



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ROSEMBERG GOMES NASCIMENTO

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: Uma Proposta Pedagógica com o gênero *Podcast* de Aprendizagem**

Recife
2025

ROSEMBERG GOMES NASCIMENTO

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: Uma Proposta Pedagógica com o gênero *Podcast* de Aprendizagem**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Letras.

Área de concentração: Linguística.

Linha de pesquisa: Análise de práticas de linguagem no campo da educação em línguas e literaturas.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos dos Santos Xavier

Recife

2025

. Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Nascimento, Rosemberg Gomes.

Desafios e possibilidades para educação digital na Educação Básica: uma proposta pedagógica com o gênero Podcast de aprendizagem / Rosemberg Gomes Nascimento. - Recife, 2025.

231f.: il.

Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2025.

Orientação: Antônio Carlos dos Santos Xavier.

1. Gênero digital; 2. Podcasts; 3. Multiletramentos; 4. Educação digital; 5. BNCC computação; 6. PNED. I. Xavier, Antônio Carlos dos Santos. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ROSEMBERG GOMES NASCIMENTO

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: Uma Proposta Pedagógica com o gênero *Podcast* de Aprendizagem**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Letras.

Aprovada em 03/ 06/ 2025

Banca Examinadora:

Dr. Antônio Carlos dos Santos Xavier (Presidente)
Universidade Federal de Pernambuco

Dra. Ana Amélia Carvalho (Examinadora externa)
Universidade de Coimbra

Dra. Andrea Silva Moraes (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dra. Adriana Torres Letícia da Rosa (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dra. José Carlos Leandro (Examinador externo)

Dedico este trabalho à minha mãe, Cremilda dos Reis Gomes Nascimento; ao meu pai, Severino da Silva Nascimento; às minhas tias Gilzete Alves Gomes, Gilvanete Alves Gomes, Cleide Maria Alves Gomes e ao meu tio (*in memoriam*) Almir Alves Gomes. A vocês, devo todas as minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Apreendi, com minha querida mãe, que um dos maiores dons do ser humano é a gratidão, então neste espaço elencarei as pessoas e as instituições as quais serei eternamente grato não só pelo incentivo acadêmico, mas também pelo incentivo na vida privada.

A Deus, pelo dom da vida, e por segurar todos os dias em minha mão, quando pensava em desistir. Concluir um Doutorado, em uma época em que se questiona a ciência, também é um ato de fé e de perseverança. “Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos.” (Provérbios 16:3)

À minha mãe, minha base, minha rainha, por investir em minha educação desde criança. Lembro-me de que a acompanhava, desde pequeno, nas aulas que ministrava na Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, e sinto que, a partir daí, nascia o desejo de ser professor e contribuir com a transformação de vidas pela educação.

Ao meu pai, Severino Nascimento, que sempre me conduziu pelo caminho do bem, com palavras certeiras que me faziam refletir, reavaliar minhas atitudes, pavimentando uma estrada sólida na qual pudesse trilhar em segurança.

Às minhas tias Cleide Gomes, Gilvanete Gomes e Gilzete Gomes, pelos ensinamentos escolares e extraescolares. Ser sobrinho dessas mulheres guerreiras me orgulha muito.

A CAPES, pela concessão de bolsa, na modalidade de Doutorado Sanduíche, na Universidade de Coimbra, e por investir em pesquisadores que se debruçam sobre os desafios na aprendizagem de estudantes da educação básica.

À Universidade Federal de Pernambuco, pela redução de carga horária concedida para que pudesse me dedicar aos estudos doutorais e, por duas vezes,

permitir que pudesse realizar intercâmbio à Universidade de Coimbra, em Missão Internacional e para Doutorado Sanduíche.

Ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, por incentivar minha pesquisa acadêmica e pela concessão da licença capacitação necessária para que pudesse aperfeiçoar minha tese em Portugal.

À Universidade de Coimbra, especialmente aos funcionários da Faculdade de Psicologia e Educação, pelo acolhimento, gentileza e presteza no atendimento. Jamais me esquecerei de tudo que vivi nesta instituição mágica.

À Prefeitura Municipal do Cabo de Santo Agostinho, que acolheu um recém-doutor, dando-lhe a missão de conduzir a educação da quinta cidade mais importante do estado de Pernambuco.

Ao meu querido orientador, Dr. Antônio Carlos Xavier, não somente pelas discussões acadêmicas, como também pelas orientações humanas, assertivas e críticas. Se todos os orientadores agissem como você, a caminhada na pós-graduação seria mais leve.

À catedrática Ana Amélia de Carvalho, professora da Universidade de Coimbra, a qual já respeitava como acadêmica, mas passei a respeitar mais ainda como ser humano. Seus cuidados, palavras de incentivo e orientações semanais foram *sine qua non* para que pudesse concluir esta tese de doutoramento. Muito obrigado por me acolher tanto no período em que estive em Missão Internacional quanto no Doutorado Sanduíche.

À direção da EREM Senador Francisco Pessoa de Queiroz, representada pela querida Ana Laura, por ter aberto as portas da escola para um cientista que sonha com a transformação digital da educação básica brasileira.

À minha orientadora da graduação, especialização e mestrado, Dra. Angela Paiva Dionisio, pelos puxões de orelha e pela oportunidade de ingressar no mundo

científico. Angela, seus ensinamentos foram indispensáveis na minha vida profissional e acadêmica.

À minha amiga, Medianeira Sousa, por me acolher no final do curso de Mestrado, pelas viagens acadêmicas realizadas e pelo incentivo para que galgasse o Doutorado.

A meus colegas de laboratório da Universidade de Coimbra, Guaná e Luma. Dividir as tardes com vocês no Laboratório de Tecnologia Educativa tornou a caminhada mais suave, prazerosa e proveitosa.

À malta brasileira, Camila, Alexsandra e Oscar Miguel, pelas aventuras compartilhadas em solo europeu, por serem meus ombros em momentos de desabafos e pela amizade construída em tão pouco tempo, mas que se prolongará por toda a vida.

A Jhonatas Guilherme, pelo companheirismo em Coimbra, pelas palavras de incentivo, e por ser um braço forte nos momentos de incerteza.

A meus amigos do Colégio de Aplicação da UFPE, Edmário Menezes, Brenda Martoni e Queila Freitas, pelo companheirismo e trocas diárias, e pelo incentivo no momento em que pensei em fraquejar.

Aos meus amigos de outrora Danyllo Sales, Débora de Assis, Lucas Santos, Néli Lima, Valdemar Barros, Victor Colaço e Wendell Bezerra por compartilharem vários momentos importantes em minha vida e por compreenderem minha essência.

A George Araújo, pelas trocas acadêmicas e pedagógicas, e pelo olhar cuidadoso para meu trabalho em sua versão final.

A Zezé Cabral, pelo incentivo pedagógico, acadêmico e político, desde minha adolescência, e pelas orientações cotidianas que me transformam em um profissional mais capacitado.

À Andrea Moraes, pela parceria acadêmica, iniciada quando éramos bolsistas do Programa de Iniciação Científica da UFPE, e que se fortaleceu e aos longos dos anos.

À Adriana Rosa, pelo acolhimento quando cheguei ao Colégio de Aplicação da UFPE, e pelas parcerias nos projetos desenvolvidos na instituição.

À Conceição Lira (tia Conceição), que desejava me ver Doutor, mas, com certeza, me aplaude no céu.

A Isaltino Nascimento, amigo e parceiro, que Deus colocou em meu caminho em uma etapa significativa de minha vida profissional.

Aos meus professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, do Ensino Técnico no IFPE, da Universidade (graduação, especialização, mestrado e doutorado) pelos ensinamentos que moldaram o docente que sou hoje.

A todos e todas, que não foram nominalmente mencionados aqui, mas que, de alguma forma contribuíram para meu desenvolvimento humano, intelectual e acadêmico.

“Confie em si mesmo. Quem acredita sempre alcança!” (Renato Russo)

RESUMO

A educação brasileira vem passando por intenso período de transformação digital, cuja aceleração se deu a partir do cenário de emergência mundial de saúde, a pandemia da Covid-19, no ano de 2020. Diante desse novo cenário, o Ministério da Educação publicou, em 2022, um documento complementar à BNCC, que ficou conhecido popularmente como BNCC Computação. O documento elenca competências e habilidades que devem ser desenvolvidas obrigatoriamente pelos aprendizes da Educação Básica em eixos: mundo digital, cultura digital e pensamento computacional. A sanção presidencial da Política Nacional de Educação Digital brasileira (PNED), Lei 14.533, de 11 de janeiro de 2023, impulsionou ainda mais a necessidade de programas, projetos e ações focados no desenvolvimento tecnológico da população brasileira, tendo como um dos eixos estruturantes a Educação Digital Escolar. Considerando a emergência de contribuir academicamente com o novo cenário educacional, a partir do componente curricular de Língua Portuguesa, acreditamos que o *Podcast* é um gênero digital que pode tornar a aprendizagem de língua materna significativa, visto que é consumido por cerca de 60% da população brasileira, de acordo com dados divulgados em recente pesquisa realizada pelo Instituto Kantar IBOPE Media. Para ancorar teoricamente nossa pesquisa, apoiamos nas contribuições dos Novos Estudos do Letramento (Gee, 2004; Street, 1984, 2000, 2004, 2009), dos estudiosos da Pedagogia dos Multiletramentos (Farias, 2023; Grupo Nova Londres, 2021; Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2021; Kress, 2004; Ribeiro, 2021; Rojo, 2012, 2017), além dos pesquisadores sobre tecnologia e aprendizagem (Carvalho, 2006, 2010, 2019, 2020; Freire, 2013; Lévy, 1999; Medeiros, 2005, 2006; Moura, 2020; Xavier, 2011, 2013, 2020, 2022). A presente investigação teve como objetivo analisar se e como os *Podcasts de Aprendizagem*, produzidos por estudantes do Ensino Médio da Educação Básica, estimulam e efetivam a aprendizagem de Língua Portuguesa. Metodologicamente, utilizamos o estudo de caso de natureza descritiva e de cunho qualitativo (Amado, 2020; Moura, 2010; Stenhouse, 1980, 1988; Sturman, 1997; Yin, 2003). Os dados foram coletados em atividades relacionadas à produção de *Podcast* realizada por estudantes da 2ª série de uma escola pública estadual, em Pernambuco. Como resultados, a pesquisa permitiu-nos propor e experimentar uma nova taxonomia para *Podcasts de Aprendizagem*, que toma os

aprendizes como *designers* ativos na construção de seu conhecimento, valorizando seus contextos de vida. Além disso, a partir da análise das respostas ao questionário de autoavaliação, foi possível flagrar verbalizações que demonstraram a tomada de consciência pelos próprios estudantes de indícios de aquisição de competências e habilidades digitais, fenômeno metacognitivo de grande relevância para o complexo processo de aprendizagem.

