO]
 [música de fundo]
 Aluno A: Oi, gente, aqui é o Thiago
 Aluna B: Oi, gente, aqui é a Yasmin
 Aluna C: Oi, gente, aqui é a Maria Eduarda e hoje vamos falar um pouco sobre piadas. Existem duas palavras que abrem muitas portas: puxe e empurre.
 Aluno A: Meu Deus do céu!
 Aluna B: cada coisa
 Aluno A: os professores vivem reclamando que nós não sabemos de nada. Mas quem que usa livro com resposta não é a gente.
 [todos riem]
 Aluna B: pois é, gente. Um cara perguntou [começa a rir e pede calma aos colegas] um cara me perguntou "ei, você é bom de matemática?" "sim" "quanto é 51 dividido pra dois?" "meio litro pra cada" [risos] [Aluna C ao fundo "cadê a dose?"]

Procurando por soluções que pudessem ampliar o alcance das produções, foram feitas algumas pesquisas sobre formas de divulgação diferentes do que já estavam fazendo (*links* pelo *WhatsApp* e redes sociais) e descobriram que poderiam usar o *QR Code* e espalhar pela escola:

O QR Code é uma evolução do código de barras — que existe desde 1970 e revolucionou a identificação de produtos. Ele consiste em um gráfico 2D

(o código de barras comum usa apenas uma dimensão, a horizontal, enquanto o QR usa a vertical e a horizontal) que pode ser lido pelas câmeras da maioria dos celulares (alguns modelos ainda requerem aplicativos específicos para isso) (ANDRION, R, 2019).

Os próprios alunos se encarregaram de criar os códigos (FIGURA 8) e as “propagandas” (FIGURA 9) que foram espalhadas pela escola. Eles entraram em um *site* gerador dos QR Code e, depois, montaram pequenos textos com a imagem do Código para que todas as pessoas da escola pudessem acessar os episódios

Figura 8: Alunos criando propagandas com QR Code



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

Figura 9: Exemplo de propaganda com QR code feita pelos alunos

Oi, pessoal!!

Você sabe quem é Conceição Evaristo?

NÃO?

Aposto que o seu amigo que leu esse QR code sabe!

Então já sabe né?!

Escaneie para ouvir!



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material produzido pelos alunos (2019)

Para fazer essa propaganda, percebe-se que eles mobilizaram os novos conhecimentos adquiridos com a produção do *podcast*, tais como o *QR Code*, associados aos conhecimentos prévios que já tinham, como as características do gênero propaganda: a chamada de atenção e o despertar da curiosidade.

Com o fim do bimestre aproximando-se, a quantidade de alunos presentes em cada turma diminuiu, proporcionando momentos mais livres para os alunos produzirem mais episódios. Como supracitado, eles já estavam bem à vontade em relação aos temas e às produções, então apenas pegavam o computador, partiam para a sala de informática e cuidavam de tudo. A professora só teve acesso a alguns dos novos episódios produzidos depois que eles já haviam gravado e estavam editando.

O próximo episódio produzido marcou a estreia da série “Cinemais”, a qual eles haviam decidido fazer, mas ainda não haviam produzido nenhum conteúdo. Para a estreia, eles falaram sobre as maiores bilheterias do cinema, em um episódio no qual eles contaram e comentaram sobre os dez filmes que mais faturaram na história do cinema. O início do episódio é um trecho da música “Hakuna Matata”, do filme “O Rei Leão”, que estava na lista de filmes citados, que também foi usada como fundo musical. Durante a gravação, eles mostraram-se muito à vontade, deixando partes em que riam, que conversavam entre si e, inclusive, um pedaço em que a professora “brinca” com o fato de eles estarem cantando e que iriam espantar os ouvintes. Na edição, eles deixaram o final do episódio também tocando uma mú-

sica do filme “O Rei Leão”, demonstrando uma maior autonomia e experiência na edição, como exemplificado no Excerto 3:

Excerto 3 - Transcrição de trecho do episódio sobre as maiores bilheteria do cinema

[fundo musical - Hakuna Matata]

[todos cantando] Isso é viver, é aprender, Hakuna Matata

Aluno A: Oi, pessoal, e hoje a gente vai falar sobre o que, Yasmin?

Aluna B: as maiores bilheterias de filme

Aluna C: e que agora a gente tá começando uma nova série aqui no nosso *podcast*, o Cinemais

Aluna B - Netflix, patrocina nós

Aluno A - hashtag patrocina, nota a gente

Aluna C - é né? Dinheiro tá precisando (risos). Agora vamos falar sobre o 10º lugar, que é Vingadores Era de Ultron, que teve sua bilheteria de mais de 1 bilhão e 400 milhões

Aluno A: em 9º lugar nós temos o filme Velozes e furiosos 7, um filme muito esperado por todos porque contou com a última participação de Paul Walker. Infelizmente, ele faleceu antes de terminar as gravações do filme, ele fez só metade das cenas e a outra metade foi gravada por seus irmãos. Ele teve um orçamento de 190 milhões de dólares e a bilheteria alcançou incríveis 1 bilhão e 500 milhões de dólares.

Aluna B: Em 8º lugar Os vingadores, que rendeu 1 bilhão 518 milhões de dólares

Aluna C: em 7º lugar “Rei Leão”, que foi lançado em 2019, esse ano, e teve sua bilheteria de 1 milhão e 600 mil dólares.

Aluno A: que inclusive é a nossa trilha sonora desse episódio, Hakuna Matata tá tocando aí pra vocês ouvir. Agora, temos em 6º lugar um filme que eu, particularmente, adorei, quero muito ver o 2 [Aluna B, no fundo, vou imitar um dinossauro ó Rooar] [risos] Jurassic World, lançado em 2015, com um orçamento de 150 milhões de dólares, teve, alcançou incríveis 1 bilhão 671 milhões de dólares. É dinheiro pra caramba.

Apesar de terem apresentado uma evolução na desenvoltura, assim como na edição, houve uma falha na produção desse episódio, pois, em certo momento, as informações coletadas estavam incompletas, fazendo com que eles deixassem de falar o ano de estreia de um dos filmes citados. Embora não seja uma falha grave, que tenha prejudicado a compreensão, é um problema de roteiro, que, provavelmente, não foi revisado.

Analisando-se esse aspecto, percebe-se a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo utilizando metodologias ativas e deixando o aluno exercer seu papel de protagonista, o papel de mediador é indispensável, ou seja, o professor não pode ser deixado de lado apenas porque os estudantes possuem vasto conhecimento em tecnologias digitais. De acordo com Demo (2016, s/p):

Professor, sendo mediador, não perde seu papel insubstituível, ainda que seja “relativizado”, no sentido de que não aprende pelo estudante. A mãe não vive a vida do filho; este a precisa viver, tendo na mãe suporte mediador indispensável. O lugar certo do professor, então, é de mediador no sentido “ativo” de parceria fundamental, decisiva para a construção da autoria

discente. Está a serviço da autoria discente, não a faz, não a causa, não a impõe. Usando outros termos, professor é da ordem das motivações extrínsecas, não intrínsecas.

Dando continuidade à série Cinemais e ao tema de cinema, eles produziram um episódio falando sobre as estreias dos filmes no ano de 2020. Já no início, eles fazem uma referência ao episódio anterior, ao dizerem que não fariam apenas sobre filmes antigos. Em seguida, um dos produtores reproduz um jargão do apresentador Faustão, o seu característico “Errou”, o que trouxe um pouco de humor para esse episódio.

Na edição, durante suas falas, há uma música de fundo tocando, contudo, ao apresentar a primeira estreia de filme, “Frozen II”, eles editaram com a música tema do filme, “*Let it go*”, demonstrando ainda mais habilidades adquiridas. Esse foi um episódio curto, no qual eles apenas falaram sobre algumas datas de estreia de filmes e não deram muito sua opinião a respeito deles. Alguns trechos podem ser vistos no excerto 4:

Excerto 4 - Transcrição de trecho do episódio sobre lançamento de filmes em 2020

[vinheta de abertura - barulho de relógio despertando - [todos juntos] HORA DO RE-CREIO]

Todos: oi, pessoal

[fundo musical tocando]

Aluna A: e começamos aqui mais um episódio do nosso Cinemais. E vocês acharam que a gente ia falar só sobre filmes antigos?

Aluno B: Errou! Hoje a gente vai falar sobre os filmes lançamentos de 2020

Aluna A: gente, tá nevando aí? Porque aqui tá nevando. Vamos falar sobre Frozen.

[começa a tocar a música let it go ao fundo]. Frozen vai lançar dia 2 de Janeiro, Frozen 2, né, vai estar nos cinemas dia 2 de Janeiro. Daqui a pouco, né? Porque já estamos entrando em dezembro e janeiro está próximo. Dia 2 de janeiro, então, vamos todos no cinema. E outro filme que vai lançar também dia 2 de janeiro é “Superintelligence”.

Rojo (2012) defende que, diante das múltiplas linguagens, mídias e tecnologias, saber dominar o áudio, o vídeo, a diagramação da imagem, ou seja, desenvolver os multiletramentos é muito importante para os estudantes da sociedade atual. Ademais, constata-se com essa experiência, que o aprendizado dessas habilidades refletiu não apenas no quesito tecnológico, mas também na maturidade de pesquisa e de produção dos episódios, gerando um posicionamento reflexivo sobre a própria

prática e sobre a produção, que deixou de ser “escolarizada”, ganhando os espaços fora do espaço escolar.

Ainda na série Cinemais, foi produzido mais um episódio, dessa vez falando sobre as cinco músicas mais tocadas no Brasil. Nesse episódio, que também contava com um som de fundo, a cada música que era citada eles cantavam um pouco e, na edição, colocaram trechos dessas músicas tocando, o que tornou o episódio bem mais atrativo. Assim como nos outros, eles demonstram uma grande afinidade entre eles, assim como segurança e descontração. Um trecho desse episódio pode visto abaixo, no excerto 5:

Excerto 5 - Transcrição de trecho do episódio sobre as cinco músicas mais tocadas no Brasil

[vinheta de abertura - barulho de relógio despertando - [todos juntos] HORA DO RECREIO]

[começa a tocar a música Milú - Gustavo Lima]

[começa a tocar música de fundo

Cê fica milu, milu e me iludindo]

Aluno A: Ai, meu fígado

Aluna B: oi, pessoal, tudo bem?

Aluno A: Oi, pessoal, tudo bem? E hoje a gente vai falar sobre as músicas mais tocadas de 2019.

Aluna C: e a primeira música, como vocês podem ver no começo, é Milu, o cantor é o Gustavo Lima e ela foi lançada em 2019.

Aluna B: a outra música é Supera, da Marília Mendonça [começa a tocar um trecho da música e a aluna canta junto

Se ele não te quer, supera

Ele tá fazendo de tapete o seu coração

Promete pra mim que dessa vez você vai falar não

De mulher pra mulher, supera]. Ouviu, né gente? Então, supera.

Aluno A: em terceiro lugar nós temos o tijolão, de Jorge e Matheus, lançada em 2019 **[começa a tocar a música e todos cantam junto**

Eu vou trocar meu celular pra um Nokia tijolão

Que só manda mensagem e faz ligação].

No último episódio, pertencente à série “Se liga!”, o tema foi o bullying. Esse episódio contou com a participação da professora, que deu algumas dicas, fazendo perguntas para que eles respondessem sobre o tema, entre outros. Esse foi o episódio de maior duração, com mais de 8 minutos, majoritariamente preenchido com as observações dos produtores, mas que, devido à seriedade do assunto, eles escolheram não colocar uma música de fundo.

É importante reiterar que esse tipo de atividade, na qual eles precisam ter uma opinião a respeito de um tema polêmico, desenvolve a criticidade dos alunos a respeito de temas relativos à vivência em sociedade, fato que foi um dos objetivos da pesquisa: o de promover “letramentos” éticos e críticos (ROJO, 2009), além do

desenvolvimento de algumas das competências da BNCC (2017), tais como pensamento científico, crítico e criativo; comunicação e, claro, cultura digital. A respeito desse episódio, há uma observação interessante a se fazer: o conhecimento, a maturidade e a segurança que eles apresentaram ao gravar. Outro aspecto relevante foi o fato de não terem criado um roteiro, mas sim uma pesquisa sobre o assunto, e, por terem pesquisado bastante a respeito, eles conseguiram transformar uma folha de material escrito em mais de 8 minutos de discussão.

Freire, E. (2013, p. 13) destaca que a produção de *podcasts* tem grande potencial educativo exatamente pelo “alto grau de pluralidade, (...) **acaba por possibilitar uma ampliação temática da formação dos Sujeitos**”, os quais passam a ter contato com assuntos e também tomam posicionamento e valores que, geralmente, não são discutidos nas mídias tradicionais. Além disso, eles deixam o papel de simples ouvintes e passam para o papel de produtor, detendo o poder da enunciação.

3.3 Análise dos episódios produzidos

Durante a produção dos episódios, foi possível analisar diversos fatores como as pesquisas que eles realizaram, os roteiros que criaram, a postura durante a gravação, assim como os próprios episódios, as edições e o *upload* no *site*. Em relação à postura dos alunos durante as gravações, é notável o amadurecimento, a segurança ao falar, a desenvoltura e a evolução de sua expressão oral.