Palavras-chave: gênero digital; *podcasts*; multiletramentos; educação digital; BNCC computação; PNED.

ABSTRACT

Brazilian education has been going through an intense period of digital transformation, in which its acceleration started from the world health emergency: Covid-19 pandemic from 2020. In view of this new scenario, the Ministry of Education has published in 2022 a complementary document to BNCC, that was popularly known as Computational BNCC. The document lists competences and skills that should be developed mandatorily by the students in Basic Education in axes: digital world, digital culture and computational thinking. The presidential sanction from National Policy in Brazilian Digital Education (PNED), law 14.533 from January 11th, 2023, that has boosted even more the need for programs, projects and actions focused on Brazilian population technological development, by having as structuring axes the Digital School Education. Considering the emergency of contributing academically with the new educational scenario, through the Portuguese Language curricular component, it is believed that the *Podcast* is a digital genre that may make learning a mother language significant since it is consumed by around 60% of Brazilian population, according to released data in recent research conducted by Kantar IBOPE Media Institute. To theoretically anchor this research, new contributions from New Literacy Studies were used (Gee, 2004; Street, 1984, 2000, 2005, 2009), also from Multiliteracy Pedagogy scholars (Farias, 2023; New London Group, 2021; Kalantzis, Cope and Pinheiro, 2021; Kress, 2004; Ribeiro, 2021; Rojo, 2012, 2017), as well as technology and learning researchers (Carvalho, 2006, Xavier, 2011, 2013, 2020, 2022). The present investigations aimed to analyze if and how *Learning Podcasts*, produced by High School students stimulate and fulfill Portuguese Language learning. Methodologically, the descriptive and qualitative case study was chosen (Amado, 2020; Moura, 2010; Stenhouse, 1980, 1988; Sturman, 1997; Yin, 2003). The data was collected in activities related to *Podcast* production of 2nd-year High School students at a public state school in Pernambuco. As for the results, the research made the proposal of experimentation of a new taxonomy for *Learning Podcasts* possible, in which learners became active *designers* of their learning construction, making their lives and context invaluable. Not only that, through the analysis of the answers from the questionnaire of self-evaluation it was possible to uncover statement that exemplify the conscience awareness from the students themselves of traces of competence acquisition and digital skills, metacognitive phenomenon of great relevance to the complex learning process.

Keywords: digital genre; podcasts; multiliteracy; digital education; Computational BNCC; PNED.

RESUMÉN

La educación brasileña atraviesa un intenso período de transformación digital, cuya aceleración ha sido motivada por el escenario de emergencia sanitaria mundial, la pandemia de Covid-19, en el año 2020. Frente a ese nuevo escenario, el Ministerio de la Educación publicó, en 2022, un documento complementario a la BNCC, que se hizo popularmente conocido por BNCC Computación. El documento presenta competencias y habilidades que deben ser obligatoriamente desarrolladas por los aprendices de la Educación Básica en los ejes: mundo digital, cultura digital y pensamiento computacional. La sanción presidencial de la Política Nacional de Educación Digital brasileña (PNED), Ley 14.533, del 11 de enero de 2023, impulsó aún más la necesidad de programas, proyectos y acciones enfocados al desarrollo tecnológico de la población brasileña, tomando como uno de los ejes estructurantes la Educación Digital Escolar. Considerando la necesidad de contribuir académicamente al nuevo escenario educativo, a partir del componente curricular de Lengua Portuguesa, creemos que el *Podcast* es un género digital que puede hacer significativo el aprendizaje de la lengua materna, ya que es consumido por alrededor del 60% de la población brasileña, de acuerdo con datos divulgados en una encuesta reciente realizada por el Instituto Kantar IBOPE Media. Para fundamentar teóricamente nuestra investigación, nos apoyamos en las contribuciones de los Nuevos Estudios de Literacidad (Gee, 2004; Street, 1984, 2000, 2004, 2009), de los estudiosos de la Pedagogía de los Multiletramentos (Farias, 2023; Grupo Nova Londres, 2021; Kalantzis, Cope y Pinheiro, 2021; Kress, 2004; Ribeiro, 2021; Rojo, 2012, 2017), así como de los investigadores sobre tecnología y aprendizaje (Carvalho, 2006, 2010, 2019, 2020; Freire, 2013; Lévy, 2019; Medeiros, 2005; Moura, 2020; Xavier, 2011, 2013, 2020, 2022). La presente investigación tuvo como objetivo analizar si y de qué manera los *Podcasts de Aprendizaje*, producidos por estudiantes de Educación Media, estimulan y tornan efectivo el aprendizaje de la Lengua Portuguesa. Metodológicamente, utilizamos el estudio de caso descriptivo y cualitativo (Amado, 2020; Moura, 2010; Stenhouse, 1980, 1988; Sturman, 1997; Yin, 2003). Los datos fueron recogidos en actividades relacionadas con la producción de *Podcast* realizadas por estudiantes de 2º año de una escuela pública estatal de Pernambuco. Como resultado, la investigación nos permitió proponer y experimentar

una nueva taxonomía para *Podcasts de Aprendizaje*, que toma a los estudiantes como diseñadores activos en la construcción de su conocimiento, valorando sus contextos de vida. Además, a partir de los análisis de las respuestas al cuestionario de autoevaluación, fue posible identificar verbalizaciones que demostraron la toma de conciencia de los estudiantes sobre indicios de adquisición de habilidades y destrezas digitales, fenómeno metacognitivo de gran relevancia para el complejo proceso de aprendizaje.

Palabras clave: género digital; *podcasts*; multiletramentos; educación digital; computación BNCC; PNED.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Teses sobre <i>Podcasts</i> a partir de consulta ao BDTD	28
Quadro 2 –	Resultados da pesquisa <i>no</i> site Web of Science	29
Quadro 3	Taxonomia de <i>Podcasts</i> Educativos de Carvalho e Aguiar	47
Quadro 4 –	Taxonomia dos <i>Podcasts de Aprendizagem</i>	55
Quadro 5 –	Os quatro componentes da Pedagogia dos Multiletramentos	70
Quadro 6 –	Relação entre os processos de conhecimento e os quatro componentes propostos pelo GNL	71
Quadro 7 –	Verbos e complementos da BNCC geral que indicam Prática Transformada	81
Quadro 8 –	Habilidades da BNCC Computação do 7º ano	85
Quadro 9	Competências Específicas de Computação para Educação Básica	86
Quadro 10 –	Plano de execução das Oficinas de Aprendizagem	99
Quadro 11 –	Manchetes das notícias discutidas na oficina	108
Quadro 12 –	Roteiro de criação de <i>Podcasts</i> (1º momento)	109
Quadro 13 –	Relação dos <i>Podcasts</i> produzidos pelos participantes	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Logomarca do canal SENACast	111
Figura 2 –	Estudantes do 2ºA da EREM Senador, professora regente e gestoras	114
Figura 3 –	Print da tela inicial do canal SENACast	126
Figura 4 –	Vitrine do <i>Podcast</i>	132
Figura 5 –	Recorte do início do roteiro de produção de <i>Podcast</i>	134
Figura 6 –	Rascunho de pergunta para entrevistada	136
Figura 7 –	Vista do Parque Metropolitano Armando Holanda Cavalcanti	146
Figura 8 –	Página inicial do <i>Podcast</i> “Privatização de Nazaré”	148
Figura 9–	Reprodução do projeto arquitetônico da “Casa do Faroleiro”	149
Figura 10 –	Imagem final do <i>Podcast</i> “Privatização da Praia de Nazaré”	150
Figura 11 –	Reprodução da matéria exibida no <i>Podcast</i> “Privatização da Praia de Nazaré”	151
Figura 12 –	Roteiro de construção do <i>Podcast</i> “Privatização da Praia de Nazaré”	153
Figura 13 –	Crédito final do <i>Podcast</i> “Privatização da Praia de Nazaré”	154
Figura 14 –	Recorte do <i>Podcast</i> “Privatização da Praia de Nazaré”	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Dificuldade de adaptação de roteiros aos <i>Podcasts</i> de Aprendizagem	162
Gráfico 2 –	Contribuição do Projeto com a oralidade	163
Gráfico 3 –	Desenvolvimento do senso crítico dos participantes	166
Gráfico 4 –	Desenvolvimento dos modos orais, escritos e sonoros na produção de <i>Podcasts de Aprendizagem</i>	167
Gráfico 5 –	Uso de Podcasts por outros componentes curriculares	170
Gráfico 6 –	Aprendizagem de Língua Portuguesa a partir de <i>Podcasts</i>	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
Fundeb	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GNL	Grupo de Nova Londres
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDARPE	Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco
IPHAN	Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NLS	Novos Estudos do Letramento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMAHC	Parque Metropolitano Armando de Holanda Cavalcanti
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PPP	Parceria Público-Privada
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UPE	Universidade de Pernambuco
VAAR	Valor Aluno Ano Resultado

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	24
1.1	Justificativa e problematização	25
1.2	Objetivos	31
1.2.1	Objetivo Geral	31
1.2.2	Objetivos Específicos	32
1.2.3	Divisão das seções	32
2	DO ANALÓGICO AO DIGITAL: UM PERCURSO SOBRE O SURGIMENTO E A ASCENSÃO DO GÊNERO DIGITAL <i>PODCAST</i>	35
2.1	PODCASTS DE APRENDIZAGEM: ORIGEM, FUNCIONALIDADE E TAXONONIMIA	35
2.1.1	O modelo de <i>Podcasts</i> de Medeiros	40
2.1.2	A taxonomia de <i>Podcasts</i> Educativos de Carvalho e Aguiar	42
2.1.2.1	1ª dimensão – a tipologia	44
2.1.2.2	2ª dimensão – o formato	44
2.1.2.3	3ª dimensão – a duração	45
2.1.2.4	4ª dimensão – a autoria	45
2.1.2.5	5ª dimensão – o estilo	46
2.1.2.6	6ª dimensão – a finalidade	46
2.1.3	A tipologia de Freire	47
2.1.2	Vamos fazer <i>Podcasts</i>? Uma proposta taxonômica para <i>Podcasts de Aprendizagem</i>	51
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	57
3.1	DO LETRAMENTO DA LETRA AO <i>DESIGN</i> DE SIGNIFICADOS: A PEDAGOGIA DOS LETRAMENTOS E OS REFLEXOS NO ENSINO DE LINGUAGEM	57
3.1.1	O “por que” dos multiletramentos	60
3.1.2	O “o quê” dos multiletramentos	64
3.1.3	O “Como” dos multiletramentos	67
3.1.4	O Letramento Multimodal	73

3.1.5	A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC: intersecções e complementaridade – a inserção da computação na Educação Básica	76
3.1.5.1	BNCC Computação: fundamento para uma Educação Digital	82
4	PERCURSO METODOLÓGICO	89
4.1	O ESTUDO DE CASO	89
4.1.1	Apresentação do Caso	90
4.2	PERFIL DA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO SENADOR FRANCISCO PESSOA DE QUEIROZ	92
4.2.1	Caracterização dos participantes	93
4.2.1.1	Critérios de inclusão e de exclusão	95
4.2.1.1.1	<i>Critérios de Inclusão</i>	95
4.2.1.1.2	<i>Critérios de Exclusão</i>	95
4.2.1.2	Aspectos Éticos	96
4.3	DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DE APRENDIZAGEM	96
4.3.1	1ª etapa - Introdução às Oficinas de Aprendizagem	103
4.3.2	2ª etapa - Explorando o gênero textual <i>Podcast</i>	104
4.3.3	3ª etapa - Sistematizando a Taxonomia de <i>Podcasts</i>	105
4.3.4	4ª etapa - Construção de <i>Podcasts Temáticos de Intervenção</i>	107
4.3.5	5ª etapa – Lançamento do SENAcast	112
4.4	RELAÇÃO COM O MUNDO DIGITAL	114
4.4.1	Dispositivos eletrônicos	115
4.4.2	Relação entre tecnologia e aprendizagem	116
4.5	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	117
4.5.1	Observação participante – Oficinas de Aprendizagem	117
4.5.2	Diário de campo	118
4.6	ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS	118
4.6.1	Questionário 1 – Sondagem de Conhecimentos Tecnológicos	119
4.6.1.1	Caracterização dos participantes e relação às tecnologias digitais	120
4.6.1.2	Tecnologia e Aprendizado de Língua Portuguesa	120
4.6.2	Questionário 2 – Conhecimentos prévios sobre <i>Podcasts</i>	121
4.6.3	Questionário 3 – Autoavaliação do projeto	121
4.6.3.1	Autoavaliação pela participante professora regente	122

4.7	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	122
5	ANÁLISE DOS DADOS	125
5.1	SENACAST: REPOSITÓRIO DE <i>PODCASTS DE INTERVENÇÃO SOCIAL</i>	125
5.2	A VOZ DA INCLUSÃO: ANÁLISE DO <i>PODCAST</i> “DESAFIOS ENFRENTADOS POR PESSOAS NEURODIVERGENTES E NEUROTÍPICAS	127
5.2.1	Aprendizagem e transformação: uma análise dos elementos do <i>Design</i> do <i>Podcast</i> “Desafios enfrentados por pessoas neurodivergentes e neurotípicas”	130
5.2.2	Taxonomia e processos de conhecimentos mobilizados no <i>Podcast</i> “Desafios enfrentados por pessoas neurodivergentes e neurotípicas	137
5.3	NÃO À PRIVATIZAÇÃO! UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM UM <i>PODCAST HÍBRIDO</i>	145
5.3.1	Aprendizagem colaborativa: uma análise dos elementos do <i>Design</i> do <i>Podcast</i> “Privatização da praia de Nazaré – Cabo de Santo Agostinho	147
5.3.2	<i>Redesigned</i>: processos de conhecimentos mobilizados em “Privatização da Praia de Nazaré”	155
5.4	SERÁ QUE É POSSÍVEL APRENDER PORTUGUÊS ATRAVÉS DE <i>PODCASTS</i> ? - UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA ÓTICA DO APRENDIZ	160
5.4.1	Estrutura do questionário de autoavaliação	160
5.4.2	Um olhar sobre a aprendizagem a partir da perspectiva do <i>Design</i>	161
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
	REFERÊNCIAS	181
	APÊNDICE A – Parecer do Conselho de Ética	191
	APÊNDICE B “Entenda por que Pernambuco registra tantos ataques de tubarão	201
	APÊNDICE C - Cabo de Santo Agostinho: de promessa econômica em Pernambuco à 5ª cidade mais violenta do país	203

APÊNDICE D - GAJOP apresenta números de feminicídios em Pernambuco	205
APÊNDICE E - Segurança da Riachuelo é preso por racismo após acusar cliente negro de roubo	207
APÊNDICE F - Crianças e adolescentes no celular: uso exagerado afeta o cérebro e a concentração; veja o que fazer	209
APÊNDICE G – Roteiro para construção de <i>Podcasts</i>	211
APÊNDICE H – Questionário 1	215
APÊNDICE I – Questionário 2	224
APÊNDICE J – Questionário 3 – aluno	228
APÊNDICE K – Questionário 4 – professora	231

1 INTRODUÇÃO

As recentes formas de interação em uma sociedade cada vez mais conectada exigem uma nova maneira de produzir e consumir textos. Antes, predominantemente dispostos na modalidade impressa, os gêneros textuais do mundo globalizado nascem naturalmente nas telas de *smartphones*, computadores ou *tablets*, a saber: conversas de *WhatsApp*, comentários em redes sociais, vídeos curtos, dentre outros que são tecidos mediante a orquestração de distintos modos de significação (som, imagens, oralidade, espacialidade), constituindo-se como gêneros multissemióticos, construídos a partir de um *Design Multimodal* (Grupo de Nova Londres, 2021).

Partindo dessa descrição, a escola não pode esquivar-se de pautar a aprendizagem lançando mão dos gêneros digitais produzidos por aprendizes que, em sua maioria, são nativos digitais, pois nasceram em um mundo conectado através de sinal de internet. Num contexto em que ainda se percebe a resistência de educadores para desenvolver competências digitais no âmbito da sala de aula, as instituições de ensino necessitam prover meios, visando a dar respostas não só aos desafios teórico-metodológicos postos pela contemporaneidade, mas também ao trabalho com a produção de significado, marcado fortemente pelas novas tecnologias (Farias, 2023).

Considerando que a eclosão do uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tenha se dado após a emergência sanitária mundial, momento em que os educadores se viram compelidos a usar obrigatoriamente Objetos Digitais de Aprendizagem para mediar o ensino, Carvalho (2020) reflete que não deixa de ser surpreendente e irônico que tenha sido necessário o surgimento de um vírus para mostrar aos resistentes a integração dos recursos disponíveis na internet que, afinal, pode-se ensinar e apoiar os estudantes sem estar com eles num mesmo espaço físico. A observação da catedrática portuguesa, no entanto, parece não refletir o que versam os documentos educacionais brasileiros, pois, antes disso, já sinalizavam a importância da tecnologia na Educação Básica, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e, recentemente, da Base Nacional Comum Curricular (2018).

É, contudo, no contexto de pós-pandemia que os *Podcasts* encontraram solo fértil em terreno brasileiro, pois, embora tenha sido empregado, inicialmente, em 2004,

nos Estados Unidos, seu uso apenas foi acentuado no Brasil a partir de 2020, de acordo com pesquisa desenvolvida pelo Ibope¹, período em que vivemos uma intensa transformação digital nas relações sociais e vivências pedagógicas, como lembra Xavier e Ferreira (2022).

Cientes desse panorama e com a intenção de contribuir para o processo de aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa, a partir do gênero textual *Podcast de Aprendizagem*, nossa pesquisa intenciona trazer colaborações práticas no que se refere a um exemplo concreto de implementação da Educação Digital Escolar na Educação Básica, justamente no período em que o Governo Federal enfrenta desafios para que estados, municípios e o Distrito Federal familiarizem-se com a BNCC Computação, complemento da BNCC tradicional que elenca competências e habilidades necessárias para o ensino interdisciplinar no ensino regular, além da aplicação da Lei 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Para isso, recorreremos às contribuições dos Novos Estudos do Letramento (Gee, 2004; Street, 1984, 2000, 2004, 2009), dos estudiosos da Pedagogia dos Multiletramentos (Farias, 2023; Grupo Nova Londres, 2021; Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2021; Kress, 2004; Ribeiro, 2021; Rojo, 2012, 2017), e dos pesquisadores sobre tecnologia e aprendizagem (Carvalho, 2006, 2010, 2019, 2020; Freire, 2013; Lévy, 2019; Medeiros, 2005; Moura, 2020; Xavier, 2011, 2013, 2020, 2022). A presente tese almeja impactar significativamente o eixo de Educação Digital Escolar da PNED, uma vez que foi desenvolvida em uma escola que apresenta uma série de desafios comuns às instituições de ensino público do Brasil.

1.1 Justificativa e problematização

Ao fazermos um resgate da história recente da educação brasileira, percebemos que a menção ao uso das tecnologias no ensino² já era pontuada desde

¹ Pesquisa realizada pelo antigo IBOPE, encomendada pelas Organizações Globo, no ano de 2021. Disponível em <https://gente.globo.com/pesquisa-infografico-podcasts-e-a-crescente-presenca-entre-os-brasileiros/> Acesso em 25/05/2023

² Nesta pesquisa, entendemos por tecnologia o “conhecimento criado, desenvolvido e aplicado para resolver os problemas de limitações físicas ou intelectivas humanas” (XAVIER, 2013b, p. 39). Determinamos especificamente aos conjuntos de equipamentos e aplicações tecnológicas que funcionam com o auxílio da internet, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), os quais

a década de 90 pelos PCNs de Língua Portuguesa³ (1998), os quais sugeriam que o docente deveria trabalhar com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula, elencando-se, à época, o computador, o CD-ROM, o rádio, a televisão e o vídeo como tecnologias para auxiliar o ensino.

Podemos observar, então, que em 1998 já havia uma preocupação com que as práticas de letramento na escola não fossem mediadas somente tendo como principal aliado o livro didático como tecnologia clássica (Xavier, 2013b). Desde então, o Ministério da Educação lançou diversos programas, como o Proinfo, que objetivava informatizar as unidades de ensino e formar profissionais multiplicadores “para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informação e Comunicação na rede pública” (Paiva, 2013, p. 211).

Duas décadas depois, em 2018, foi homologada a BNCC, que apresenta uma orientação para as aprendizagens previstas para a educação básica. Assim como nos PCNs, a Base faz alusão às TDIC, presentes explicitamente na quinta competência geral da educação básica. O documento versa sobre que essas tecnologias devem pautar-se tanto nas práticas escolares quanto nas do cotidiano dos estudantes, sendo teoricamente influenciada pela Pedagogia dos Multiletramentos, dialogando com o manifesto publicado originalmente em 1996 e traduzido para o Português do Brasil em 2021.

Nessa perspectiva, é notável que ambos os documentos trazem em seu escopo orientações para o uso pedagógico das novas tecnologias em aulas de Língua Portuguesa. O problema reside no fato de que essa orientação existia nos documentos oficiais educacionais do país, contudo não trazia propostas metodológicas sobre como os discentes poderiam de fato utilizar as TDIC no contexto escolar. Então, para preencher essa lacuna, o MEC publicou, em 2022, um complemento à BNCC⁴, que ficou conhecida como BNCC Computação, elencando não somente as competências e habilidades específicas para cada etapa escolar da Educação Básica, como também uma explicação sobre as habilidades e atividades que podem ser realizadas pelos discentes para desenvolvê-las, sendo os *Podcasts*

consideramos também como termos equivalentes as expressões “novas tecnologias” e “tecnologias digitais”.