Esses novos aprendizados não são apenas coincidência, mas sim um aprimoramento já constatado por diversos estudiosos, tais como Kaplan-Leiserson (2005 *apud* HASAN; HOON, 2013), o qual afirma que o *podcast* pode acelerar o processo de aprendizagem dos alunos em diversas áreas da linguagem, tais como: pronúncia, gramática, vocabulário, escuta etc. As mudanças supracitadas refletiram na produção dos episódios, que foram aumentando o tempo de duração, como pode ser visto na tabela abaixo (TABELA 1):

Tabela 1: Descrição dos temas e duração dos episódios

Episódio	Tema	Duração
01 - Quem somos nós	Apresentação do grupo produtor	00:32
02 - Liteleitura - Rupi Kaur	Leitura de um poema	00:46

Episódio	Tema	Duração
03 - Se liga! - HPV	Entrevista com alunos de medicina sobre o HPV	02:50
04 - Conceição Evaristo	Especial “Semana da Consciência Negra”	03:07
05 - Ritmos Africanos - RAP	Especial “Semana da Consciência Negra”	08:23
06 - Ritmos Africanos - Samba	Especial “Semana da Consciência Negra”	03:42
07 - Ritmos Africanos - Jazz	Especial “Semana da Consciência Negra”	03:28
08 - Ritmos Africanos - Jongo	Especial “Semana da Consciência Negra”	03:51
09 - Cinemais - As maiores bilheterias de cinema	Maiores bilheterias de filmes	04:27
10 - Cinemais - Lançamentos de 2020	Lançamentos de filmes em 2020	02:00
11 - Se liga! - As melhores piadas do universo	Tema livre - piadas	02:28
12 - Cinemais - TOP 5 sucessos musicais	Músicas mais tocadas no Brasil	03:28
13 - Se liga! - Bullying	Bullying - o que é e como procurar ajuda	08:23

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

No total, foram produzidos 13 (treze) episódios, dos quais 8 (oito) estavam distribuídos em três categorias pré-definidas: Se liga!, Liteleitura e Cinemais; enquanto outros cinco fizeram parte de um “Especial Semana da consciência negra”, produzidos a pedido da gestão da escola e reproduzidos nos intervalos durante a semana do feriado do dia 20/11 - Dia da Consciência Negra.

De acordo com as estatísticas dos *sites* que hospedavam o *podcast*, o total de audiências do “Hora do Recreio *Podcast*”, desde o lançamento até o mês de janeiro de 2021, foi de 841 plays. Abaixo, está uma tabela (TABELA 2), criada pela autora, com o total de reproduções de cada episódio :

Tabela 2: Total de reproduções dos episódios entre Agosto de 2019 e Abril de 2020, em ordem decrescente:

Episódio	Reproduções
Se liga! - As melhores piadas do universo	212
Se liga! - Bullying	178
Se liga! - HPV	122

Cinemais - TOP 5 sucessos musicais	58
Episódio piloto - Quem somos nós	55
Liteleitura - Rupi Kaur	48
Semana da Consciência Negra - Conceição Evaristo	48
Cinemais - Lançamentos de 2020	34
Cinemais - As maiores bilheterias de filmes	30
Semana da Consciência Negra - Ritmos Africanos - Jongo	24
Semana da Consciência Negra - Ritmos Africanos - RAP	12
Semana da Consciência Negra - Ritmos Africanos - Jazz	9
Semana da Consciência Negra - Ritmos Africanos - Samba	9
Total	839

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

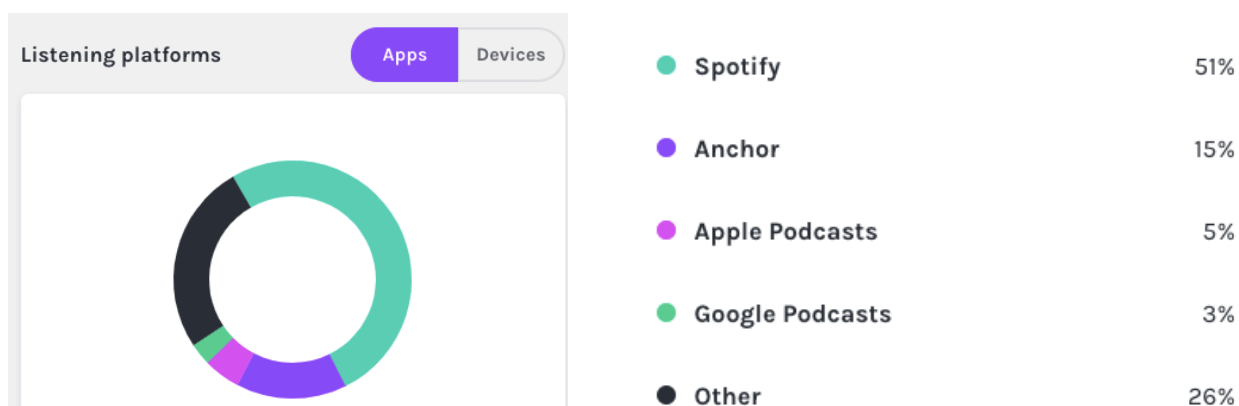
A análise da tabela será feita levando-se em consideração dois aspectos: o início do ano de 2020 (início do ensino remoto emergencial) e o início do ano de 2021 (final do ensino remoto emergencial). Em Abril de 2020, o total de reproduções dos episódios era de 420, sendo o episódio de HPV o mais ouvido, com 109 reproduções. Atualmente, o número total é de 839 reproduções, ou seja, o dobro do início de 2020, sendo que o episódio mais ouvido é o de piadas, com 212 reproduções, seguido pelo episódio de Bullying, com 178 reproduções e de HPV, com 122 reproduções.

No geral, percebe-se que não há um padrão em relação à preferência de conteúdos, visto que tanto os informativos (como o de HPV e do Bullying) quanto os mais informais e divertidos (como o de piada e o de músicas) estão entre os mais ouvidos. Contudo, levando-se em consideração o público-alvo do *podcast*, percebe-se que os assuntos de IST's são os mais ouvidos, o que demonstra que os jovens buscam, de alguma maneira, as informações, ainda que tenham vergonha de conversar com seus pais ou seus professores.

Confirmou-se, a partir dos dados de acesso do Hora do Recreio *Podcast*, os resultados da PodPesquisa (Figura 1), em que episódios de humor e comédia são os preferidos do público. O aumento das reproduções durante esse período de isolamento social e de ensino remoto emergencial podem indicar que as pessoas, devido à situação atual, estão buscando novas alternativas de informação e de entretenimento, demonstrando que essa mídia tem se popularizado.

Lee and Chan (2007 *apud* Carvalho A. Et al, 2009) recomendam que os episódios de *podcast* sejam curtos, animados e divertidos, o que, de certa maneira, se confirma nas estatísticas do *podcast* produzido, pois os episódios mais curtos, assim como os mais animados, foram os mais ouvidos. O *site* Anchor também disponibiliza as plataformas que mais foram utilizadas para ouvir o *podcast* (GRÁFICO 2):

Gráfico 2: Plataformas utilizadas para ouvir o *podcast* “Hora do Recreio”



Fonte: Anchor *Podcasts* (2021)

Como pode ser visto, 15% dos ouvintes utilizaram a plataforma do *Anchor*, que não precisa de aplicativos instalados; 51% utilizaram o *Spotify*, plataforma de streaming mais famosa atualmente; enquanto o restante da audiência ouviu nas outras plataformas disponíveis, incluindo o *Castbox*, que era a primeira opção de hospedagem. Esses dados comprovam que a escolha pelo *site Anchor* para hospedar os episódios foi a mais correta, pois a disponibilização em outras plataformas foi essencial para o alcance dessa audiência tão significativa.

Os benefícios das práticas de multiletramentos que envolveram a produção do *podcast* se confirmam e são perceptíveis nos próprios episódios. Fazendo-se uma comparação, percebe-se que há uma evolução da postura dos participantes e, principalmente, da edição, que foi sendo aprimorada a cada episódio. No início, eles ficavam presos às suas falas, pausavam suas leituras, deixando transparecer uma certa insegurança. No decorrer dos episódios, eles passaram a ficar mais à vontade, já não se prenderam tanto ao roteiro e passaram a interagir entre eles e também com os ouvintes.

Figura 11: Roteiro criado pelos alunos para gravação de episódio

Di pesca tudo bom? eu sou a Vasmim, hoje vou falar
 DOM SEG TER QUA QUI SEX SAB

 sobre o Jongo

1. O Jongo foi criado na década 1960
 O Jongo, ou carambu é um ritmo que
 teve origem na região aficana de Congo-
 Angola, chegou ao Brasil com os negros de
 origem banta trazidos como escravos.
2. Os donos das fazendas de café permitiam
 que os negros dançassem o Jongo nos dias
 dos santos católicos, em esses negros di-
 comos e seus filhos, o Jongo era um dos
 únicos momentos permitidos de troca de con-
 tação.
3. O Jongo é uma dança prolongada para a
 diversão, mas uma atividade religiosa por
 ser a festa.
4. Antigamente os negros tinham fadões
 entre na noite com Jongo, tinham no dia
5. Nos meios de comunicação existem suas
 histórias e referências.

Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material produzido pelos alunos (2019)

Figura 13: Roteiro criado pelos alunos para gravação de episódio

2^o S T Q Q S S D

Como surgiu o samba?

O Samba nasceu na Bahia, no século 19, da mistura de ritmos africanos. Mas foi no Rio de Janeiro que ele criou raízes e se desenvolveu, mesmo sendo perseguido. Durante a década de 1920, por exemplo, quem fosse pego tocando ou cantando samba corria um grande risco de ir bater na cabeça atrás das grades!

- Bom como deu para perceber no começo o Samba ~~era muito~~ era ~~um~~ algo de muito preconceito, porém hoje em dia é um dos ritmos musicais mais tocados do Brasil!

Comendo - 1^o

Olá pessoal! Aqui quem fala é o Thiago.

~~Como estamos falando sobre esta semana, vamos falar sobre a construção da música negra.~~

- Como estamos falando sobre o dia da consciência negra esta semana, hoje estamos fazendo um episódio sobre ritmos musicais com origem africana.

- Eu vou falar sobre o Samba, espero que gostem!

3^o - A música que vocês não ouviram se chama "Pelo telefone", foi o primeiro Samba gravado no Brasil, no ano de 1936!

Fonte: Arquivo pessoal da autora. Material produzido pelos alunos (2019)

Analisando os três roteiros acima, é possível perceber que os alunos fizeram a pesquisa sobre os assuntos, planejaram o que iriam falar, em qual ordem e, mais importante ainda, já escreveram um texto que seria falado, com as características de abertura - cumprimentando os ouvintes -, e encerramento. Percebe-se, portanto, que eles, a partir da própria experiência e das dificuldades, desenvolveram conhecimentos e elaboraram artifícios para que pudessem continuar a produção.

Já na parte de edição, percebe-se que ela vai ficando mais elaborada, a ponto de se colocar músicas de fundo, trechos de músicas em apenas algumas partes específicas dos episódios e com cada vez menos cortes, barulhos de fundo e com uma postura mais animada dos alunos, tornando o episódio mais divertido e prazeroso de se ouvir. Ademais, os temas foram escolhidos pelos alunos produtores, demonstrando sua competência e autonomia na realização do projeto.

Essa autonomia também pode ser percebida com mais frequência em um dos participantes que, além de editar, também já estava postando os episódios por conta própria. Quando eles produziram os episódios da Semana da Consciência Negra, como já estavam produzindo um episódio sozinhos, também ficou decidido que cada um ficaria responsável pela postagem, pois, dessa maneira, todos teriam contato com mais algumas práticas de "letramento".

Esse aluno que estava se destacando bastante já tinha postado alguns episódios, então a professora pediu que ele explicasse para as colegas como fazia para postar. Por já estar inserido nas práticas digitais e, provavelmente, sentindo-se mais à vontade, ele recorreu às tecnologias e fez um vídeo tutorial¹⁹ explicando passo a passo para as colegas. Esse fato tem grande importância, pois demonstra que o constante uso das tecnologias fez com que ele recorresse a novas plataformas para divulgar um conhecimento.

Esse aprendizado demonstrado pelos alunos vai ao encontro do que defende Demo (2016 *apud* REHFELDT, M; SILVA, M., 2019, p.1182), para quem a "aprendizagem não se dá na aula, no repasse de conteúdo, mas na mente do estudante, desde que exercite atividades autorais, como ler, estudar, pesquisar, elaborar etc".

O trabalho com as mídias digitais teve impacto também na prática docente da professora. No final do ano, ao invés de aplicar uma avaliação tradicional e impressa, ela resolveu fazer uma prova *online* para todos os alunos de suas turmas. Foi utilizado o Google formulários para criar a avaliação, que possibilitou a adição de vídeos, trechos de músicas e imagens coloridas, modalidades que não são possíveis de serem utilizadas em provas tradicionais e impressas.

Com essa experiência, percebeu-se que, apesar de os alunos conseguirem mexer em ferramentas até mais complexas na internet, a maioria não tinha acesso

¹⁹ O vídeo pode ser visto por esse *link* < <https://drive.google.com/open?id=195arxMNGbKFYoPMH-JESP1RX0jFaxTzH2>> ou pode ser acessado pelo QR Code nos anexos.

aos e-mails (que eram necessários para responder e validar a avaliação). Aliás, um dos alunos do *podcast*, que cuidou de toda a parte de edição, não sabia sequer a senha de seu e-mail.

Esse fato levanta a questão de que, mesmo digitalmente, alguns gêneros também tornam-se obsoletos ou até mesmo desconhecidos. Para esses jovens, o *e-mail*, que foi (e ainda é) uma grande inovação e facilidade para muitos das gerações anteriores, não é útil nem conhecido. Muitos deles tinham contas de e-mail apenas para acessar as redes sociais, enquanto outros nem tinham conta de e-mail.

Com a divulgação e repercussão do projeto, houve um convite para gravar uma entrevista²⁰ para o jornal local, falando sobre o *podcast* que os alunos criaram. Essa foi uma oportunidade muito gratificante, que deixou os alunos muito felizes pelo reconhecimento de seus esforços.