³ Doravante PCNs.

⁴ Chamaremos o primeiro documento da Base publicado de BNCC geral para distinguir da BNCC Computação.

um dos gêneros que devem ser produzidos por discentes do Ensino Fundamental e Médio.

No ano seguinte, em 2023, foi sancionado a PNED que visa à articulação de programas, ações e projetos destinados à inovação e à tecnologia na educação, tendo como escopo os seguintes eixos estruturantes: Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital e Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação. A BNCC Computação dialoga especificamente com o eixo Educação Digital Escolar, visto que agrupa competências específicas para esse fim, no entanto, até o primeiro semestre do ano de 2025, a realidade é que não conseguiu ser implementada na maioria dos entes federados, pois muitas Secretarias de Educação ainda desconhecem sua existência. A solução que o Governo Federal parece ter encontrado é condicionar o envio de um valor adicional ao Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) às redes de ensino que atualizarem seu currículo em conformidade com o novo documento.

Mediante o cenário de transformação digital vivenciada pela sociedade atual e tendo em vista a urgência do Ministério da Educação em instituir uma Política de Educação Digital Escolar, contando como uma das ferramentas pedagógicas à BNCC Computação, nossa pesquisa trará importantes contribuições para as comunidades científica e educacional, já que propõe a socialização de uma proposta pedagógica a partir dos *Podcasts*, um gênero consumido por cerca de 60% da população brasileira em 2024⁵. Soma-se o fato de que nossa investigação se embebeu teoricamente na Pedagogia dos Multiletramentos, postulado que também serviu de base teórico-metodológica para BNCC geral e que foi gestada pensando nas mudanças sociais nas esferas cívica, pública e privada no final do século XX. Consequentemente, nossa tese preencherá uma importante lacuna no universo aprendizagem mediada por novas tecnologias digitais.

Além disso, como professor do componente curricular de Língua Portuguesa, sentia-me inquieto com a publicação de mais um documento, que, teoricamente, seria um complemento à BNCC, mas sem um diálogo direto com os profissionais que atuam na sala de aula. É necessário, portanto, criar alternativas práticas de como a Educação

⁵ Informação disponível em <https://gente.globo.com/a-prosperidade-dos-podcasts-no-brasil/>. Acesso em 21 abr. 2025.

Digital e a BNCC Computação poderiam se integrar à aprendizagem de língua materna, sem, dessa forma, ser considerado como um "documento morto" ou sem aplicação prática para o professor. A nossa tese também foi elaborada com base nesse cenário.

A partir dessas premissas, intencionando buscar trabalhos publicados sobre a temática, em 2024, recorreremos inicialmente à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ao utilizarmos como filtros as palavras-chave “Podcast” e “Podcasts” encontramos 70 textos, distribuídos entre trabalhos de conclusão dos níveis de Mestrado e Doutorado. Dos trabalhos agrupados, deparamo-nos com apenas três teses que trazem *Podcasts* em seu título, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Teses sobre *Podcasts* a partir de consulta ao BDTD

Título	Autor	Área	Ano de publicação
PODCAST NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: NATUREZA, POTENCIALIDADES E IMPLICAÇÕES DE UMA TECNOLOGIA DA COMUNICAÇÃO	Eugenio Paccelli Aguiar Freire	Educação	2013
Narrativas de professores em formação sobre a didatização de podcasts para o ensino de inglês na floresta	José Mauro Souza Uchoa	Estudos da linguagem	2014
“ENTENDORES, ENTENDERÃO!” PODCASTS, FANFICTIONS E FANSITES: Leituras e escritas compartilhadas	Tatiana de Laai	Antropologia	2016

Fonte: elaborado pelo autor.

A pesquisa de Uchôa, publicada no repositório do Programa de Pós-graduação de Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), relata os procedimentos encontrados no período de vivência em um processo de didatização de gêneros textuais orais difundido pela prática de *podcasting*. É um trabalho que foca especificamente na formação de professores de Língua Inglesa, sendo o *Podcast* apenas o suporte para o ensino de língua estrangeira aos povos da floresta.

Na área educacional, a tese defendida por Eugênio Freire, também na UFRN, apresenta uma análise ampla das diversas esferas educativas do *Podcast*, enquanto recurso tecnológico, no Brasil, tanto em contextos escolares quanto não escolares, contemplando cenários presenciais e a distância. Freire (2013), todavia, relata dificuldades na coleta dos *Podcasts*, pois em 2013 seu uso escolar era carente no país.

Com base nas análises prévias, é possível perceber que as contribuições doutorais, nos campos da linguagem e da educação, restringem-se ao gênero como canal para o ensino de língua inglesa e a um estudo bibliográfico sobre *Podcasts Educacionais* há mais de uma década. Nenhum deles, portanto, é centrado na aprendizagem do estudante e no desenvolvimento de competências e habilidades digitais.

Durante nosso estágio doutoral na Universidade de Coimbra⁶, de abril a outubro de 2024, dedicamos uma parte da nossa pesquisa à identificação de publicações internacionais sobre *Podcasts de Aprendizagem* em Linguística. Utilizamos a plataforma *Web of Science* sob os seguintes descritores: "Student Podcasts" e "Social Criticism", obtendo uma média de 50 resultados. Ao refinarmos a busca para os últimos dez anos, identificamos 17 artigos científicos, os quais distribuimos por áreas temáticas.

Quadro 2 – resultados da pesquisa no site *Web of Science*

Áreas temáticas	Quantidade de artigos encontrados
Lexicologia	5
Aquisição de língua estrangeira	8
Temáticas transversais	4

Fonte: elaborado pelo autor.

Na área de lexicologia, agrupamos todos os artigos científicos que descreviam pesquisas com *Podcasts* como ferramentas para aquisição de vocabulário de uma

⁶ Doutorado Sanduíche com bolsa concedida pela CAPES.

determinada língua. É o caso do artigo “Podcasts as a resource for learning academic English: A lexical perspective”, publicado na revista Elsevier, da Universidade Central Nacional de Taiwan, o qual apresenta o *Podcast Acadêmico* como recurso de aprendizagem de língua inglesa para as demandas de vocabulário do discurso acadêmico.

A maior diversidade de trabalhos acadêmicos encontrados se deu na dimensão de aquisição de uma segunda língua estrangeira, sobretudo o inglês, porém, também, encontramos registros em outros idiomas como o alemão. Para ilustrar, citamos o manuscrito “Evaluation tool for podcasts for use in German Class”, que integra um dos capítulos da Revista Porta Linguarum, da Universidade das Ilhas Baleares. Na pesquisa, os *Podcasts* atuam como um material complementar ao curso de alemão, visando ao desenvolvimento da habilidade auditiva dos aprendizes. Outro artigo que destacamos é o “Podcasting as a form of assessment: increasing student motivation in academic English – speaking assessment”, publicado na revista asiática Language Testing, que descreve o *Podcast* como um método avaliativo da oralidade para alunos asiáticos aprendizes de língua inglesa.

Como última dimensão, elencamos as pesquisas as quais trazem temáticas transversais em seu escopo, a exemplo do manuscrito “Enfin, a podcast in French on stuttering! ‘je je je suis un podcast’: impacts of accessing stuttering – related information in one’s mother tongue”, o qual integra a Revista de Distúrbio de Fluência da Alemanha, que relata um estudo sobre *Podcasts* em francês franco-canadense com o objetivo de transmitir informações sobre a gagueira para a comunidade francófona.

Ao visualizarmos as pesquisas acadêmicas em repositórios tanto do Brasil quanto do exterior, é consenso dentre a comunidade científica de que o *Podcast* é uma ferramenta relevante no contexto pedagógico, sobretudo nas áreas de ensino de línguas, sejam elas nacionais ou estrangeiras, e no âmbito do ensino superior. Não obstante, notamos que, considerando a diversidade de publicações, existe um número limitado de investigações que enxergam o *Podcast* como um gênero textual importante para educação básica. Outrossim, carecemos de mais pesquisas centralizadas no aprendiz, tendo como eixo o desenvolvimento de competências e habilidades digitais. Por essa razão, a partir do estudo exploratório que realizamos e pela experiência de ensino que o investigador possui, conjecturamos que o *Podcast*

pode funcionar como um gênero digital relevante, a fim de tornar a aprendizagem de Língua Portuguesa relevante, ao permitir a produção de atividades de forma colaborativa e criativa, com foco no protagonismo juvenil.

Diante dessa potencialidade, as problemáticas que norteiam nossa pesquisa são:

1. Poderá o *Podcast*, como gênero digital, contribuir com a aprendizagem dos estudantes no componente curricular de Língua Portuguesa?
2. Como o *Podcast* poderá facilitar a aprendizagem e o protagonismo do aprendiz para aquisição dos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa, mediante o desenvolvimento de uma Pedagogia dos Multiletramentos?

Acreditamos que, sendo positiva a resposta à primeira pergunta, nosso esforço investigativo concentra-se em descrever seus desdobramentos como resposta à segunda. Será no alinhamento das duas respostas, na sugestão de uma proposta didática para o desenvolvimento da Educação Digital Escolar e na atualização de uma taxonomia de *Podcasts* no contexto de aprendizagem que repousarão as contribuições inovadoras desta tese.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral de nossa tese é analisar se e como os *Podcasts de Aprendizagem*, produzidos por estudantes do Ensino Médio da Educação Básica, estimulam a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Esse objetivo coaduna com nossa hipótese, visto que os *Podcasts* constituem um gênero cada vez mais presente e frequente nas telas e nos ouvidos dos estudantes. Além disso, trata-se de uma produção multissemiótica atrativa para jovens em idade escolar porque se vale de diversos modos de representação em sua construção, tais como o oral, visual e o sonoro, semioses essas que são corriqueiras

nas interações dos aprendizes no mundo digital. Nossa opção por focar na aprendizagem do estudante justifica-se porque, ao realizarmos a revisão bibliográfica, notamos que a maior parte das investigações se concentrava sobre o ensino, logo julgamos ser necessária uma pesquisa sob a ótica do aprendiz.

1.2.2 Objetivos Específicos

Tendo em vista as hipóteses de pesquisa, perguntas-problema e o objetivo geral, nossos objetivos específicos são:

- Propor uma nova taxonomia para os *Podcasts* utilizados no contexto de aprendizagem.
- Analisar o *Design Multimodal* dos *Podcasts de Aprendizagem* produzidos por estudantes do Ensino Médio.
- Analisar o desenvolvimento das habilidades digitais, dispostas na BNCC Computação, a partir dos *Podcasts* produzidos pelos estudantes.
- Identificar as percepções dos aprendizes sobre o uso do *Podcast* e processo de aprendizagem em Língua Portuguesa.
- Propor a aplicação de uma Pedagogia dos Multiletramentos para aprendizagem de língua materna, com o apoio do *Podcast* como gênero digital.