Depois dessa entrevista no jornal televisivo, um professor, responsável por uma coluna educativa de um jornal da cidade, pediu que eu escrevesse uma reportagem a respeito do nosso *podcast*, que ganhou mais um meio de divulgação na mídia: o jornal impresso e *online*. Esse tipo de divulgação do trabalho foi importante não apenas para a pesquisa, mas também por permitir que outros educadores e alunos conheçam sobre essa modalidade de ensino e possam também desfrutar dos benefícios do trabalho com *podcast*. A reportagem pode ser vista na FIGURA 14:

²⁰ A entrevista pode ser conferida no *link*: Alunos usam *podcast* para aprender em escola de Rio Preto - <https://globoplay.globo.com/v/8154109/> ou no QR Code disponível nos Anexos (ANEXO I)

Figura 14: Jornal divulgando o trabalho com podcast



Criação: Leandro Ferreira

facebook.com/hrecreio leandroferreiraprof@gmail.com Edição: 162 - dezembro de 2019



Gabriela Pedrosa é professora de português, mestranda em Letras e aventureira em tecnologias

Vamos conhecer o Podcast!

Mania em diversos países, ele é utilizado para se divertir, informar e aprender.





Podcast? O que é isso?

O podcast é uma tecnologia relativamente antiga, mas parece que só caiu no gosto dos brasileiros recentemente. Podcasts são programas de áudio que ficam disponíveis em plataformas específicas e permitem que o ouvinte ouça onde e quando quiser, sem contar que pode pausar, voltar, reprisar o episódio que mais gostou etc.

O nome podcast veio da junção de iPod (tocador de músicas da Apple) e Broadcasting (transmissão massiva de informações) e quem criou esse tipo de programa com download automático foi Adam Curry e Kevin Marks, por volta do ano de 2006.

Atualmente, existem diversas plataformas nas quais você pode ouvir os episódios, que também são muito variados. Gosta de filmes e séries? Tem podcast sobre isso! Gosta de política? Tem também! Jogos Online? Tem! Feminismo? Tem! Humor? Claro que tem! Ou seja, temos podcasts para todos os gostos e idades. Você vai ficar de fora?

Na sala de aula?

Sim! Você não ouviu errado: Podcast na sala de aula. Essa foi a minha ideia para as aulas de Língua Portuguesa, com uma turma de 9º ano da Escola Municipal Darcy Ribeiro. Neste ano, os alunos se envolveram com a produção de um podcast, o que demandou muita pesquisa, muita escrita de roteiros, muita falação, gravação e edição de áudio.

Além de ouvirmos podcasts nas aulas, selecionei alguns alunos para produzirem o próprio podcast. Com essas atividades, eles tiveram que se desdobrar para dar conta. Por meio da produção, os alunos tiveram acesso a diversos conhecimentos que, normalmente, não trabalhamos na sala de aula, como programas de gravação e edição, postagem dos áudios nas plataformas de streaming, criação de textos de propaganda para divulgação e até mesmo um QR Code.

O projeto foi tão bem recebido pela escola, que fizemos episódios especiais para o Dia da Consciência Negra, destacando ritmos e personalidades africanas. Outro tema que foi muito ouvido pelos alunos foi o episódio sobre HPV, no qual, em parceria com alguns alunos da Faceres, levamos o conhecimento sobre a doença e sobre o tratamento.

É difícil? Como se faz?

Se você, professor, achou interessante o trabalho com o podcast, saiba que não é difícil fazer um. O nosso podcast não tinha um tema único definido, então falamos sobre ISTs, Consciência Negra, Literatura etc, mas você pode fazer um sobre Ciências ou História do Brasil ou Inglês. O que você preferir. Duas plataformas gratuitas que possibilitam a gravação, edição e publicação dos episódios são o Castbox e o Anchor. As ferramentas são muito intuitivas e fáceis de manipular. Se você quiser, pode usar o Audacity para gravar e editar os áudios, inclusive colocar músicas de fundo e efeitos.

Curti



Como ouvir?

Ficou interessado? Pois saiba que ouvir um podcast é mais fácil do que imagina. Você pode ouvir no seu celular ou no seu computador, sem contar que em algumas plataformas (Castbox e Anchor, por exemplo) você nem precisa baixar aplicativos. Infelizmente, nem todas as plataformas possuem episódios em português, mas logo abaixo colocamos algumas delas que possuem ótimos e diversos conteúdos em português.

1. Spotify
2. Castbox
3. Google Podcasts
4. Apple Podcasts
5. Anchor

E o oscar vai para...

Em 2019 os brasileiros mergulharam nessa tecnologia chamada Podcast. Os jornais, as celebridades, os escritores e até os professores produziram e publicaram seus episódios. Para dar uma ajudinha a você, que está começando, listamos os cinco canais de podcasts mais ouvidos no Brasil em 2019:

1. Nerdcast
2. Café da manhã
3. Filhos da grávida de Taubaté
4. Primocast
5. Mamilos

Baixe o podcast Hora do Recreio, dos alunos do Darcy Ribeiro!



Fonte: DHoje interior. <https://dhojeinterior.com.br/>

3.4 Análise dos questionários pós-produção

3.4.1 Análise do questionário da diretora

Partindo para a análise dos questionários respondidos pela diretora da escola e pelos alunos produtores do *podcast*, observando-se as respostas, vê-se a relevância da realização do projeto. Respondendo à pergunta “Antes do trabalho ser realizado, você sabia o que era *podcast*?”, 100% dos entrevistados (alunos produtores e a diretora) responderam que não conheciam a mídia.

O questionário respondido pela gestora também demonstra que o projeto desenvolvido foi importante para os alunos e para a escola. Ademais, ela considera que o projeto alcançou diversos públicos, tanto dentro quanto fora da escola. A primeira pergunta foi “Você acha que o trabalho foi importante para os alunos envolvidos e para a escola? Por quê?” A resposta pode ser vista no excerto 6:

Excerto 6 - resposta da diretora à pergunta 1

“Qualificou o trabalho, potencializando e estimulando o desenvolvimento das habilidades de comunicação, oralidade e socialização dos alunos, se apresentando como um recurso eficaz na construção do conhecimento a partir da pesquisa, debate e compartilhamento de ideias e informações.”

A respeito da abrangência do projeto, a pergunta realizada foi “Em sua opinião, qual foi a abrangência do projeto? (por ex: limitado aos alunos produtores ou mais amplo?” E a resposta está no excerto 7:

Excerto 7 - resposta da diretora à pergunta 2

Teve uma ampla abrangência, já que os *podcast* produzidos pelos alunos ultrapassaram os muros da escola, sendo expostos à comunidade escolar externa(pais e familiares) nos momentos de festividade, assim como em algumas mídias sociais (como rádio e tv).

Ela também considerou a pesquisa “totalmente sensível às necessidades inovadoras das práticas educativas, ou mesmo de inclusão social, já que favorece aos alunos o contato com ferramentas atuais de comunicação” (FIGUEIRA, E. P). Em relação à participação dos alunos produtores no projeto e sobre os benefícios pelo desenvolvimento da pesquisa, em resposta à pergunta “Como você percebeu o envolvimento dos alunos participantes no projeto?” Vemos no excerto 8:

Excerto 8 - resposta da diretora à pergunta 4:

Ficou evidente o interesse e valorização do projeto pelos alunos, a partir do envolvimento e apreciação deles pelo trabalho realizado, assim como as devolutivas sobre as contribuições deste para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e orais. Foi muito gratificante ver a evolução de alguns alunos que romperam com a timidez e acanhamento em expor suas ideias, por meio do trabalho com os *podcasts*.

Em relação à pergunta “Quais benefícios você acha que houve pelo desenvolvimento da pesquisa?”, que buscava investigar, pelo ponto de vista de alguém externo à produção da pesquisa, ela respondeu (excerto 9):

Excerto 9 - resposta da diretora à pergunta 5:

Enriqueceu a prática educativa, tornando acessível aos alunos a utilização dos podcasts, interferindo de forma positiva no trabalho desenvolvido na escola.

A diretora da escola também considerou que as práticas desenvolvidas são possíveis de serem realizadas em outras escolas, além de considerar que a pesquisa apresentava práticas pedagógicas inovadoras, inclusive em relação à inclusão social, visto que favorece o contato dos alunos com as atuais mídias de comunicação. Por fim, a respeito da atuação da professora-pesquisadora, ela destaca:

Excerto 10 - resposta da diretora à pergunta 6:

Demonstrou-se totalmente engajada no desenvolvimento do trabalho, evidenciando em suas devolutivas e realização das atividades, pleno conhecimento sobre sua temática, estando sempre aberta às necessidades que a escola manifestava, fortalecendo assim o papel social da pesquisa.

3.4.2 Análise do questionário dos alunos

Por meio da análise do questionário dos alunos, é possível perceber que eles consideraram a produção do *podcast* como uma experiência interessante e que proporcionou muitos conhecimentos que eles não tinham, inclusive, sobre o próprio *podcast*: “Foi muito interessante, a gente aprendeu a mexer em coisas que não sabíamos, e nos divertimos”. Em relação às dificuldades e às práticas mais fáceis, em resposta à pergunta “Qual foi a parte mais difícil ao desenvolver o *podcast*?”, eles destacaram:

Excerto 11 - resposta do aluno 1 à pergunta 1:

"Os roteiros, porque precisava muito da imaginação para desenvolver eles."

Observando as respostas, percebe-se que a parte de produção textual, ou seja, a de pesquisar e escrever os roteiros foi o mais desafiador para esse aluno, assim como, geralmente, nas práticas regulares de sala de aula, esse também é o motivo de reclamação dos discentes.

Essa opinião pode ter sido motivada, também, pelas exigências da professora em relação à qualidade das pesquisas. Para promover um "letramento" reflexivo e crítico, ela sempre pedia que eles selecionassem as informações em mais de uma fonte de busca, que comparassem os assuntos e que escrevessem sobre aquele tema.

Excerto 12 - resposta do aluno 2 à pergunta 1:

"Não foi meu trabalho mas creio que a parte mais complicada era editar"

Contudo, como pode ser visto no excerto 7, ao contrário do que foi dito pelo aluno 1, o aluno 2 acredita que a parte de edição, ou seja, aquela que exigia mais conhecimentos técnicos e tecnológicos era a mais difícil. Imagina-se que esse aluno não tenha as habilidades necessárias para realizar esse trabalho e, por isso, a julga ser mais complicado.

Esse tipo de conhecimento mais técnico, geralmente, é um pouco mais desafiador para aqueles que não são familiarizados com essas práticas. Ademais, percebe-se que cada um desses alunos tem uma visão a respeito do que é fácil e do que é difícil, reiterando o que é defendido por Gardner (2001) de que cada indivíduo desenvolve mais ou menos certas habilidades.

Para o aluno 2, em contraponto ao aluno 1, pesquisar e escrever os roteiros não era tão complicado quanto lidar com as habilidades digitais. Outro aspecto que fica evidente na análise das respostas é a diversidade de conhecimentos que eles mobilizaram na realização do projeto, confirmando, uma vez mais, os objetivos previstos: o desenvolvimento dos multiletramentos.

Quanto ao que eles mais gostaram de fazer, em resposta à pergunta "Qual foi a parte mais divertida no desenvolvimento do *podcast*?", quase em unanimidade a resposta foi:

Excerto 13 - resposta dos alunos 1 e 2 à pergunta 2:

Aluno 1	As gravações, a gente se diverte muito gravando.
Aluno 2	Conversar sobre os assuntos

A respeito da forma como os assuntos eram selecionados, eles disseram:

Excerto 14 - resposta dos alunos 1 e 2 à pergunta 3:

Aluno 1	"A gente pegava as informações na internet, colocava em uma folha e levava para escola, lá a gente seleciona as melhores e mais importantes."
Aluno 2	"A professora passava o tema do <i>podcast</i> , e cada um trazia o que pesquisou, a gente pegava um pouco de cada e ia montando o roteiro."

Outra pergunta do questionário buscava descobrir o que eles aprenderam por meio do desenvolvimento do *podcast* e as respostas obtidas demonstram que além das práticas de "letramento" desenvolvidas, como as pesquisas, entrevistas, edições e criações de roteiros, os assuntos tratados no *podcast* também foram importantes e fontes de aprendizado para eles. Em resposta à pergunta "O que você aprendeu por meio do desenvolvimento do *podcast*?", as respostas foram:

Excerto 15 - respostas dos alunos 1, 2, 3 e 4 à pergunta 4:

Aluno 1	A editar um podcast e outras coisas, a criar um roteiro, a pesquisar da madeira certa etc..
Aluno 2	Apreendi a fazer edições e pesquisas mais aprofundadas.
Aluno 3	Varias coisas por exemplo alguns ritmos de músicas que eram de origem africana e eu nem fazia ideia e gostei muito de saber
Aluno 4	Apreendi sobre a importância do dia da Consciência Negra, como é importante saber sobre as IST's, etc.

Um dos objetivos da pesquisa era desenvolver práticas de multiletramentos, em especial o "letramento" digital, então foram feitas duas questões sobre os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do projeto e das habilidades relacionadas aos aparatos tecnológicos, a fim de verificar se os objetivos tinham sido al-

cançados. A primeira foi: "O que você teve que buscar/pesquisar para atender às demandas da professora?" As repostas podem ser conferidas no excerto 16.

Excerto 16 - resposta dos alunos 1,2 e 3 à pergunta 5:

Aluno 1	Como editar, pesquisar as paletas como, DSTs, poetas brasileiro etc..
Aluno 2	As características do estilos de dança, musica, pesquisei sobre filmes, etc.
Aluno 3	Pesquisei sobre a história da Consciência Negra, sobre músicas, etc.

A pergunta 5 buscava identificar seus aprendizados com relação aos aparatos tecnológicos, ou seja, mais especificamente as partes relacionadas ao "letramento" digital e suas demandas. As respostas à pergunta "Como você lidou com as questões tecnológicas? Você já tinha conhecimento ou precisou aprender? Como foi esse aprendizado?" Podem ser conferidas no excerto 17:

Excerto 17 - resposta dos alunos 1,2 e 3 à pergunta 6:

Aluno 1	Procurava prestar bastante atenção para aprender. Precisei aprender, porque nunca havia utilizado um app de edição de áudios. Muito legal e intuitivo.
Aluno 2	Não sabia tive que aprender e foi bem legal
Aluno 3	Me dediquei muito. Precisei aprender pois nunca havia trabalhado com algo do tipo. Muito legal e importante.