1.2.3 Divisão das seções

Uma vez explicitadas as razões que nos impulsionaram à realização de nossa pesquisa, as problemáticas e os objetivos que nos direcionam em busca de uma resposta concreta, passamos a apresentar as seções que compõem esta tese.

Após a introdução, na seção “Do analógico ao digital: um percurso sobre o surgimento e a ascensão do gênero digital Podcast”, discutimos inicialmente o contexto de nascimento do *Podcast* como Tecnologia Digital de Informação e Comunicação e suas intersecções com os programas de rádio. Em seguida, percorremos os estudos acadêmicos desenvolvidos no Brasil e em Portugal no que se referem ao uso educativo dos *Podcasts*. Valemo-nos dos estudos sobre a ferramenta tecnológica no país europeu, tendo em vista que os estudos produzidos na Universidade do Minho e na Universidade de Coimbra são considerados

percussores na relação entre *Podcasts* e aprendizagem em componentes curriculares nas áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Por fim, descrevemos as tipologias propostas por Medeiros (2005), Carvalho (2010), Freire (2013), para, logo após, propor nossa própria taxonomia de *Podcasts de Aprendizagem*, concebendo o *Podcast* como um gênero textual do mundo digital.

Na terceira seção, discutimos os pressupostos teóricos de nossa tese. Princípios descrevendo as contribuições dos Novos Estudos do Letramento (Gee, 2004; Street, 1984, 2000, 2004, 2009) para a concepção de letramentos que modernamente é discutida pelos cursos universitários e nas formações de professores. É essa concepção que impulsiona o surgimento da Pedagogia dos Multiletramentos, que nasce a partir de um manifesto, escrito pelo Grupo de Nova Londres (2021), o qual leva em consideração as mudanças pelas quais o mundo passava no final do século XX. Discorremos, em seguida, a dupla significação do prefixo “Multi” para, posteriormente apresentar o “Por que”, “O que” e “O como” dos multiletramentos, teoria linguística que influenciou teoricamente a Base Nacional Comum Curricular (2018), tema do tópico seguinte. Ao discutir a BNCC (2018, 2022), elencamos seus pressupostos teórico-metodológicos basilares, pavimentando caminho para o último tópico da nossa discussão teórica: a emergência da BNCC Computação (2022). O novo guia se trata de um complemento à BNCC geral que traz pela primeira vez competências e habilidades específicas para a educação básica, com propostas metodológicas explícitas que visam a auxiliar os docentes da Educação Infantil ao Ensino Médio.

A quarta seção é destinada à apresentação do percurso metodológico de nossa investigação - um estudo de caso único descritivo de natureza qualitativa: ***Produção de Podcasts temáticos por alunos do Ensino Médio para fomentar a aprendizagem do componente curricular de língua portuguesa.*** O caso foi desenvolvido com participantes da 2ª série do Ensino Médio da Escola de Referência Estadual Senador Francisco Pessoa de Queiroz, no quarto bimestre letivo do ano de 2023. Após apresentar o caso, descrevemos o perfil da unidade escolar, caracterizamos os participantes, o mecanismo de coleta de dados para finalizar com a explicitação de nossas categorias de análise.

Na seção seguinte, analisamos os dados. A princípio, começamos pela análise do *Podcast de Áudio* “Desafios enfrentados por pessoas neurodivergentes e neurotípicas”, produzido por uma estudante com deficiência, e em seguida o *Podcast*

Híbrido “Privatização da praia de Nazaré – Cabo de Santo Agostinho”, a luz das categorias explicitadas na metodologia. Por fim, analisamos os gráficos e as respostas subjetivas geradas pelo questionário de autoavaliação dos informantes de modo a verificar se nossa hipótese se sustenta.

É importante pontuar que nossa pesquisa foi desenvolvida em uma sala de aula autêntica, situada em um bairro periférico do município do Cabo de Santo Agostinho, estado de Pernambuco. A instituição de ensino apresenta mazelas estruturais e dificuldades de aprendizagem que são refletidas na maior parte das escolas públicas brasileiras, logo esperamos que os resultados apresentados nesta tese não só contribuam com as discussões científicas fomentadas na academia, mas que sirvam também de inspiração para outros professores, no sentido de que é possível transformar as vidas de aprendizes a partir da educação e tudo isso começa quando efetivamente se dá voz a todos os discentes.

2 DO ANALÓGICO AO DIGITAL: UM PERCURSO SOBRE O SURGIMENTO E A ASCENSÃO DO GÊNERO DIGITAL *PODCAST*

Neste capítulo, faremos um percurso sobre a história dos *Podcasts*. Primeiramente, descreveremos seu surgimento e as principais diferenças com os programas de rádio para, em seguida, apresentar como o gênero digital chegou ao território brasileiro e aqui se desenvolveu. Em seguida, trataremos criticamente das taxonomias de *Podcasts* propostas por Medeiros (2006), Carvalho e Moura (2010) e Freire (2023), visando, após as exposições, sugerir uma taxonomia própria para os *Podcasts de Aprendizagem*.

2.1 *PODCASTS* DE APRENDIZAGEM: ORIGEM, FUNCIONALIDADE E TAXONOMIA

Os adolescentes dos anos 2000 que estiverem lendo nossa tese certamente lembrarão dos VJs da extinta emissora MTV Brasil. Os VJs eram apresentadores que comandavam programas de música, com destaque para as atrações que exibiam os dez melhores clipes musicais escolhidos pelos telespectadores. A princípio, pode parecer estranho a relação entre VJs e o tema que será desenvolvido neste tópico, no entanto, é justamente neste contexto que surgem os *Podcasts*, nos primeiros anos do século XXI.

De acordo com Medeiros (2005), Adam Curry, ex-VJ da MTV dos Estados Unidos, insatisfeito com a monotonia do programa televisivo, decidiu criar uma ferramenta com a qual pudesse interagir com mais liberdade com seu público. Em outubro de 2004, o "Podfather" iniciou, então, a produção de seus próprios programas de áudio, que duravam cerca de 30 minutos. O formato inicial era semelhante ao de uma atração de rádio, com aberturas, notícias, vinhetas e músicas, com a diferença de que o conteúdo estava disponível para qualquer pessoa que quisesse acessá-lo. Ainda não satisfeito, o precursor do *Podcast* intencionava que seus programas fossem rapidamente disponibilizados em um dispositivo eletrônico para serem ouvidos em qualquer lugar e a qualquer hora. É nesse contexto que

surge o "tocador de MP3" da *Apple* chamado *Ipod*, que, por sinal, acabou dando seu nome ao tal fenômeno, assumindo o papel do dispositivo pensado por Adam. Ainda assim, Adam precisava de um

software que pudesse procurar os programas de rádio automaticamente na Internet e descarregá-los no seu computador ou diretamente no *Ipod*. Então ele criou o *Ipodder* com a colaboração de diferentes programadores através da Internet. Este *software* utiliza a tecnologia RSS (*Really Simple Syndication*) que permite a busca automática de arquivos que são de interesse do usuário criando uma espécie de “personalização de conteúdos”. (Medeiros, 2005, p.1)

É justamente o dispositivo de áudio da empresa *Apple* que não só abriga os primeiros *Podcasts*, mas também contribui com a constituição de seu nome, sendo *Podcasting* o “termo que combina o popular leitor de MP3 da *Apple*, o *Ipod* com a ideia de radiodifusão, *broadcasting*.” (Carvalho e Aguiar, 2010, p. 9). Nesse sentido, cabe esclarecer ao leitor que o *Podcasting* e *Podcast* são objetos distintos, embora guardem certa similaridade. O primeiro é concebido como uma prática cultural e comercial que contempla as etapas de produção, transmissão, circulação e consumo de *Podcasts*. Em outras palavras, o *Podcast* é produto do processo de *Podcasting*, que corresponde, na perspectiva da Linguística, à dimensão do *designing*, conforme preconizam os estudos dos Multiletramentos que serão discutidos no capítulo de fundamentação teórica. Voltando à discussão, vejamos o que elucida Bonini (2022), um dos precursores dos estudos sobre o objeto digital em tela:

O *podcasting* é, portanto, uma forma cultural híbrida complexa, que deve ser entendida como o produto de uma rede em constante evolução de diferentes grupos de atores, tanto humanos (produtores de áudio, editores editoriais, desenvolvedores de *software*, *designers* gráficos, ouvintes) quanto não humanos (plataformas, algoritmos de recomendação, dispositivos multimídia móveis, tecnologias de distribuição e infraestruturas de Internet⁷). (Bonini, 2022, p. 14)

Com a nova ferramenta, Curry, ao publicar seu primeiro programa diário, intitulado “Daily Source Code”, não imaginava que acabara de criar uma tecnologia disruptiva que confrontaria as ondas do rádio e seria responsável por uma nova roupagem dos programas radiofônicos. Segundo Cordeiro (2022), a partir do surgimento e da célere viralização dos *Podcasts*, o mundo assistiu, em 2004, a uma

⁷ Podcasting is thus a complex hybrid cultural form, wich should be understood as the product of a constantly evolving network of different groups of actors, both human (audio producers, editorial editors, software developers, graphic designers, listeners) and non-human (platforms, recomendation algorithms, mobile multimedia devices, distribution technologies and Internet infrastructures. (tradução nossa)

emergência de ferramentas, estruturas e plataformas que alteraram o paradigma computacional, a começar pelo desafio às ondas hertzianas.

Viana (2022) aponta que os *Podcasts*, desde sua concepção, trazem consigo heranças das mídias tradicionais, porém se constituem como um novo meio sonoro autônomo. Diante dessa assertiva, Freire (2013) alerta ser delicado apontar a fala como uma das modalidades intrínsecas ao *Podcast*, tendo em vista que existem *Podcasts* destinados à comunidade surda⁸, cuja interação se dá, primordialmente, pela transcrição do áudio. Para o autor, ainda que esses programas não utilizem arquivos de áudio, mantêm uma ligação com a oralidade – marca principal da mídia digital. Acrescentemos o fato de que existem *Podcasts* no formato de vídeo cuja tradução para LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) pode ser realizada por um intérprete, normalmente situado no canto inferior da tela.

Ainda que concordemos com Viana (2022), no que se refere à autonomia comunicativa, não é consenso dentre os estudiosos da comunicação que a ferramenta se distingue do rádio. Visando a elucidar tal impasse, Freire (2013) aponta cinco diferenças significativas entre *Podcasts* e programas radiofônicos, a saber: modo de disseminação, facilidade de produção e de divulgação, individualização na produção, pluralidade temática e modo de elaboração.

No que concerne à primeira distinção, a disseminação ocorre sobre demanda, logo somente são transmitidos os programas solicitados pelo usuário e que contenham temática de seu interesse. Diferentemente das atrações exibidas em emissoras de rádio ou de TV, cuja programação fica a cargo de um grupo de profissionais e a preferência dos ouvintes/telespectadores é medida por encomenda a institutos, a exemplo do KANTAR Ibope Media, a popularidade dos *Podcasts* pode ser mensurada pela quantidade de visualização, de compartilhamentos e de *download*.