Analisando as respostas, percebe-se que eles ampliaram os seus "letramentos" por meio das pesquisas, entrevistas, escritas de roteiros, diálogos etc, assim como os "letramentos" digitais, que eram dois dos objetivos da pesquisa, como pode ser conferido no excerto 17: "Procurava prestar bastante atenção para aprender. Precisei aprender, porque nunca havia utilizado um app de edição de áudios. Muito legal e intuitivo".

Também é possível ver que o trabalho foi importante para eles, principalmente por poderem compartilhar com outras pessoas os conteúdos e o conhecimento que eles adquiriram. Os alunos também consideram o projeto de *podcast* como uma prática de trabalho possível de ser realizada frequentemente no ambiente escolar.

Quando questionados sobre o que acharam do trabalho com *podcast*, eles destacaram o fato de ser um trabalho divertido e interessante, por meio do qual puderam aprender muitas coisas e também produzir conteúdos importantes, como o bullying.

Analisando-se as respostas, percebe-se que o trabalho em grupo, produzindo conteúdo, dando autonomia e responsabilidades aos alunos, obteve resultados positivos. Como citado anteriormente, confirma-se, aqui, o exposto por Moura e Carvalho (2006) de que os estudantes costumam dar mais valor às aprendizagens quando eles são os responsáveis por elas.

A fim de saber a opinião deles a respeito do trabalho com *podcast*, foi feita a solicitação “deixe um comentário sobre o trabalho com *podcast*”, para a qual as respostas foram:

Excerto 18 - resposta dos alunos 1,2,3 e 4 à pergunta 7:

Aluno 1	É um trabalho diferente, onde pensamos, pesquisamos, geramos novos conhecimentos e trabalhamos em equipe, expondo nossas ideias!.
Aluno 2	Gostei muito, e espero que seja um trabalho bem sucedido e que ensine coisas novas para as pessoas
Aluno 3	É muito interessante, informativo e divertido
Aluno 4	Eu gostei muito e achei bem interessante foi uma coisa nova e aprendi muito nisso sinceramente incrível

Todos os alunos deixaram um *Feedback* positivo quanto ao trabalho desenvolvido, destacando sua importância, confirmando que adquiriram novas habilidades “ (...) achei bem interessante (...) aprendi muito nisso” (excerto 23), que desenvolveram novas e diferentes competências. Em relação à pergunta “Você gostou de participar do *podcast*?”, todos os alunos foram unânimes em sua resposta.

Dessa maneira, conclui-se, por meio da análise dos questionários, que a proposta da pesquisa foi significativa tanto para os alunos quanto para a comunidade escolar, assim como para todos os outros sujeitos envolvidos. No excerto 20, o aluno diz “É um trabalho diferente, onde pensamos, pesquisamos, geramos novos conhecimentos e trabalhamos em equipe, expondo nossas ideias!.” Ou seja, confirmam-se as asserções de que o trabalho com *podcast* desenvolve novos e múltiplos “letramentos”, além de dar autonomia e desenvolver a reflexão e a criticidade dos alunos.

O trabalho permitiu que diversas expectativas de aprendizagem previstas pela BNCC (2017) fossem desenvolvidas, além do desenvolvimento da reflexão e desenvolvimento da criticidade (ROJO, 2012;2015; 2019). A análise geral dos dados: material produzido pelos alunos, observações da professora-pesquisadora, os áudios de *podcast*, o número de acesso e, principalmente, as opiniões da diretora e dos alunos participantes, confirmam a relevância do projeto e a multiplicidade de aprendizados possíveis proporcionados pelo *podcast*.

Confirmou-se, também, o que Bottentuit Junior e Coutinho (2009) defendem: o papel de produtor de conteúdo/informação incentiva mais os alunos a buscarem conhecimentos, do que quando eles têm acesso ao mesmo conteúdo de forma passiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo desenvolver práticas de multiletramentos, em especial o "letramento" digital, por meio da criação e divulgação de um *podcast*, mídia relativamente nova e que, aos poucos, vem ganhando os ambientes educacionais. Enquanto um suporte, diversos gêneros textuais/discursivos foram trabalhados, enriquecendo os processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa.

Buscou-se reiterar a necessidade de se ampliar os "letramentos" escolares, trazendo, cada vez mais, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para dentro dos muros escolares. Diante das novas características dos alunos atuais, os nativos digitais (PRENSKY, 2001), que aprendem de forma diferente e que cresceram tendo acesso às mídias digitais, não é mais plausível manter as TDICs fora das práticas pedagógicas. Assim como para Lévy (1999), as TDICs trazem um novo cenário, que demanda novas metodologias de ensino, as quais com os suportes tecnológicos são capazes de desenvolver o senso crítico dos alunos.

Esse contato com as TDIC's, assim como o desenvolvimento da criticidade em relação a essas tecnologias, devem ser estimulados no ambiente escolar, visto que, apesar de todas as mudanças da sociedade, ainda existem jovens sem acesso à internet. Para esses jovens, a escola é o único local em que eles podem ter acesso a essas práticas de "letramento" digital.

Essas novas metodologias de ensino também são a base das atividades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (2017), a BNCC (2017), que é o documento norteador das práticas educativas em todo o país. Considerando-se o desenvolvimento integral do aluno para viver em sociedade, dentre várias habilidades e competências esperadas estão os trabalhos com as mídias e aprendizagens colaborativas.

Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa-ação, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola de São José do Rio Preto-SP, localizada num bairro periférico da cidade. Essa escola sempre foi conhecida pelo público de maior vulnerabilidade social, pelo tráfico de drogas e pela violência dentro e fora dela, porém, quando um novo diretor adotou novas práticas, em que os alunos tiveram suas vozes ouvidas, em que foram protagonistas da realidade escolar, houve muitas melhorias.

O *podcast* foi escolhido por ser uma mídia de fácil acesso, de custo acessível para ser produzido e por estar disponível *offline*, tornando viável que o ouvinte ouça a qualquer hora, em qualquer lugar, inclusive enquanto faz outras coisas. O potencial educativo do *podcast* também já foi comprovado por diversos autores, que destacam o desenvolvimento da autonomia, das habilidades de expressão oral e, inclusive como potencial ferramenta na educação de deficientes visuais.

No total, os alunos desenvolveram treze episódios de *podcast*, sobre temas variados, e também ficaram responsáveis pela divulgação. Durante a produção, eles vivenciaram novas práticas de "letramento", como entrevistas, escritas de roteiros, gravação e edição de áudio em programas específicos, criação de *QR Codes*, e também de divulgação dos episódios. Além disso, por meio das pesquisas, também tiveram acesso a novos conhecimentos culturais, como as músicas clássicas, cultura africana, jazz etc.

Pautando-se numa prática de multiletramentos, a pesquisa conseguiu promover as duas vertentes necessárias: o desenvolvimento de novas práticas de "letramento" e o acesso a novas culturas. Ademais, o projeto também foi noticiado na mídia jornalística impressa e televisiva, ampliando o conhecimento a respeito das práticas de multiletramento no ambiente escolar.

Os episódios de *podcast* tiveram um bom número de acessos, tendo cumprido seu papel enquanto mídia de informação e comunicação. Reitera-se também que, durante o período de ensino remoto emergencial, instaurado devido à pandemia de Covid-19, o número de reproduções dobrou, o que leva a crer que o *podcast* está se popularizando nesse momento histórico de isolamento social.

Os alunos produtores, por meio de questionários, confirmaram os benefícios educacionais do uso de *podcast*, assim como os diversos aprendizados que tiveram devido à produção dos episódios. Analisando-se os dados, percebeu-se o aprendizado de diversos gêneros textuais/discursivos, de práticas de "letramento" digital e a melhora da expressão oral dos participantes. Diante do exposto, conclui-se que a pesquisa alcançou os seus objetivos e confirmou os benefícios de uma prática escolar pautada nos multiletramentos, no "letramento" digital e no protagonismo juvenil.

Convém ressaltar, também, que atualmente, o mundo enfrenta uma pandemia da Covid-19 que reconfigurou as rotinas da sociedade e os paradigmas escolares. A fim de não prejudicar os alunos, os governos e as entidades particulares têm recorri-

do às plataformas digitais para promover o ensino a distância, inclusive a escola pública.

Contudo, devido à falta de prática de alunos e professores (além da falta de acesso de alguns estudantes), cria-se uma barreira que dificulta o acesso a essas plataformas, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem. Fatos como esses demonstram a importância do uso e do treinamento adequado das TDICs no ambiente escolar, destacando, também, a relevância dessa pesquisa.

5. REFERÊNCIAS

ABPOD - **PodPesquisa**. Disponível em: <<http://www.abpod.com.br/media/docs/PodPesquisa-2018.pdf>>. Acesso em: 01/05/2019.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **PNAD Contínua TIC 2017: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país**. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais>. Acesso em 29/05/2019.

ANDERSON, Jonathan. **ICT Transforming Education - A Regional Guide**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189216>. Acesso em 21/03/2019.

BAHIA, Mayrton Villa. **Podcasting no ambiente virtual de aprendizagem molde: uma pesquisa exploratória na educação on-line**. Rio de Janeiro, 2009, 198p. Dissertação. - Mestrado em Educação - Universidade Estácio de Sá , Rio de Janeiro, 2009.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. **Quando os Podcasts tornam-se recursos didáticos de Sociologia para aproximar habitua de alunos e professores**. In: "Sociologia Escolar: ensino, discussões e experiências". Editora CirKula: Porto Alegre, 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTTENTUIT JR, João Batista; LISBÔA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira. **Podcast: uma revisão dos estudos realizados no Brasil e em Portugal**. 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9421>>. Acesso em 12 de Maio de 2019.

_____. **Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte**, 2007. In Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.; Silva, B.D. & Almeida L. (Eds.), Actas do IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Setembro, Universidade da Coruña. La Coruña, pp. 837-846

_____. **Recomendações para Produção de Podcasts e Vantagens na Utilização em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**, 2008. Revista Prisma.com, no6, p.158-179.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC (2017)-APRESENTAÇÃO**. Disponível em: <<http://>

[basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\(2017\)_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC(2017)_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 06/04/2019.

BRUZZI, Demerval Guilarducci. **Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual**. In: Polyphonia, v. 27/1, jan./ jun. 2016.

CARVALHO, Ana Amélia; AGUIAR, Cristina; MACIEL, Romana. **Taxonomia de Podcasts: da criação à utilização em contexto educativo**, 2009. Disponível em: <repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10032/1/Carvalho%20et%20al-2009-Taxonomia%20Enc%20sobre%20Podcasts.pdf>

CERUTTI-RIZATTI, Mary Elizabeth. **Ensino de língua portuguesa e as inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo**. Disponível em: <https://nela.ce.ufsc.br/files/2014/10/Cerutti-Rizatti-2012.pdf>. Acesso em 07/01/2021.

COSCARELLI, Carla. Viana. **Alfabetização e "letramento" digital**. In: COSCARELLI, C.V; RIBEIRO, A. E. (orgs.). "letramento" digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014, p. 25-40

_____. **Gêneros textuais na escola**. VEREDAS ON LINE – ENSINO – 2/2007, P. 78-86 – PPG LINGÜÍSTICA/UFJF. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25208>. Acesso em 12/04/2021.

CRUZ, Sónia Catarina. **O podcast no ensino básico**. In: CARVALHO, A. A. (Org.). In: ENCONTRO SOBRE PODCASTS, Braga, Portugal, 2009. Actas. Braga: CIED-UM, p. 65-80, 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9991/1/Cruz-2009-Enc%20sobre%20Podcasts.pdf>>.

DEMO, Pedro. **METODOLOGIAS ATIVAS: estratégias para salvar a aula**. 2016. Disponível em: https://docs.google.com/document/u/1/d/1BTuNMXyuN7uWx-KY3EldMRFWFYtEhMQuGicStGXs-9_Q/pub. Acesso em 04/01/2021.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação**. Natal, 2013. 338 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Rio Grande do Norte, 2013. Disponível em: <http://btdtd.bczm.ufrn.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6532>.

_____. **Novas vozes no diálogo educativo**. Interações, n. 23, p. 102 - 127, 2013e. Disponível em: <revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/2822>. Acesso em 11/01/2021.

_____. **Aprofundamento de uma estratégia de classificação para podcasts na educação**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 391 – 411, set./dez. 2015

_____. **Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional.** Educação em Revista, Marília, v.18, n.2, p. 55-70, Jul.-Dez., 2017

FREIRE, Gabriel Ribeiro. **Ideias sem fio: Um panorama sobre podcasts no Brasil.** Brasília, 2015. 76 páginas. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/11527/1/2015_GabrielRibeiroFreire.pdf. Acesso em 13/12/2020.

FRYDENBERG, Mark. **Principles and Pedagogy: The Two Ps of Podcasting in the Information Technology Classroom.** In: Information Systems Education Journal, Vol. 6, nº 6, 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu/305580/Principles_and_Pedagogy_The_Two_PS_of_Podcasting_In_the_Information_Technology_Classroom>. Acesso em 02/05/2020.

GARDNER, Howard. (2001). **Inteligência: um conceito reformulado.** (Silva, A.C., Trad.). Rio de Janeiro: Objetiva.

GILLEN, Julia & BARTON, David. **Digital Literacies. Research briefing for the TLRP-TEL (Teaching and Learning Research Programme - Technology Enhanced Learning), 2010.** London: London Knowledge Lab, Institute of Education. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273313102_Gillen_J_Barton_D_2010_Digital_Literacies_Research_briefing_for_the_TLRP-TEL_Teaching_and_Learning_Research_Programme_-_Technology_Enhanced_Learning_London_London_Knowledge_Lab_Institute_of_Education>. Acesso em 07/05/2020

GOMES, Rosivaldo. **Objetos de aprendizagem e novos "letramentos": uma análise do objeto ENEM Wars.** In: Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, Vol. 10 Nº 01 – julho de 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/react/article/view/1919>. Acesso em 05/05/2020.

GOULART, C. **"letramento" e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo.** In: Revista Brasileira de Educação. vol.11 no.33 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2006

GUAZINA, Liziane. **O CONCEITO DE MÍDIA NA COMUNICAÇÃO E NA CIÊNCIA POLÍTICA: DESAFIOS INTERDISCIPLINARES.** In: REVISTA DEBATES, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 49-64, jul.-dez. 2007. Acesso em 03/01/2021.

HASAN, Masudul; HOON, Tan Bee. **Podcast Applications in Language Learning: A Review of Recent Studies.** English Language Teaching; Vol. 6, No. 2; 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1076962.pdf>. Acesso em 18/11/2020.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do "letramento": uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **"letramento" na contemporaneidade.** *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986/15597>. Acesso em 14/04/2019.

LACERDA, Débora; ARAUJO, Philipe; COSTA, Marco. **LEITURA MULTIMODAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA**. In: IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros textuais/discursivos, 2017. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA10_ID1292_15032017155602.pdf. Acesso em 05/05/2020.

LENHARO, Rayane Isadora; CRISTOVAO, Vera Lúcia Lopes. **PODCAST, PARTICIPAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 307-335, Mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000100307&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 Jan. 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em 30/01/2020.

LUIZ, Lucio; ASSIS, Pablo. **O Podcast no Brasil e no Mundo: um caminho para a distribuição de mídias digitais**. Intercom, 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0302-1.pdf>. Acesso 03/07/2019.
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais/discursivos: definição e funcionalidade**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf. Acesso em 08/07/2019/

MEDEIROS, Macello Santos. **Podcasting: Produção Descentralizada de Conteúdo Sonoro**, 2005. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/84071885084469832222151638470992010359.pdf>>. Acesso em: 12/06/2019.

MORAN, José Manuel. **Contribuição das tecnologias para transformação da educação**. Revista Com Censo #14 • volume 5 • número 3 • agosto 2018. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/08/Entrevista_Tecnologias_Moran_Com_Censo.pdf. Acesso em 12/03/2020.

_____. **As mídias na educação**. In: Desafios na Comunicação Pessoal. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. p. 495-518, out. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/347/368>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MOURA, Adelina M. Carreiro; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. **Podcast: Uma ferramenta para Usar Dentro e Fora da Sala de Aula**, 2006. Disponível em: <http://>

www.inf.ufpr.br/alex/d/ARTIGOS_MOBILIDADE/Moura_Carvalho_2006_resumido.pdf. Acesso em: 13/09/2019.

NASCIMENTO, Iara Costa; ARANHA, Simone Dália de Gusmão. **Softwares aplicativos como recursos didáticos: a inserção das tecnologias digitais no contexto escolar**. pp. 91-112. In: ARANHA, Simone Dália de Gusmão; SOUZA, Fábio Marques. Práticas de ensino e tecnologias digitais. Coleção ensino e aprendizagem. Campina Grande: eduepb, 2018.

NEW LONDON GROUP (NLG). **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. In: Harvard Educational Review, 66, 1, p. 60-92, 1996.

NÓVOA, A. **A educação em tempos de pandemia** In: Sindicato dos professores municipais Novo Hamburgo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FN-F7i_Dpflo. Acesso em 02/05/2020.

PERUZZO, Cecília Maria Krohling. **DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE À PESQUISA-AÇÃO EM COMUNICAÇÃO: pressupostos epistemológicos e metodológicos**. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2003. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_COLOQUIO_peruzzo.pdf. Acesso em 22/09/2019.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 24/02/2020.

REHFELDT, Márcia Jussara; SILVA, Maurício. Podcast como recurso de aprendizagem: um elo entre as mídias digitais, a aprendizagem significativa e o educar pela pesquisa. In: Ensino e revista, Vol 26 - Dezembro de 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52055/27648>. Acesso em 11/01/2021.

REIS, Susana Cristina; GOMES, Adilson Fernandes. **Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e práticas de "letramento" Digital**. In: Calidoscópico Vol. 12, n. 3, p. 367-379, set/dez 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.123.11>. Acesso em 08/05/2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **"letramentos" múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, Multiletramentose gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **"letramentos", mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SALGADO, Caio. **Crônicas do fim do mundo**. Disponível em: <https://castbox.fm/channel/Cr%C3%B4nicas-do-Fim-do-Mundo-id42941?country=br>.

SARDELICH, Maria Emília. **TIC/TAC/TEP: Tecnologias para emponderar e aprender**. In: UNISANTA Humanitas p.22 -31 vol.1 no 1 (2012). Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/106>. Acesso em 16/01/2021.

SOARES, Magda Becker. **Novas práticas de leitura e escrita: "letramento" na Cibercultura**. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 27/02/2020.

_____. **"letramento" e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/&sa=U&ei=F0-WU_OPO-oiVPK78gBg&ved=0CDEQFjAF&usg=AFQjCNH1FnkSbp6dZ_ZXp35z9zDVrmSYQw. Acesso em: 03/06/2019.

_____. **"letramento": um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Disponível em: [http://teleduc.assis.unesp.br/cursos/diretorio/leituras_415_3//03%20-%20"letramento"%20um%20tema%20em%203%20generos.pdf?1588782542](http://teleduc.assis.unesp.br/cursos/diretorio/leituras_415_3//03%20-%20). Acesso em 17/05/2019.

_____. **Alfabetização e "letramento": caminhos e descaminhos**. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em 10/11/2019.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SILVA, Tiago. **Podcast: o que é e como criar um de qualidade**. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/blog/como-criar-um-podcast/>. Acessado em: 10/04/2019.

TECNOLOGIA. In: DICIONÁRIO Michaelis *Online*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tecnologia/>. Acesso em 05/05/2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TRIPP, D. **Action research: a methodological introduction**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://w.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acesso em: 16/07/2019.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; FERREIRA, Helena Maria. **O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissêmica além da sala de aula.** Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39579/pdf>. Acesso 11/01/2021/

XAVIER, Antônio Carlos. **"letramento" digital e ensino**, 2007. Disponível em: [https://escolafutura.files.wordpress.com/2013/11/"letramento"-digital-e-ensino.pdf](https://escolafutura.files.wordpress.com/2013/11/). Acesso em: 01/02/2020.

_____. **"letramento" digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y.** Calidoscópio Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011

ZEICHNER, Kenneth; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

ANEXOS

ANEXO A - QR CODE PARA REPRODUÇÃO DOS EPISÓDIOS



ANEXO B - TRANSCRIÇÃO DOS EPISÓDIOS

01 - Episódio piloto - quem somos nós?

[vinheta de abertura - barulho de relógio despertando - [todos juntos] HORA DO RECREIO]

[todos] oi pessoaaaaal!

Aluna A: Oi, galera, eu sou a Gabrieli Moura.

Aluna B: Oi, gente, eu sou a Maria Eduar(corte no restante do nome).

Aluno C: Oi, pessoal, eu sou o Thiago.

Aluna D: Olá, seres humanos, eu sou a Adrieli.

Aluna E: Oi, pessoal, eu sou a Yasmin

Aluna D: Olá, seres humanos, aqui é a Adrieli. Aqui no *podcast* “Hora do recreio” vocês irão encontrar assuntos de...indicação de filmes, literatura, músicas, assuntos da nossa juventude, séries, entre outros. Esperamos que vocês curtam e compartilhem.

02 - Liteleitura - Rupi Kaur

[vinheta de abertura - barulho de relógio despertando - [todos juntos] HORA DO RECREIO]

[música de fundo - Piano Sonatata nº 14 - Beethoven]

Aluna A: poema de Rupi Kaur. Narração Gabrieli Moura

*Aluna A: Eu não sei o que é viver uma vida equilibrada
quando fico triste*

eu não choro eu derramo

quando fico feliz

eu não sorrio eu brilho

quando fico com raiva

eu não grito eu ardo

a vantagem de sentir os extremos é que

quando eu amo eu dou asas

mas isso talvez não seja

uma coisa tão boa porque

eles sempre vão embora

e você precisa ver

quando quebram meu coração

eu não sofro

eu estilha(corte no restante da palavra)”.

[música de fundo - Piano Sonatata nº 14 - Beethoven]

03 - Se liga! HPV

[vinheta de abertura - barulho de relógio despertando - [todos juntos] HORA DO RECREIO]

Aluna A: Oi, pessoal, nesse nosso episódio nós estamos com alguns estudantes de Medicina aqui da faculdade da Faceres, e vamos falar um pouquinho com vocês sobre HPV.

Aluna B: o que é HPV?

Estudante 1: Oi, eu sou o Fernando e vou responder o que é HPV. HPV é um vírus que infecta pele ou mucosas das pessoas, provocando rugas ou algum tipo de câncer, dependendo do tipo de vírus.

Aluna B: e como é a transmissão?

Estudante 2: Oi, meu nome é Beatriz e eu vou explicar como é a forma de transmissão. A transmissão do HPV se dá por contato direto com a pele ou mucosa. É por via sexual, que inclui contato oral-genital, genital-genital ou até mesmo manual-genital.

Aluna B: então só transmite pelo sexo?

Estudante 2: Essa é uma pergunta muito frequente, não se dá só por sexo. Há outras formas de contrair o HPV: através de mucosas também, fricção, por exemplo, compartilhar a mesma toalha, mas a forma mais comum é pelo ato sexual.

Aluna B: quais são os sintomas?

Estudante 3: é... oi, meu nome é Amanda, eu vou responder sobre os sintomas. É...o Hpv tem várias f...vários vírus do HPV, né. Algumas formas do HPV elas são assintomáticas, ou seja, a pessoa não vai ter nenhum tipo de...é... sintomas aparentes, alguns outros é...vai ter o surgimento de verrugas, que pode aparecer é...com alguns anos já depois de a pessoa ter contraído o vírus e pode também ter evolução pra um câncer de útero nas mulheres e câncer de pênis nos homens.

Aluna B: Como é a prevenção?

Estudante 3: a principal forma de prevenção do HPV é através das vacinas...é...mas também a gente recomenda que se use camisinha pra prevenir qualquer outro tipo de doença sexualmente transmissível.

Aluna B: me fala um pouco sobre a vacina

Estudante 3: Então, a vacina, ela é muito importante pra prevenir contra as principais formas do HPV, já que o HPV ele tem mais de duzentos tipos de HPV, né? então a vacina ela vai prevenir contra os principais tipos, que são aqueles mais graves, que causam principalmente o câncer de colo de útero e as verrugas aparentes né? Então é até por isso que a gente fala que ela não é 100% segura e a gente recomenda a utilização também de camisinha pra prevenir daí é...todos os tipos de infecções, né? Por isso que a gente tá com campanha nos postos de saúde sobre a vacinação do HPV.. é... as meninas de 9 a 14 anos e os meninos de 11 a 14 anos, a gente pede pra que converse com os pais de vocês, que levem essa informação, e que vocês procurem os postos de saúde pra se vacinarem e se prevenirem contra o HPV. A vacina é de graça.

Aluna A: Bom, pessoal, espero que vocês tenham gostado, conversem com seus pais sobre a vacina porque ela é muito importante. E fiquem ligados aqui no “Hora do recreio”. Até a próxima.

04 - Semana da consciência negra - Conceição Evaristo

Aluno A: Olá, pessoal, aqui é o Thiago

Aluna B: E aí serumaninhos, aqui é a Adrieli

Aluna C: Oi, pessoal, aqui é a Yasmin

Aluna D: oi, pessoal, aqui é a Maria Eduarda, e hoje vamos falar um pouco sobre a Conceição Evaristo, porque estamos na semana da consciência Negra.

Aluno A: Nasceu em uma comunidade da zona sul de Belo Horizonte, veio de uma família muito pobre. Com nove irmãos e sua mãe, ela se mudou jovem para um lugar um pouco melhor e teve que conciliar os estudos trabalhando como empregada doméstica, até concluir o curso normal. Em 1971, já aos 25 anos, mudou-se então para o Rio de Janeiro, onde passou num curso público para o Magistério e estudou Letras na UFRJ. Suas obras, em especial o romance Ponciá Vicencio, de 2003, abordam temas como a discriminação racial, de gênero e de classe.

Aluna B: a poeta traz em sua literatura profundas reflexões acerca das questões de raça e de gênero, com o objetivo claro de revelar a desigualdade velada em nossa sociedade, de recuperar uma memória sofrida da população afro-brasileira em toda sua riqueza e sua potencialidade de ação.

Aluna C: é uma mulher que tem cuidado de abrir espaços para outras mulheres negras se apresentarem no mundo da literatura. agora, eu vou falar alguns prêmios que ela recebeu: Prêmio Jabuti de literatura (2015), Faz a diferença - categoria prosa (2017), Prêmio Claudia - categoria cultura (2017), Prêmio Bravo - categoria destaque (2018), Prêmio governo de Minas Gerais - categoria conjunto da obra (2018)

Aluno A: E agora, pra encerrar, iremos ouvir um poema gravado pela nossa professora Gabriela, da Conceição Evaristo.

[fundo musical]

A voz de minha bisavó
 ecoou criança
 nos porões do navio.
 ecoou lamentos
 de uma infância perdida.

A voz de minha avó
 ecoou obediência
 aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
 ecoou baixinho revolta
 no fundo das cozinhas alheias
 debaixo das trouxas
 roupagens sujas dos brancos
 pelo caminho empoeirado
 rumo à favela

A minha voz ainda
 ecoa versos perplexos
 com rimas de sangue
 e
 fome.