Quanto à produção, Freire (2013) lembra que qualquer cidadão com computador (e também *smartphone*) e conexão de internet simples pode produzir e divulgar conteúdos via *Podcasts*. A facilidade se dá ainda porque é possível a

⁸ O "Podsemfio" foi o primeiro podcast brasileiro que visa tornar o conteúdo acessível a pessoas surdas e com deficiência auditiva. (Freire, 2013).

publicação gratuita ou impulsionada⁹ em plataformas de *streamings* ou aplicativos que ajudem o produtor a direcionar os programas para o público-alvo pretendido.

Para Medeiros (2005), é a individualização da produção de *Podcasts* o grande caráter inovador, que reflete o poder de emissão na mão da audiência. Nessa perspectiva, “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.” (p. 5). Em outras palavras, o indivíduo passa a ser o centro do processo criativo, na medida em que produz e dissemina seu próprio conteúdo, bastando para isso do artifício da Internet e suas multiplicidades de canais. No processo de *Podcasting*, aquele que produz o conteúdo (*Podcaster* ou *Podcasteiro*¹⁰) é o dono da obra!

Ao tratar da pluralidade temática, Freire (2013) considera que, com os *Podcasts*, a audiência pode ter um conteúdo mais diversificado do que aqueles veiculados em rádios. Isso porque a nova ferramenta, por se tratar de uma mídia sob demanda, permite com que os usuários escolham a temática que mais lhes interessar, havendo ainda a possibilidade de se inscrever no canal para receber as atualizações dos produtores dos programas.

O último rasgo distintivo entre o *Podcast* e o programa radiofônico é o modo de elaboração que é marcado pela coloquialidade. Isso ocorre porque qualquer internauta pode produzir conteúdo e normalmente o faz pensando em um nicho específico, logo o registro informal, muitas vezes, faz-se mais eficaz para garantir a audiência. Em se tratando do cenário nacional, Freire (2013) descreve que as produções nacionais fazem “uso de uma linguagem constituída de campos semânticos e expressivos próprios, caracterizados por tons, escolhas lexicais e modos de fala significativamente diferenciados.” (p. 13).

Diante do exposto, Medeiros (2005), em artigo precursor, no ano em que o *Podcast* se instalava no Brasil, é incisivo ao dizer que “o *Podcast* não é rádio!” (p.10). O estudioso defende que “a principal descaracterização seria a inexistência de um fluxo de programação que, historicamente, era um dos anseios dos profissionais que faziam o rádio desde sua criação.” (p. 10). Até agora sabemos o que diferencia o

⁹ O impulsionamento se refere ao pagamento de conteúdos em aplicativos ou *sites* a fim de aumentar o alcance do item pago.

¹⁰ Pessoa ou organização responsável pela autoria e publicação de um podcast. ≈ PODCASTER, PODCASTISTA. Disponível em <https://estraviz.org/podcasteiro>. Acesso em 12 maio 2025.

Podcast dos programas radiofônicos, mas o que é de fato essa tecnologia que em 20 anos de existência tornou-se fenômeno mundial?

Em 2006, Medeiros publicou o artigo “*Podcasting: Uma Antípoda Radiofônico*” no qual aprofundava e continuava as discussões do artigo escrito no ano anterior, visto que em 2005 o *Podcast* foi a palavra que mais circulou no Brasil. O autor define a TIDC como

arquivo sonoro, ou para ser mais adequado, é o programa ou registro sonoro produzido pelo *Podcaster* e, no caso do programa, não segue necessariamente o modelo de um programa de rádio convencional, sendo considerado uma metáfora (mais adiante, iremos explicar o porquê). (Medeiros, 2006, p. 2)

Carvalho e Aguiar (2010) entendem que os *Podcasts* são um dos recursos da Web 2.0 que têm muitas potencialidades para o ensino, visto que podem ser explorados em contexto pedagógico pelos docentes ou discentes com finalidades distintas. Freire (2013) caminha em perspectiva análoga às estudiosas portuguesas, pois os concebe como uma ferramenta educativa (não escolar), visto que no Brasil surgiu com finalidade instrucional. Segundo o educador, o *Podcast* pode ser compreendido como

um modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade e/ou de músicas/sons. Essa definição acaba por contemplar o “fazer” humano do *podcast* acima de seus quesitos técnicos. (Freire, 2013, p. 68).

Bonini (2022) explica que o que hoje se entende por *Podcasting* é um meio muito distinto do que entendíamos pelo mesmo termo em sua gênese em 2004. Para o etnógrafo, atualmente o *Podcast* não é mais um arquivo de áudio MP3 distribuído automaticamente por um feed RSS¹¹. É uma forma cultural complexa que deve ser compreendida como o resultado de uma rede em constante mutação de diferentes grupos de agentes, tanto humanos (produtores de áudio, editores editoriais, desenvolvedores de *software*, *designs* gráficos, ouvintes) quanto não humanos

¹¹ RSS é a sigla em inglês para *Rich Site Summary* ou *Really Simple Syndication*, ou seja, uma forma simplificada de apresentar o conteúdo de um site. Um documento RSS é feito na linguagem XML e geralmente exibe o grande volume de informações existente em uma página na internet de forma resumida. Pela característica de alimentar de notícias, os documentos RSS também são chamados de *Feeds*. Disponível em <https://www.ufmg.br/online/web/arquivos/003127.shtml>. Acesso em 04 maio de 25.

(plataformas, algoritmos de recomendação, dispositivos multimídias móveis, tecnologias de distribuição e infraestruturas de internet). O autor complementa que é necessário que os acadêmicos de mídia levem o *Podcasting* a sério, direcionando parte dos recursos econômicos e atenção para projetos de pesquisa que visem a entender melhor o recurso tecnológico, pois prevê que, entre 10 e 15 anos, o *Podcast* se tornará um mercado tão competitivo quanto o rádio.

Como é possível observar, todas as definições apontadas para o *Podcast* o enxergam não como um gênero textual, mas como uma ferramenta, objeto digital, recurso ou suporte tecnológico com a finalidade de comunicar algum conteúdo sob diferentes formatos, seja em texto para comunidade surda, em áudio ou em vídeo. Considerando a maleabilidade como característica constituinte da natureza dos *Podcasts* (Freire, 2013), a agência específica de um indivíduo que o produz (*Podcaster* ou *Podcasteiro*) e as funções sociais do objeto, defendemos o *Podcast* como um gênero textual do mundo digital, posição igualmente defendida pela BNCC geral e a BNCC Computação, que elenca o *Podcast* como gênero digital a ser produzido durante a Educação Básica pelos aprendizes. O “Glossário de Gêneros e Suportes Textuais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” publicado pela Universidade Federal de Santa Maria em 2022, considera o gênero *Podcast* como

programa de áudio que tem por objetivo apresentar ideias, notícias ou resenhas de forma dinâmica. Cada *podcast* pode abordar um assunto específico, podendo variar nas mais diversas áreas (notícias, religião, autoconhecimento, críticas de livro, cinema ou música, humor, esporte, entre muitos outros). Publicado em páginas, sites e plataformas, o podcast pode estar vinculado a jornais, revistas ou até canais do YouTube. (Pinton et al, 2022, p.34)

A definição acima nos parece adequada, tendo em vista que nos filiamos aos Estudos Retóricos do Gênero (Bazerman, 2005, 2006) os quais consideram os gêneros textuais como forma de ação social, incontornáveis nas situações cotidianas, logo devem ser definidos na perspectiva de sua função no seio social. Ponderamos, no entanto, que os *Podcasts* não se referem somente a programas de áudio, conforme trataremos adiante em nossa taxonomia, assim como pode ser notado nas últimas linhas da definição.

2.1.1 O modelo de *Podcasts* de Medeiros

Medeiros (2006) propõe uma classificação para *Podcasts* baseada em quatro modelos: o modelo “metáfora”, o modelo “editado”, o modelo “registro” e o modelo “educacional”. A tipologia estabelece um paralelo com programas de rádio e *audioblogs*, além de considerar, por último, a produção autêntica.

O modelo “metáfora” possui traços similares a um programa de rádio de uma emissora tradicional como locutores, blocos musicais, vinhetas, notícias, entrevistas, etc. Medeiros (2006) avalia que esse modelo pode ser considerado como pioneiro porque surgiu com Adam Curry, mediante seu anseio em criar uma atração de rádio sob demanda.

O modelo “editado” contempla os ouvintes que por alguma razão não tiveram tempo de ouvir seu programa de rádio favorito no horário estipulado pela emissora. Dessa forma, as estações editam as atrações disponibilizando-as posteriormente em seus sítios eletrônicos. É o que se aproxima do que hoje se convencionou como “corte de *Podcasts*”, em que são extraídos trechos relevantes e impactantes de um episódio completo de um Videocast.

Os “Audioblogs”¹² contemplam o modelo “registro” defendido por Medeiros (2006). Para o estudioso, essa tipologia é a mais curiosa, pois possui temáticas diversas, sendo “possível encontrar podcasts com conteúdos que vão dos mais específicos como notícias e comentários de tecnologia *Macintosh*, guias de turismo, ou até mesmo ‘desabafos em um congestionamento’.” (p. 5). Entendemos que os *audioblogs* integram outra categoria de gênero digital, logo não deveriam ser especificados como sinônimos de *Podcasts*.

O último modelo é o “educacional” no qual é possível a disponibilização de aulas, por meio de *Podcasts*, “muitas vezes em forma de edições continuadas semelhantes aos antigos fascículos de cursos de línguas que eram vendidos nas bancas de revistas.” (Medeiros, 2006, p. 6). Apesar do reconhecimento que o autor concebe aos *Podcasts* na esfera pedagógica, consideramos esse modelo reducionista, visto que se limita à Educação a Distância e parece não considerar materiais autênticos produzidos por discentes.

Passaremos agora a descrever uma taxonomia de *Podcasts* educativos que serviram de norte para nossa pesquisa.

¹² Os Audioblogs são um gênero em que o produtor compartilha gravações de áudio, normalmente de situações corriqueiras.

2.1. 2 A taxonomia de *Podcasts* educativos de Carvalho e Aguiar

O *Podcast* é um gênero que circula nos bolsos e nos ouvidos dos brasileiros, cuja popularização deu-se a partir de 2020. Como aludimos em nossa introdução, uma pesquisa divulgada em 2021 pelo IBOPE, denominada de Globo Podcast¹³, revelou que mais da metade dos entrevistados começaram a consumir *Podcasts* somente na pandemia e outros 31% acentuaram seu consumo mediante o contexto de isolamento social. Grande parte dos interrogados começou a ouvi-los em busca de assuntos de seu agrado (41%), seguido pela curiosidade sobre o formato (27%).