A voz de minha filha
 recolhe todas as nossas vozes
 recolhe em si
 as vozes mudas caladas
 engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
 recolhe em si
 a fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.
 Na voz de minha filha
 se fará ouvir a ressonância
 O eco da vida-liberdade.
 [fundo musical]

05 - Semana da Consciência Negra - Ritmos africanos - RAP

Aluna A: e aí, serumaninhos! Hoje eu vou falar sobre o RAP. O RAP tem uma batida rápida e acelerada, a letra vem em forma de discurso, muita informação e pouca melodia. O RAP veio da Jamaica, na década de 1960 e foi levado para os Estados Unidos, para os bairros mais pobres. Jovens de origem negra e espanhola deram um significado ao RAP. A letra geralmente fala sobre a vida dos habitantes de bairros pobres. O RAP sofreu uma mistura com

outros estilos musicais, em 1980. Nas letras encontramos mensagens de cunho político e social, denunciando as injustiças e as dificuldades das populações menos favorecidas. Agora, a gente vai colocar um trecho da música dos Racionais.

[começa a tocar a música “Diário de um detento - Racionais”]²¹

06 - Semana da Consciência Negra - Ritmos negros - Samba

Aluno A: Olá, pessoal, aqui quem fala é o Thiago, e nessa semana, como estamos falando sobre o dia da Consciência Negra e ritmos musicais com origem africana, eu vou falar sobre o samba. Espero que gostem. O samba nasceu na Bahia, no século XIX, da mistura dos ritmos africanos. Mas foi no Rio de Janeiro que ele criou raízes e se desenvolveu mesmo sendo perseguido. Durante a década de 20, por exemplo, quem fosse pego cantando ou dançando samba corria um grande risco de ir bater atrás das grades. bom, como deu pra perceber, no começo, o samba era alvo de muito preconceito, porém hoje é um dos ritmos mais tocados no Brasil. A música que vocês irão ouvir agora se chama “Pelo telefone” e foi o primeiro samba gravado no Brasil, no ano de 1916.

[começa a tocar a música “Pelo telefone - Donga”]²²

07 - Semana da Consciência Negra - Ritmos africanos - Jazz

Aluna A: Oi, pessoal, tudo bem? Eu sou Maria Eduarda e hoje eu vou falar um pouco sobre o jazz. O jazz surgiu entre o final do século XIX e o começo do século XX, nos Estados Unidos, na cidade de Nova Orleans. Uma característica do Jazz é o fato de ser um gênero negro norte-americano. Começou de uma herança religiosa afro-americana de influência na cultura musical daquele povo. Enquanto a escravidão não tinha sido abolida nos Estados Unidos, os negros escravos se reuniam para eventos religiosos. Agora vamos ouvir uma música de Nina Simone - Feeling good

²¹ Diário de um detento - Racionais MC's. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=er-bYI9-3hM>. Acesso em 17/04/2020.

²² Pelo telefone - Donga. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=woLpDB4jjDU>. Acesso em 17/04/2020.

[começa a tocar a música “Feeling good - Nina Simone”]²³

08 - Semana da Consciência negra - Ritmos africanos - Jongo

[fundo musical - música pontão de cultura - Jongo

Bandolê olê olê

Bandolê olê olá

Bandolê é jongueiro ê

Bandolê olê olá]

Aluna A: Oi, pessoal, tudo bem? Eu sou a Yasmin e nós estamos fazendo um *podcast* especial da semana da consciência Negra e vamos falar sobre os ritmos de origem africana.

Hoje, eu vou falar sobre o jongo. O jongo foi criado na década de 1960, é um ritmo que teve origem na região africana do Congo e chegou ao Brasil com os negros de origem Bantú, trazidos como escravos. Os donos das fazendas de café permitiam que os escravos dançassem o jongo nos dias dos santos católicos. Para esses negros africanos e seus filhos, o Jongo era um dos únicos momentos permitidos de hora de confraternização. O jongo é uma dança profana, para o divertimento, mas uma atitude religiosa permitidas danças, as festas.

[começa a tocar a música “Samba de raiz - Caxambú”]²⁴

09 - Cinemais - as maiores bilheterias de cinema

[fundo musical - Hakuna Matata]

[todos cantando] Isso é viver, é aprender, Hakuna Matata

Aluno A: Oi, pessoal, e hoje a gente vai falar sobre o que, Yasmin?

Aluna B: as maiores bilheterias de filme

²³ Feeling good - Nina Simone. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D5Y11hwjMNs>. Acesso em 17/04/2020.

²⁴ Samba de raiz - Caxambú. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z2MUblThaZg>. Acesso em 17/04/2020.

Aluna C: e que agora a gente tá começando uma nova série aqui no nosso *podcast*, o Cinema

Aluna B - Netflix, patrocina nós

Aluno A - hashtag patrocina, nota a gente

Aluna C - é né? Dinheiro tá precisando (risos). Agora vamos falar sobre o 10º lugar, que é Vingadores Era de Ultron, que teve sua bilheteria de mais de 1 bilhão e 400 milhões

Aluno A: em 9º lugar nós temos o filme Velozes e furiosos 7, um filme muito esperado por todos porque contou com a última participação de Paul Walker. Infelizmente, ele faleceu antes de terminar as gravações do filme, ele fez só metade das cenas e a outra metade foi gravada por seus irmãos. Ele teve um orçamento de 190 milhões de dólares e a bilheteria alcançou incríveis 1 bilhão e 500 milhões de dólares.

Aluna B: Em 8º lugar Os vingadores, que rendeu 1 bilhão 518 milhões de dólares

Aluna C: em 7º lugar “Rei Leão”, que foi lançado em 2019, esse ano, e teve sua bilheteria de 1 bilhão e 600 mil dólares.

Aluno A: que inclusive é a nossa trilha sonora desse episódio, Hakuna Matata tá tocando aí pra vocês ouvir. Agora, temos em 6º lugar um filme que eu, particularmente, adorei, quero muito ver o 2 [Aluna B, no fundo, vou imitar um dinossauro ó Rooar] [risos] Jurassic World, lançado em 2015, com um orçamento de 150 milhões de dólares, teve, alcançou incríveis 1 bilhão 671 milhões de dólares. É dinheiro pra caramba.

Aluna B: Nossa, quanto dinheiro, né? [aluna C, no fundo, vai menina] Eeeba! Em 5º lugar “Vingadores - guerra infinita” êee de novo. Foi lançado em 2012, 2015 e ele rendeu 2 bilhão e 48 milhões de dólares. É dinheiro. Nossa!

Aluna C: em 4º lugar temos “Star Wars - o despertar da força”. Foi lançado eeeeeem, não tem, não tá tendo a data, então vamos ficar sem essa informação, mas sua bilheteria foi de 2 bilhões de dólares, dois Bilhões de dólares. É muito dinheiro!

[Aluna B e aluno A começam a cantar em inglês a música tema do filme Titanic, mas de forma ininteligível]

Aluno A: já deu, chega, já castigou muito os ouvintes

Professora: chega, que daqui a pouco a galera vai parar de ouvir o nosso *podcast*.

Aluno A: em 3º lugar temos Titanic, filme lançado em 1997, conta a história do transatlântico RMS Titanic, que teve um naufrágio em 1912 após colidir com um iceberg. O filme conta a história de amor fictício de Jack e Rose. O filme foi o primeiro a arrecadar mais de 1 bilhão de dólares e permaneceu o primeiro das maiores bilheterias de cinema da história por doze anos. A bilheteria de Titanic alcançou a marca de 2 bilhões 187 milhões de dólares.

Aluna B: em 2º lugar “Avatar”, o segundo lugar das 10 maiores bilheteria do cinema. Ele foi lançado em 2009 e rendeu 2 bilhão 789 milhões de dólares.

Aluna C: gente, nós, a gente termina como? Como a gente começou com “Vingadores” [risos] [alunos A e B comemorando ao fundo] e a maior bilheteria, e a última, a maior bilheteria

do cinema foi “Vingadores - Ultimato”, que foi lançado em 2019, que a sua bilheteria foi de 2 bilhões 796 mil dólares, milhões de dólares.

Aluno A: e é isso, pessoal, estamos encerrando [aluna B ao fundo diz alguma coisa] esse episódio do Cinemais, o primeiro episódio da nossa série Cinemais. Esperamos que tenham gostado, compartilha e [ao fundo, lembrando hashtag Netflix patrocina nós]
[fundo musical de Rei leão aumenta]

10 - Cinemais 2 - lançamentos de 2020

[vinheta de abertura - barulho de relógio despertando - [todos juntos] HORA DO RECREIO]

Todos: oi, pessoal

[fundo musical tocando]

Aluna A: e começamos aqui mais um episódio do nosso Cinemais. E vocês acharam que a gente ia falar só sobre filmes antigos?

Aluno B: Errou! Hoje a gente vai falar sobre os filmes lançamentos de 2020

Aluna A: gente, tá nevando aí? Porque aqui tá nevando. Vamos falar sobre Frozen.

[começa a tocar a música let it go ao fundo]. Frozen vai lançar dia 2 de Janeiro, Frozen 2, né, vai estar nos cinemas dia 2 de Janeiro. Daqui a pouco, né? Porque já estamos entrando em dezembro e janeiro está próximo. Dia 2 de janeiro, então, vamos todos no cinema. E outro filme que vai lançar também dia 2 de janeiro é “Superintelligence”.

Aluno B: continuando no mês de janeiro, no dia 23, um espião animal, filme “Silvio Santos - o sequestro”, “Run - brincando com fogo”.

Aluna C: Dia 30 de janeiro vai lançar “João e Maria - Caçadores bruxas 2”

Aluna A: Genteeee, fevereiro, dia 13 de fevereiro vai lançar Sonic, êee, o filme. “Kingsman - o grande jogo”.

Aluno B: teremos dia 12 de março “Godzilla versus Kong”, dia 26 de março “Mulan”, G.I Joe 3.

Aluna C: Ai, gente, abril tá meio ruim os filmes então vamos pular, né? Vamos pra maio? “Legalmente Loira 3”, dia 07 de maio lança.

Aluno B: E teremos dia 21 de maio um dos nossos maiores campeões de bilheteria “Velozes e furiosos 9”, um dos filmes mais esperados de 2020.

Aluna A: E acabou, gente. Vamos ficando por isso mesmo, espero que vocês tenham gostado. Prepara a pipoca pra assistir um filme

Aluno B: e Netflix, patrocina a gente nessa nova série.

Todos: Gente, beijos.

Aluno B: Curtam, compartilhem, até mais.

[música de fundo aumenta]

11 - Se liga! - As melhores piadas do universo

[vinheta de abertura - barulho de relógio despertando - [todos juntos] HORA DO RECREIO]

[música de fundo]

Aluno A: Oi, gente, aqui é o Thiago

Aluna B: Oi, gente, aqui é a Yasmin

Aluna C: Oi, gente, aqui é a Maria Eduarda e hoje vamos falar um pouco sobre piadas. Existem duas palavras que abrem muitas portas: puxe e empurre.

Aluno A: Meu Deus do céu!

Aluna B: cada coisa

Aluno A: os professores vivem reclamando que nós não sabemos de nada. Mas quem que usa livro com resposta não é a gente.

[todos riem]

Aluna B: pois é, gente. Um cara perguntou [começa a rir e pede calma aos colegas] um cara me perguntou “ei, você é bom de matemática?” “sim” “quanto é 51 dividido pra dois?” “meio litro pra cada” [risos] [Aluna C ao fundo “cadê a dose?”]

Aluno A: é chato amar e não ser correspondido. Eu, por exemplo, amo o dinheiro, mas ele sempre prefere ficar com outras pessoas e não eu. Ah miserável. [Aluna C ao fundo “triste”]

Aluna B: "Socorro! O lençol tá me matando". "Você está em maus lençóis."

[risos ao fundo]

Aluno A: Joãozinho foi preso. Na delegacia disse: "me soltem se não vou chamar meu irmão da Assembléia de Brasília, minha irmã Promotora e meu pai procurador". Então ele foi solto. Quando estava no portão, um policial disse “João, me explica essa história de teus parentes”. E João respondeu "meu irmão é da Assembléia de Deus, minha irmã é promotora da Avon e meu pai é procurador de emprego." Sabe de nada, inocente.

Aluna C: o cara casou-se quatro vezes e tomou quatro chifres. Cansou e mandou fazer uma mulher de madeira. O cupim comeu. [rindo] “Miserável, nasci pra ser corno”

Aluna A: "Pai, meu namorado falou umas coisas que eu não entendi". “Como assim?” “ele falou que eu tenho um belo Chassi, dois lindos airbag e um parachoque sensacional”. “Diz pro teu namorado que se ele abrir o capô e tentar colocar o óleo no motor, eu arrebento o espaçamento dele” [risos]

Aluna C: "Você conhece a piada do pônei?" "Não" "Pônei eu" [risos]. Gente, essa aqui direto do 9ºA "Vc tem que namorar alguém igual rexona, que nunca te abandona, entendeu?"

Aluno B: "Oi, sou a Fu" "Que fu?" "Fumiga" "huum, eu sou ota" "Ota o quê?" "Otávio Mesquita" [risos]

Aluna A: tá bom, né gente, esse povo é meio louco.

[música de fundo aumenta]

12 - Cinemais 3 - TOP 5 sucessos musicais

[vinheta de abertura - barulho de relógio despertando - [todos juntos] HORA DO RECREIO]

[começa a tocar a música Milú - Gustavo Lima]

[começa a tocar música de fundo

Cê fica milu, milu e me iludindo]

Aluno A: Ai, meu fígado

Aluna B: oi, pessoal, tudo bem?

Aluno A: Oi, pessoal, tudo bem? E hoje a gente vai falar sobre as músicas mais tocadas de 2019.

Aluna C: e a primeira música, como vocês podem ver no começo, é Milu, o cantor é o Gustavo Lima e ela foi lançada em 2019.

Aluna B: a outra música é Supera, da Marília Mendonça [começa a tocar um trecho da música e a aluna canta junto

Se ele não te quer, supera

Ele tá fazendo de tapete o seu coração

Promete pra mim que dessa vez você vai falar não

De mulher pra mulher, supera]. Ouviu, né gente? Então, supera.

Aluno A: em terceiro lugar nós temos o tijolão, de Jorge e Matheus, lançada em 2019 [começa a tocar a música e todos cantam junto

Eu vou trocar meu celular pra um Nokia tijolão

Que só manda mensagem e faz ligação].

Aluna C: e agora, gente, nossa rainha da sofrência, como sempre, Marília Mendonça com Todo mundo vai sofrer [começa a tocar a música e eles cantam junto

Então já que é assim, se por ele eu sofro sem pausa

Quem quiser me amar, também vai sofrer nessa bagaça

Quem eu quero não me quer, quem me quer não vou querer

Ninguém vai sofrer sozinho, todo mundo vai sofrer]

Aluno A: e temos em último lugar [Aluna B, no fundo, diz "que rufem os tambores"] [Aluno A faz barulhos imitando tambores] Zé Neto e Cristiano com a música "Estado decadente". E

pra quem não sabe, Zé Neto e Cristiano são de Rio Preto, produção do interior paulista, hashtag valoriza nós [risos].

Aluna B: vamos tocar um pedacinho pra encerrar então

[começa a tocar a música e depois eles cantam juntos

Lá se vai mais uma noite que eu tô virando

No vazio desse apartamento, já tô quase pirando

Me bate o desespero empilhando garrafas

Passa o tempo, só você não passa

O estado decadente que eu tô

A tristeza decora essa casa

Eu sei que ninguém morre de amor

Mas cachaça e saudade mata

O estado decadente que eu tô

A tristeza decora essa casa

Eu sei que ninguém morre de amor]

Aluna C: Spotify, patrocina nós.

Aluno A: Agora é Spotify, hashtag spotify patrocina a gente. Muito obrigado, gente, espero que vocês tenham curtido esse nosso episódio. Compartilham com os amigos [aluna B ao fundo “curtam, compartilhem” e a aluna C questiona “curte?”] [Aluno A, ao fundo, “lembrei de um negócio”]. Espero que tenham curtido, compartilhem e deixem aqui no Anchor tem como você deixar um comentário ou então um áudio. Deixa aqui pra gente, pra gente saber se vocês estão gostando. Até mais.

[continua tocando a música do Zé Neto e Cristiano em volume mais alto

Passa o tempo só você não passa]

13 - Se liga! - Bullying

[vinheta de abertura - barulho de relógio despertando - [todos juntos] HORA DO RECREIO]

[todos] oi, pessoal

Aluna A: agora eles ficaram surdos [risos]

Profa: oi, gente, tudo bem? Eu sou a professora Gabriela e hoje eu estou acompanhando o pessoal do *podcast*, pra gente fazer um episódio e, infelizmente, a gente vai falar sobre um assunto que não é muito legal.

Aluno B: é, a gente vai falar sobre o Bullying. infelizmente, o bullying é uma realidade, né, no nosso país e também no mundo. É uma prática de atos violentos e intencionais e repetitivos.

Aluna A: que ocorrem em muitos lugares. Tipo escolas um dos principais por adolescentes que querem ficar mais populares, querem se aparecer mais ou sofreu algum tipo de violência em casa, tipo assim, e querer praticar com outra

Profa: o bullying, ele tem uma característica específica, não é Yasmin?

Aluna C: sim, o que caracteriza mais ele são os atos repetitivos. Não é só uma vez, então, é muito repetitivo, as pessoas são, ai como que eu vou falar...

Aluna A: agredidas

Profa: agredidas. E são diversos tipos de agressão, né? Física

Aluno B e aluna A: psicológica

Profa: psicológica

Aluna A: material,

Profa: verbal,

Aluna A: da internet

Profa: virtual, né, agressão virtual que é o cyberbullying

Aluno B: que é o que a gente teve no começo desse ano, né, uns tempos atrás do MC Gui, lá no ônibus né do parque da Disney

Aluna A: sim, que ele zoa uma menina...

Aluna C: que ela está com câncer, né e só porque ela está com uma...

Aluna A: aparência

Profa: é uma peruca, não é?

Aluna A e Aluno B: é...isso

Aluna C: ela tava com uma peruca e aí ele começou a zoar ela

Aluno B: é, fantasiada de Boo, do monstros S.A, ela tava com uma peruquinha e aí ele achou estranho, certo, só que não precisava de tudo isso que ele fez, né? Gravar e...

Profa: colocar no instagram

Aluna C: expor ela

Aluna A: expor uma criança

Profa: uma criança. Ele é uma pessoa famosa, tem muitos seguidores, talvez menos agora, né?

Aluno B, Aluna A e Aluno C: [risos] é

Profa: espero que as pessoas deixem de segui-lo porque isso não é uma prática legal

Aluno B: não

Aluna A: sigam a Jojo Toddynho [risos]

Profa: mas sabe uma coisa que eu fiquei pensando? Que... às vezes, tanta gente falou mal do Mc Gui, mas será que as pessoas pararam pra pensar nas próprias atitudes delas na escola? No seu bairro, na sua comunidade...

Aluno B: no trabalho. Pois é, tem gente que é hipócrita, né? Falam, jogou, desceu a lenha nele, mas pratica também

Aluna A: sim, mas também tem diferença do bullying e da brincadeira. Se a pessoa está rindo com você, brincando com você, não é bullying, ela está participando daquilo. Mas se a pessoa já deixou claro que não gosta da brincadeira e quer que você pare e você continua com isso, aí sim.

Aluno B: já caracteriza bullying

Profa: e às vezes, acontece também da pessoa rir pra...porque ela tem medo tá... [todos: "sim"] então observa. Eu acho o seguinte: brincadeira é alguma coisa que todo mundo dá risada e que não fale da característica física, pessoal ou psicológica de uma pessoa. Então se você fica assim "ah, é o leitão" "ah é..." [Aluna A: a Mônica/ Aluno B: gordinho] é a Mônica, é a dentuça, é não sei o que.. pode parecer uma brincadeira, a pessoa pode rir, mas...

Aluno B: só que ela pode se sentir ofendida

Profa: exatamente

Aluno B: pode pegar e magoar a pessoa

Profa: e o pessoal do bullying eles sempre falam que estão sofrendo bullying? É fácil, será, pra eles?

Aluna A: não, porque é uma coisa deles, eles não querem mostrar pra pessoas que eles estão sofrendo algo. Eles se...às vezes se ele falar também, vão falar que é mentira, tá fazendo graça, querendo aparecer

Aluna C: tem medo também, né?

Aluno B: tem medo

Aluna C: ...de falar e a situação poder piorar e partir pra algo mais sério

Aluno B: uma agressão física

Aluna A: porque poderia ser só verbal e partir pra uma física, ele apanhar

Profa: isso. E o bullying é...os meninos citaram esse caso do MC Gui, mas a gente já teve tragédias, inclusive aqui no Brasil, por causa do bullying. Em 2012, tivemos uma... um mas-

sacre na escola do Rio de Janeiro, em que Wellington Menezes atirou e matou... vê aí Thiago, pesquisa aqui quantas pessoas que ele matou, eram crianças, como que era?

Aluno B: segundo o diretor do hospital onde foram levadas as vítimas, foram levadas 11 crianças, que infelizmente morreram, delas 10 meninas e 1 menino, e 13 ficaram feridas: 10 meninas e 3 meninos. As crianças tinham idade entre 12 e 14 anos.

Profa: é...o que motivou esse crime, ele gravou um vídeo, ele estudou nessa escola quando era mais novo, foi exatamente ele ter sofrido bullying.

Aluna A: porque maioria dos casos, a vítima do bullying acaba virando agressor uma hora.

Porque a maioria dos casos de bullying são por causa disso: a pessoa sofre alguma coisa e quer fazer com outra também, pra não passar aquilo sozinha

Profa: é, exatamente. E não é bem assim que a gente tem que agir, né?

Aluno B: não

Aluna A: porque tem meio de se denunciar isso: pode ir na direção da escola, contar para os seus pais ou ligar pra alguma coisa, tem o CAPS.

Profa: um tratamento psicossocial, psicológico. Não é só o...quem sofre o bullying, tem a questão do agressor também, né? Que que acontece, às vezes o agressor porque ele quer agredir?

Aluna A: porque ele é vítima de alguma forma também, em casa, de algum jeito ele é. Porque às vezes não tem um diálogo em casa e acaba passando isso pra rua, escola, vida social.

Profa: exatamente. E é muito realidade né, gente?

Aluno B: é. Em qualquer lugar, seja no trabalho, numa escola, até mesmo nas igrejas tem gente que pratica bullying. É difícil.

Profa: porque não é só ofender, né?

Aluna A e Aluno B: não...tem várias formas

Profa: ficar irritando o outro

Aluna A e aluno B: provocando [risos]

Aluno B: cutucando, provocando [risos]

Aluna C: batendo

Profa: Oh, tão agredindo aqui... não estão vendo...mas...

Aluna A: calma aí... quer ouvir? [som de tapa]

Profa: estão agredindo aqui ó

Aluna C: tá tendo agressões

Profa: vamos parar. Mas nesse caso é bullying?

Todos: não

Aluno B: aqui é brincadeira

Profa: não sei, peraí...Thiago, ela fica te agredindo todos os dias, Thiago?

[risos]

Aluno B: mais ou menos [risos]

Aluna A: ele também revida

Profa: vamos denunciar a Maria Eduarda, gente

Aluno B e aluna C: vamos [risos]

Aluna C: todo mundo

Aluno B: vamos levar ela pro CAPS

Aluna A: a Yasmin faz bullying pelo WhatsApp...bullying virtual

Aluna C: eu não faço bullying

Aluno B: cyberbullying da Yasmin ó...denúncia, é denúncia

Profa: que que é o cyberbullying, gente?

Aluna A: é tipo assim...na internet é tipo um mundo sem lei, mas tem de certa forma, a pessoa...

Profa: é, não é muito sem lei

Aluna A: mas tipo, a pessoa pode criar um perfil falso e começar a falar da outra, denegrir... não importa se ela conhece ou não. Ela vê alguma coisa que ela não gosta e simplesmente fala mal

Aluno B: é, falando mal do corpo, mal das características físicas

Aluna C: da aparência, né?

Aluno B: da aparência, das suas roupas...

Aluna A: porque as pessoas tem um negócio de roupa de marca, se a pessoa não tem isso, ela é tipo menos que uma outra...isso já é um motivo pra bullying

Aluna C: Sim, as pessoas não pode ver uma oportunidade e já faz um bullying

Aluno B: uma coisa muito séria do bullying também é que quem sofre o bullying pode até se sentir... não acolhido e acabar apelando pro lado pior, que é o suicídio. Que é uma das... infelizmente uma realidade do bullying

Profa: uma consequência das consequências, né, do bullying

Aluna A: ou como aconteceu as tragédias, entrar numa escola, matar os outros...

Profa: pessoas que não tinham nada a ver com isso...

Aluno B: pois é

Profa: destroçar outras famílias, então se você é pai, professor, diretor e está nos ouvindo, presta bastante atenção nas crianças e nos seus filhos, às vezes eles começam a mudar o comportamento.. é... ou fica agressivo ou fica depressivo... não vamos achar frescura e se você é aluno, se você é adolescente e está sofrendo bullying...

Aluno B e Aluna C: procure ajuda...

Profa: como?

Aluno B: chega no seu professor, no seu diretor, que eles vão te encaminhar pra um... pra alguém que pode te ajudar, com toda certeza

Profa: não precisa ter medo, né, gente?

Aluno B: não

Profa: por mais que pareça o fim do mundo, pareça pior, sofrer com isso é muito pior. Então é isso, gente...

Aluno B: e por isso a gente tá aqui pra dizer...

todos: diga não ao bullying!

Aluna A: eles ficaram surdos duas vezes [risos]

Qual o nome do podcast que você ouviu?

Qual era o tema desse podcast?

Como ele foi apresentado? Ex: narração, entrevista, bate-papo etc.

Você gostou desse podcast?

SIM

NÃO

De 0 a 10 quais as chances de você ouvir outro episódio desse podcast?

Você acha interessante um podcast voltado para assuntos que interessem aos jovens?

SIM

NÃO

Você teria interesse em produzir um podcast em parceria com a professora?

SIM

NÃO

Quais temas você acha que seriam mais interessantes para a faixa etária de nossa escola?

Obrigada pela participação.