Atualmente, o *Podcast* está na maioria das plataformas de *streaming* (*Spotify*, *Deezer*), em plataformas de vídeo (*Youtube*), no sistema operacional *IOS* (*Apple Podcast*), dentre outros sítios eletrônicos específicos para a ferramenta (*Google Podcast*, *G1 Podcasts*). Com o auxílio de aplicativos, a exemplo do *Anchor*, qualquer internauta pode produzir conteúdo, de forma individual ou colaborativa, e disponibilizá-los na *web* por esses ou por outros meios eletrônicos.

De acordo com Carvalho e Moura (2006), os *Podcasts* têm como objetivo primeiro a produção de conteúdo próprio sem qualquer tipo de controle ou constrangimento comercial, sendo alojado na internet para *download* de forma gratuita. No Brasil, o início dos *Podcasts* deu-se no dia 21 de outubro de 2004, no extinto canal *Digital Minds*, pelo *Podcaster* Danilo Medeiros. Essa data é um marco na inserção do gênero no país, sendo considerado como o *Dia do Podcast nacional* (Senado, 2022¹⁴).

Uma pesquisa desenvolvida pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, em 2021, com 122 docentes de educação básica, revelou que 88,5% dos entrevistados adaptaram seu planejamento ao ensino mediado por computador ou *smartphones* com uso de recursos digitais diversos, sendo o *Podcast* um dos gêneros mais utilizados pelos educadores (38,4%)¹⁵. Tal constatação parece

¹³ Disponível em: <https://gente.globo.com/pesquisa-infografico-podcasts-e-a-crescente-presenca-entre-os-brasileiros/>. Acesso em 19/11/2024.

¹⁴ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/10/20/dia-do-podcast-e-celebrado-em-21-de-outubro-no-brasil>. Acesso em 19/11/2024.

¹⁵ Os relatos de experiências, fruto da consulta aos docentes das redes públicas e privadas, encontram-se registrados na obra “Ensino de línguas: propostas e relatos de experiência” (2023).

refletir o que Carvalho e Moura já sinalizavam em 2006: “o podcast está a tornar-se uma tecnologia apetecível em toda a sociedade e, particularmente, na educação” (Carvalho; Moura, 2006, p. 88). O gênero parece ter caído na preferência de professores e de estudantes no ensino emergencial remoto, com tendência de permanência contínua nos estudos da linguagem. Apesar de tal constatação, não é raro encontrarmos registros de mera transposição didática de conteúdos gramaticais para o recurso tecnológico, fazendo com que o *Podcast* não se torne tão atrativo para o estudante.

Sobre esse aspecto, Moura (2010) esclarece que os *Podcasts* têm um papel cada vez mais importante na aprendizagem de línguas, no entanto, é preciso adotar a melhor estratégia para o envolvimento dos aprendizes no processo educativo. A educadora pontua que o maior desafio dos professores é saber como envolver cada vez mais e melhor os alunos na construção de sua própria aprendizagem. As tecnologias têm sido apontadas como possíveis recursos eficazes para envolver os alunos dentro e fora da sala de aula (Moura, 2010). Para isso, a acadêmica disponibilizou um leque de possibilidades para o uso do gênero nos componentes curriculares de língua materna ou estrangeiras, a saber: leitura em voz alta, leitura em várias vozes (leitura compartilhada), calendário poético (escolha de um poema e uma imagem correspondente para cada mês do ano, sendo o calendário apresentado em *Podcasts*) e gravação de debates.

Como vimos, quando utilizado no âmbito escolar, o *Podcast* pode ter diferentes objetivos didáticos, a exemplo de fomentar o desenvolvimento de determinadas competências, promover a aprendizagem autônoma e colaborativa ou proporcionar extensões às aulas, através de resumos (Carvalho; Aguiar, 2010, p. 22- 23).

Em virtude do uso produtivo de *Podcasts* no contexto educacional europeu, logo se viu a necessidade da elaboração de uma taxonomia que facilitasse seu uso em sala de aula. A sistemática que será apresentada é fruto da pesquisa “Implicações pedagógicas de Podcasts em blended-learning”, idealizada pela catedrática Ana Amélia Carvalho, até então docente da Universidade do Minho, em Portugal, e publicada no livro *Podcasts para Ensinar e Aprender em Contexto*, lançado em 2010. Na taxonomia, para organizar, classificar e diferenciar os *Podcasts* utilizados no ensino, considera-se a existência de seis dimensões, cada uma com categorias específicas: *tipo, formato, duração, autor, estilo e finalidade*.

2.1.2.1 1ª dimensão: a tipologia

Existem três tipos de *Podcasts*: *Expositivo/ Informativo; Feedback/Comentários e Instruções/Orientações*. O primeiro tipo diz respeito aos *Podcasts* que trazem em seu escopo conteúdo de natureza variada. De acordo com as autoras Carvalho e Aguiar (2010), essas temáticas podem ser “apresentação de um determinado conteúdo, uma síntese da matéria lecionada ou o resumo de uma aula, de um artigo ou de uma teoria, por exemplo” (p. 27). Dentre os três, os *Podcasts* expositivos tendem a ser os mais comuns no contexto pedagógico.

O *Feedback/Comentários*, como o próprio nome denuncia, refere-se aos comentários críticos, visando ao retorno de alguma atividade solicitada pelo professor. Esse tipo possibilita o desenvolvimento do senso crítico do estudante que deve se posicionar de forma construtiva, apontando também aspectos positivos que devem ser melhorados no conteúdo suscitado no *Podcast*.

O último tipo contempla indicações ou instruções para a realização de determinadas atividades teóricas ou práticas. Serve também para direcionar o estudo ou trazer alguma orientação para a turma.

2.1.2.2 2ª dimensão: o formato

Como apontado anteriormente, a rápida inovação tecnológica e o uso produtivo dos *Podcasts* emergiram da necessidade de que fossem alocados além de plataformas exclusivas de áudio como o *Ipod*.

Os *Podcasts* em vídeo são conhecidos como *vodcast* ou *Videocast*. De acordo com Carvalho e Aguiar (2010), esse formato pode ser bastante eficaz na área de Ciências da Natureza ou da Saúde, a exemplo da demonstração de uma intervenção cirúrgica ou de uma dada experiência. Oliveira (2010, p. 266), em contrapartida, prefere chamar o tipo em tela de *Podcast audiovisual*, “entendendo o audiovisual a combinação de som com imagem em movimento ou fixa (fotografia, desenho, textos, gráficos).”

Um *Podcast* que traz somente a captura da tela de um computador, acompanhado de uma locução, é denominado de Screencast. Para Carvalho e Aguiar (2020), são bastante úteis em situações em que se deseja fazer tutoriais ou o funcionamento de uma plataforma.

Caso haja a presença de uma imagem fixa ou uma apresentação em *slides* acompanhadas de uma locução, o *Podcast* passa a ser nomeado como *Enhanced Podcast*. Esse formato é indispensável para os componentes curriculares em que a visualização da informação é substancial para sua compreensão, a exemplo de Artes e de Educação Física.

Por fim, há o *Podcast de Áudio* que, como o nome sugere, é um ficheiro pouco pesado, somente com a tecnologia do áudio, e que permite ao usuário a realização de tarefas simultâneas, na medida em que não exige atenção visual do aluno.

2.1.2.3 3ª dimensão - a duração

De fato, uma das maiores indagações sobre os *Podcasts* reside em sua duração, a qual deve ser de fato considerada para o contexto pedagógico, por possuir uma finalidade específica. Carvalho e Aguiar (2010) recomendam que um *Podcast* não ultrapasse 5 minutos, sendo considerado *curto* (até 5 minutos), *moderado* (superior a 5 minutos) e *longo* (acima de 15 minutos). Sugere ainda, para os casos em que os conteúdos forem extensos, a criação de *Podcasts* sequenciais e de menor duração, ressaltando que cada um deles deve ter começo, meio e fim.

2.1.2.4 4ª dimensão - a autoria

São consideradas três categorias de autoria: professor, aluno e outro. O *professor* que utiliza *Podcasts* em suas aulas naturalmente é um agente criador, o qual pode disponibilizar os episódios “para viabilizar conteúdos, sínteses ou resumos, análises, comentários, explicações ou esclarecimentos (...) que permitem destacar

informações que o docente julga críticas para aprendizagem” (Carvalho; Aguiar, 2010, p. 32).

O *aluno* poderá também assumir a autoria dos episódios, principalmente tendo em vista que grande parte está imerso na cultura digital e tem familiaridade com o gênero. As autoras sugerem que os docentes convidem os discentes a apresentarem trabalhos usando *Podcasts*, como forma de desvincular-se da prática do impresso. Acreditam com isso que a criatividade dos estudantes alcançará novos patamares de expressão.

Os *Podcasts* ainda podem ser criados por *outros*. Nessa categoria, estão aqueles selecionados de outras plataformas pelo professor, não necessariamente produzidos para o ensino, a fim de atingir o objetivo de aprendizagem planejado. Configuram-se, portanto, como um material autêntico.

2.1.2.5 5ª dimensão - o estilo

O estilo possui duas categorias possíveis: *formal* e *informal*. A escolha por um dos registros linguísticos dependerá do objetivo do *Podcast* solicitado/disponibilizado pelo professor ou da relação dele com o grupo-classe. Considerando a tipologia, um *Podcast* do tipo comentário pode ser mais informal do que um do tipo expositivo/informativo, a título de ilustração.

2.1.2.6 6ª dimensão - a finalidade

Quanto à finalidade, os *Podcasts* servem para “informar, resumir ou sintetizar, apresentar ou expor, participar, divulgar algo, motivar para temas, propor tarefas, orientar o estudo, incentivar, refletir, analisar... poderá dizer-se que a imaginação é o limite!” (Carvalho; Aguiar, 2010, p. 34). Convém enfatizar nesta categoria que, independentemente de sua finalidade, o *Podcast* deve ser concebido como um gênero digital que auxilia a aprendizagem, logo, não substitui outras atividades de ensino-aprendizagem.

Após a exposição da taxonomia de *Podcasts*, fica evidente que o gênero é uma mais-valia no processo educativo, em nosso caso, em aulas de Língua Portuguesa. Carvalho e Aguiar (2010, p. 91) avultam que tais recursos tecnológicos contribuem “para uma aprendizagem mais significativa, autônoma e interativa.” A seguir, apresentaremos um quadro-resumo sobre a tipologia discutida nesta seção.