Profa Gabriela

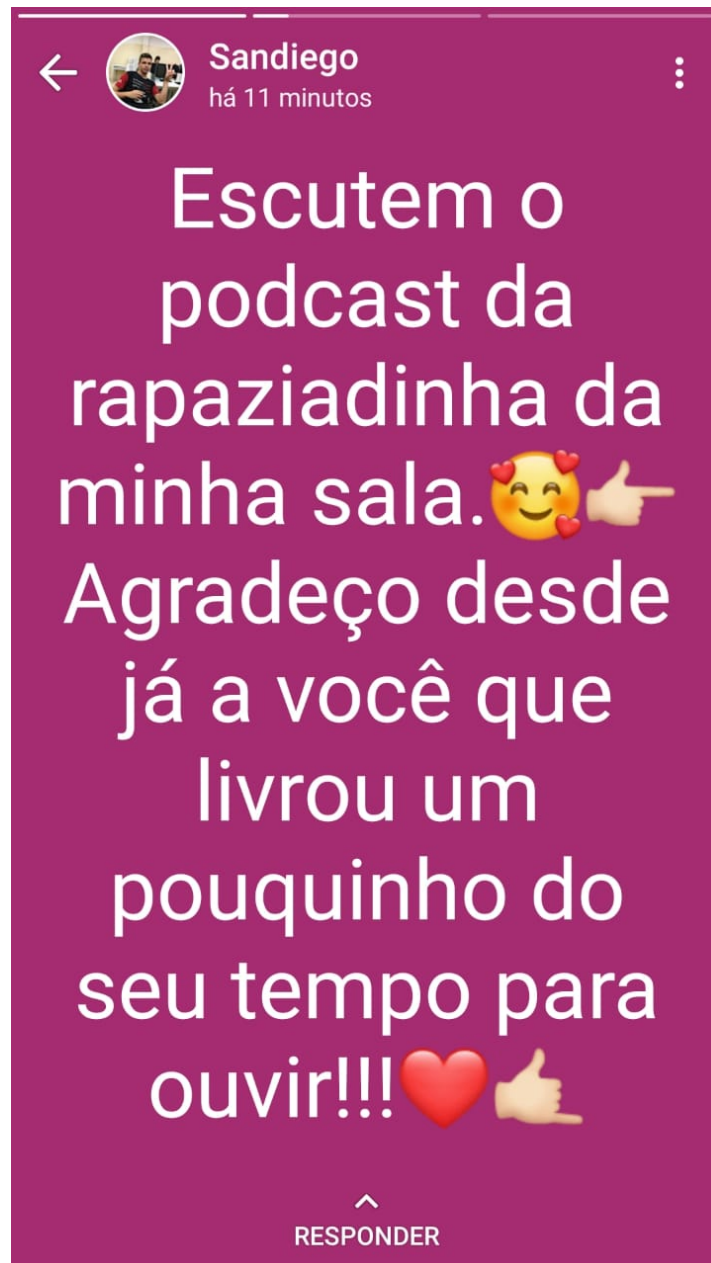
ANEXO D - ALUNOS REALIZANDO PESQUISAS PARA O PODCAST



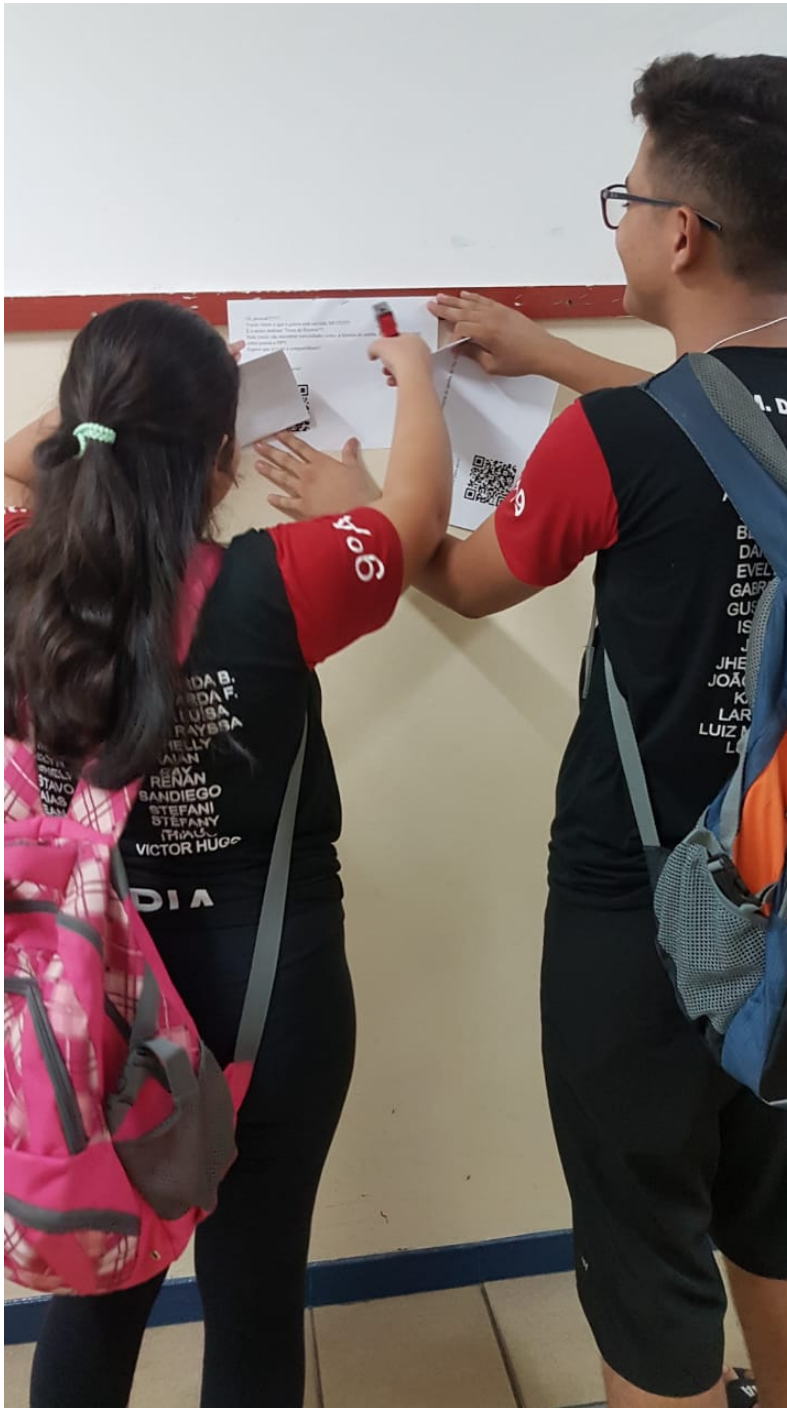
ANEXO E - MODELO DE ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE *PODCAST*

Canal:	<input type="checkbox"/> CINEMAIS	<input type="checkbox"/> LITELEITURA	<input type="checkbox"/> SE LIGA!
Assunto:			
Episódio nº:			
Descrição:			
Observações:			
Músicas e sons:			

ANEXO F - DIVULGAÇÃO DO EPISÓDIO POR ALUNOS NÃO PRODUTORES DO *PODCAST*



ANEXO G - DIVULGAÇÃO DO *PODCAST* POR MEIO DO QR CODE



ANEXO H - FOTOS DA PRODUÇÃO DA ENTREVISTA TELEVISIVA



ANEXO I - QR CODE PARA ACESSO AOS VÍDEOS

Código 1 - reportagem televisiva



Código 2 - vídeo tutorial



ANEXO J- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PODCAST: REPENSANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM COM AS TECNOLOGIAS**, sob a responsabilidade da pesquisadora e também professora Gabriela Pedroso Cardoso.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender **o uso benéfico e produtivo do podcast como ferramenta de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, objetivando a criação de um podcast pelos alunos envolvidos.**

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora **Gabriela Pedroso Cardoso, durante a reunião de Pais e Mestres da Escola Municipal Darcy Ribeiro.**

Na participação do(a) menor, ele(a) **irá fazer pesquisas e irá gravar episódios de podcasts, os quais serão hospedados no site Castbox, onde todas as pessoas podem ter acesso. Não haverá divulgação de imagem na internet, somente de suas vozes, visto que eles serão os locutores do programa.**

Os menores se identificarão apenas com seus nomes, podendo ainda criar codinomes, se quiserem, para preservarem sua identidade. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos, da participação do(a) menor na pesquisa, consistem em **sentir-se envergonhado de ter sua voz gravada e divulgada para pessoas de dentro e de fora da escola. Contudo, caso deseje, ele pode sair das gravações.** Os benefícios serão **desenvolver o aprendizado de diversos gêneros discursivos, melhorar as capacidades leitora e escritora, realizar pesquisas e conhecer mais sobre diversos assuntos, além de tornar-se mais pró-ativo e desinibido.**

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: **Gabriela Pedroso Cardoso, (17) 99155-1049 ou no endereço da Escola Municipal Darcy Ribeiro: Rua Geraldo Barbosa de Oliveira, s/n, Jardim Santo Antônio.**

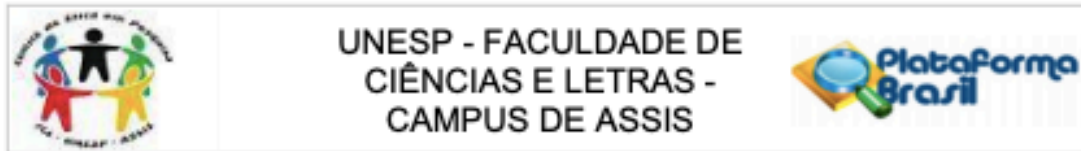
São José do Rio Preto, 01 de Agosto de 2019

Gabriela Pedroso Cardoso

Eu, _____, RG: _____
responsável legal pelo(a) menor _____
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

ANEXO K- PROTOCOLO DE SUBMISSÃO DA PESQUISA AO COMITÊ DE ÉTICA



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PODCAST: REPENSANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM COM AS TECNOLOGIAS

Pesquisador: Gabriela Pedroso Cardoso

Versão: 1

CAAE: 19888019.7.0000.5401

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

DADOS DO COMPROVANTE

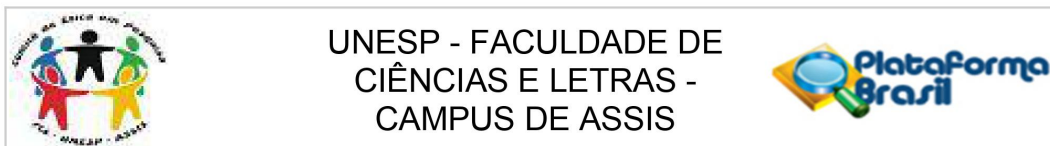
Número do Comprovante: 108823/2019

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PODCAST: REPENSANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM COM AS TECNOLOGIAS que tem como pesquisador responsável Gabriela Pedroso Cardoso, foi recebido para análise ética no CEP UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis em 29/08/2019 às 10:59.

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100
Bairro: Via Tênis Clube **CEP:** 19.806-900
UF: SP **Município:** ASSIS
Telefone: (18)3302-5607 **Fax:** (18)3302-5604 **E-mail:** cep@assis.unesp.br

ANEXO L- PARECER FINAL DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PODCAST: REPENSANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM COM AS TECNOLOGIAS

Pesquisador: Gabriela Pedroso Cardoso

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 19888019.7.0000.5401

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.689.716

Apresentação do Projeto:

O objetivo do projeto é pesquisar possibilidades de uso do podcast como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, a partir da justificativa de sua importância para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos como forma de ampliação dos conhecimentos dos alunos e de atuação direta em sua formação como cidadão.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é promover práticas de multiletramento por meio da produção de um podcast. Para tanto, foram apresentados três objetivos específicos: (a) conhecer, ler e produzir diferentes gêneros textuais; (b) produzir, editar e hospedar um podcast voltado a jovens e adolescentes; e (c) contribuir, por meio das atividades, para o letramento digital, assim como para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora responsável apresenta como risco a possibilidade mínima de o aluno sentir-se envergonhado e, por isso, recusar-se à gravação de sua voz e/ou a sua veiculação nos episódios, dentro e fora da escola, uma vez que os podcasts serão hospedados na internet por meio do aplicativo/site de podcast, o Castbox. O risco é mínimo porque, segundo a pesquisadora, apenas os alunos que se dispuseram participarão das atividades. É garantido, ainda, a esses participantes, o direito de deixar as atividades do projeto a qualquer momento.

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100
Bairro: Vila Tênis Clube **CEP:** 19.806-900
UF: SP **Município:** ASSIS
Telefone: (18)3302-5607 **Fax:** (18)3302-5804 **E-mail:** cep@assis.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 3.689.716

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto que pode contribuir com a exposição de experiências de uso das novas tecnologias no ensino-aprendizagem de língua materna.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos apresentados encontram-se de acordo com as solicitações deste Comitê.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto apresenta proposta importante, no âmbito do ensino, encontra-se fundamentado teoricamente, expõe metodologia coerente com o trabalho proposto e bibliografia atualizada. Os riscos são mínimos por se tratar de atividades comuns no contexto de sala de aula, com exceção para a exposição da voz dos alunos envolvidos, no podcast, o que é reconhecido como justificativa para a saída do aluno do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Regimento Interno do CEP prevê que o pesquisador apresente relatórios, de acordo com as datas estabelecidas pelo CEP. O não encaminhamento dos relatórios implicará no impedimento temporário da apresentação de novos protocolos, até que este regularize a situação pendente. Os RELATÓRIOS deverão ser postados na Plataforma como NOTIFICAÇÃO em formulário estabelecido pelo CEP (<https://www.assis.unesp.br/#!/pesquisa/comites-de-etica/humanos/documentos-necessarios/>) em JULHO/2020 e FEVEREIRO/2021. No relatório Final deverá se informado como foi realizada a devolutiva aos participantes da pesquisa. ATENÇÃO: QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO DEVE SER INFORMADA AO CEP COMO EMENDA AO PROJETO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1391954.pdf	24/08/2019 21:25:40		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_GABRIELA_INICIAL.pdf	24/08/2019 21:25:07	Gabriela Pedroso Cardoso	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostook.pdf	24/08/2019 21:21:50	Gabriela Pedroso Cardoso	Aceito
Declaração de Instituição e	estrutura.pdf	20/08/2019 14:45:50	Gabriela Pedroso Cardoso	Aceito

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100

Bairro: Vila Tênis Clube

CEP: 19.806-900

UF: SP

Município: ASSIS

Telefone: (18)3302-5607

Fax: (18)3302-5804

E-mail: cep@assis.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 3.689.716

Infraestrutura	estrutura.pdf	20/08/2019 14:45:50	Gabriela Pedroso Cardoso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	doc01333220190813134731.pdf	13/08/2019 14:00:44	Gabriela Pedroso Cardoso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	doc01333120190813134716.pdf	13/08/2019 14:00:34	Gabriela Pedroso Cardoso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	doc01333020190813134658.pdf	13/08/2019 14:00:25	Gabriela Pedroso Cardoso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	doc01332920190813134641.pdf	13/08/2019 14:00:16	Gabriela Pedroso Cardoso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	doc01332820190813134620.pdf	13/08/2019 14:00:05	Gabriela Pedroso Cardoso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	doc01332720190813134558.pdf	13/08/2019 13:59:55	Gabriela Pedroso Cardoso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	doc01332620190813134527.pdf	13/08/2019 13:59:46	Gabriela Pedroso Cardoso	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ASSIS, 07 de Novembro de 2019

Assinado por:
CLAUDIO EDWARD DOS REIS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100

Bairro: Vila Tênis Clube

CEP: 19.806-900

UF: SP

Município: ASSIS

Telefone: (18)3302-5607

Fax: (18)3302-5804

E-mail: cep@assis.unesp.br