Quadro 3 – Taxonomia de *Podcasts Educativos* de Carvalho e Aguiar (2010)

TAXONOMIA DE <i>PODCASTS</i> EDUCACIONAIS				
Tipologia	Expositivo/ Informativo: <i>Podcasts</i> que trazem em seu escopo conteúdo de natureza variada.	Feedback/Comentários: refere-se aos comentários críticos, visando ao retorno de alguma atividade solicitada pelo professor.	Instruções/Orientações contempla indicações ou instruções para a realização de determinadas atividades teóricas ou práticas.	
Formato	Vodcast/ Videocast <i>Podcasts</i> em vídeo.	Screencast <i>Podcasts</i> que trazem somente a captura da tela de um computador, acompanhada de uma locução.	Enhanced Podcast <i>Podcast</i> com a presença de uma imagem fixa ou uma apresentação em <i>slides</i> com locução.	Podcasts de áudio <i>Podcasts</i> criados a partir de áudios.
Duração	Curto: até 5 minutos	Moderado Entre 6 e 15 minutos	Longo Acima de 15 minutos	
Autoria	Professor Criação de <i>Podcasts</i> pelo docente.	Estudante Criação de <i>Podcasts</i> pelo discente.	Outro <i>Podcasts</i> selecionados de outras plataformas pelo professor, não necessariamente produzidos para o ensino, a fim de atingir o objetivo de aprendizagem planejado.	
Estilo	Formal: <i>Podcasts</i> que utilizam o registro formal da Língua Portuguesa (que se aproximam mais da Norma Culta).		Informal: <i>Podcasts</i> que utilizam o registro informal da Língua Portuguesa (que utilizam uma linguagem mais coloquial, popular, do dia a dia).	
Finalidade	Informar, resumir ou sintetizar, apresentar ou expor, participar, divulgar algo, motivar para temas, propor tarefas, orientar o estudo, incentivar, refletir, analisar etc.			

Fonte: elaborado pelo autor

2.1.3 A tipologia de Freire

Freire (2013) propõe uma classificação dos *Podcasts* educativos centrada “na importância substancial dos aspectos produtivos do *Podcast* aos desdobramentos educativos de sua utilização” (p.85). Para isso, antes de propor sua nova taxonomia, estabelece críticas aos modelos propostos por Medeiros (2006) e Carvalho e Aguiar (2010), de modo a preencher algumas inconsistências das tipologias encontradas durante sua investigação de doutorado.

Em relação a Medeiros (2006), Freire (2013) afirma que o estudioso desconsidera o modo de produção dos *Podcasts*, visto que carece de um critério uniforme em sua classificação que aponta para o formato do programa, para o modo de distribuição e, em um último momento, para o conteúdo veiculado.

Com relação à estrutura, o educador entende que os modelos “metáfora” e o “editado” apresentam pontos semelhantes, visto que ambos têm como suporte um programa de rádio, distinguindo-se somente porque este é um corte de um *Podcast* de áudio, enquanto aquele uma atração radiofônica distribuída a posteriori. Freire (2013) assinala, então, um desalinho nesses modelos propostos por Medeiros (2006):

O modelo “Metáfora” é determinado pela forma do programa, elaborado a partir de um formato análogo ao do rádio. Tal formato encontra-se igualmente presente no modelo “Editado”, que é assim caracterizado não por sua forma - afinal, por tratar-se de programa radiofônico, seria indistinto do “Metáfora” -, mas essencialmente por seu modo de distribuição, alterado de uma transmissão em tempo real para uma distribuição sob demanda. (Medeiros, 2013, p.88)

Já os modelos “registro” e “educacionais” são centrados no conteúdo, entretanto Freire (2013) pontua que somente o primeiro se refere realmente a *Podcasts* autênticos, pois se define como “os que possuem temas bastantes diversificados, em uma modalidade na qual o autor aparenta referir-se a programas elaborados originalmente para o formato *podcast*, embora isso não seja explicitado.” (p.88). Nesse ponto, discordamos de Freire (2013) quando afirma modelo “registro” se assemelha a materiais autênticos, visto que Medeiros (2006), ao se referir à tipologia em tela, trata *Podcasts* e *Audioblogs* como tecnologias análogas, e, ao nosso ver, são gêneros digitais distintos um do outro, embora apresentem algum grau de familiaridade como é comum em gêneros do mesmo domínio discursivo como *Podcasts* e programas de rádios, assim como notícias e reportagens.

A crítica estabelecida sobre o modelo “educativo” recai sobre a temática que remete a conteúdos de aula. Acrescentamos também que a categorização é centrada somente no professor, pois se assemelha a “antigos fascículos de cursos de línguas vendidos em bancas de revistas” (Medeiros, 2006, p.6), apagando o protagonismo do aprendiz. Pelas razões explicitadas, Freire (2013) considera o modelo tipológico insuficiente por não apresentar homogeneidade nos critérios de classificação:

Dessa forma, o modo de classificações exposto, por prescindir de uniformidade em seus critérios, acaba por apresentar dificuldade em definir, por exemplo, se um *podcast* escolar produzido em uma estrutura radiofônica consistiria de um *podcast* “Metáfora”, devido a seu formato, ou “Educativo”, em razão de seu conteúdo. Ainda, caso um programa de rádio educativa fosse distribuído por *podcast*, tratar-se-ia esse da categoria “Editado” ou “Educativo”? Em razão disso, a falta de critérios uniformes revela-se comprometedor do rigor da estratégia de classificação aqui abordada.” (Freire, 2013, p. 88-89)

Ao analisar as críticas à taxonomia dos *Podcasts* educativos propostos por Carvalho e Aguiar (2010), Freire (2013) questiona o porquê de as autoras não contemplarem os áudios de aulas gravados em universidades a fim de serem disponibilizados posteriormente para os universitários como acontecem em instituições dos Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia, Canadá e Inglaterra. Embora compreendamos o argumento do autor, não vemos sentido na crítica, por considerar que gravações fortuitas de aulas não devam ser consideradas como *Podcasts* genuínos, primeiro porque não houve a intencionalidade de produção do gênero e, depois, pelo fato de não conter os movimentos retóricos basilares de um *Podcast*: saudação inicial – mensagem – saudação final.

Além disso, Freire entende que Carvalho e Aguiar (2010), de modo semelhante a Medeiros (2006), desconsideram critérios produtivos na categorização dos *Podcasts*, conforme podemos observar na citação seguinte:

A desconsideração de critérios produtivos na categorização de *podcasts* resulta na aglutinação de produções de natureza diferente em um mesmo grupo. Isso ocorre em razão da constatação de substancial diferença entre, por exemplo, um *podcast* classificado como “Expositivo/Informativo” realizado como uma produção original em comparação a outro constituído a partir de registro de uma fala terceira. A distinção apresentada é maior, por exemplo, que aquela perceptível entre as categorias “Feedback/Comentários” e “Instruções/Orientações.” (Freire, 2013, p. 87).

O autor pontua que as categorias de *Feedback/comentários* e instruções/orientações se firmam somente como informes do professor via *Podcast*, não sendo, portanto, um material autêntico. Acrescenta que é possível ressaltar que a disposição do modelo taxonômico de Carvalho e Aguiar (2010) exprime um teor de privilégio aos docentes, ao inserir periféricamente o potencial produtivo dos alunos no uso do gênero digital. Apesar das considerações, Freire (2013) em sua tese não apresenta a integridade da classificação das autoras e, no que tange ao modo de produção, não menciona que o estudante é contemplado na dimensão da autoria. Ainda que necessite de ajustes, sublinhamos que o modelo de Carvalho e Aguiar (2010) pode ser adaptado aos discentes, assim como será possível observar no momento em que descreveremos as Oficinas de Aprendizagem, ministradas a estudantes do Ensino Médio de uma escola de educação básica.

Com a premissa de que é necessária uma estratégia de classificação de *Podcasts* a partir de critérios mais rigorosos, “além de dotados de significativa relevância educativa, de modo a que tal categorização possibilite dispor as distintas formas de utilização de *Podcasts* de modo coerente” (Freire, 2013, p.89), o autor considera que o gênero digital pode ser elaborado a partir de três fontes básicas: *assimilação de material de outra tecnologia, material de registro e produção original*. A tipologia está pautada, então, no modo de produção do gênero.

O *Podcast de Ampliação Tecnológica* se trata daquele no qual “o formato digital de áudio é utilizado para a distribuição on-line de conteúdos já previamente produzidos para outras tecnologias” (Freire, 2013, p.88-89), a exemplo de materiais utilizados em aulas de línguas, que podem ser reutilizados como programas de áudio, ou de áudio livros. Apesar de ser comum o reuso, não consideraremos a *Ampliação Tecnológica* como um tipo de *Podcast*, tendo em vista que, da forma que está descrita, qualquer produção que puder ser retextualizada em áudio poderá ser considerada como *Podcast*. Além disso, desconsidera *Podcasts* gravados em vídeo, que hoje em dia soma grande parte das publicações brasileiras.

O *Podcast Registro* é definido pela tomada do áudio de um determinado evento, como uma reunião, aula ou palestra, ou seja, resume-se à captação sonora de um evento. Mais uma vez Freire (2013) parece considerar o *Podcast* não só como modo de produção, mas também como suporte para outros gêneros, o que destoa da proposta de nossa tese. Questionamo-nos, ao apenas capturar o som de um

acontecimento como ficam marcados os gestos, recursos didáticos ou outros recursos semióticos que integram o evento comunicativo?

Por fim, há o *Podcast Produção Original* que, como o nome denuncia, são Podcasts produzidos desde o princípio, sejam aqueles elaborados sem ajustes ou aqueles de maior visibilidade, marcados pelo cuidado técnico e por uma produção meticulosa. Freire (2013) pontua que a qualidade técnica dessa categoria é acentuada pelo maior controle de ruídos externos, possibilitado pela escolha consciente de ambientes propícios para gravações. Obviamente, isso só é possível porque se tratam de materiais autênticos.

Apesar de ser uma classificação fincada no modo produtivo e considerar que na *Podosfera* brasileira¹⁶, os *Podcasts* possuem caráter educativo, por, de alguma forma, informar e formar de forma natural os cidadãos, entendemos que a taxonomia de Freire (2013) não contempla as nuances dos *Podcasts* pautados na aprendizagem. Essa é a proposta que apresentaremos na seção seguinte.

2.1.4 Vamos fazer *Podcasts*? Uma proposta taxonômica para *Podcasts* de Aprendizagem

No contexto pedagógico, parece não haver mais dúvidas de que o gênero textual *Podcast* é uma importante ferramenta para tornar a aprendizagem dos componentes curriculares das distintas áreas do conhecimento mais atrativa, seja para complementar um conteúdo curricular ministrado, seja para fomentar o protagonismo juvenil a partir da produção do gênero. Quando nos debruçamos sobre a BNCC (2018), os *Podcasts* aparecem como um gênero importante no eixo análise semiótica, pois sua elaboração exige, no mínimo a orquestração de três modos de significação: o escrito, o oral e o sonoro. Vejamos o que diz um fragmento da BNCC geral:

A separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam (quando se lê algo no processo de produção de um texto ou quando alguém relê o próprio texto; quando, em uma apresentação oral, conta-se com apoio de *slides* que trazem imagens e texto escrito; em um

¹⁶ “Termo utilizado como referência ao cenário formado pelo conjunto de *Podcasts* veiculados no Brasil”. (Freire, 2013, p.20)

programa de rádio, que embora seja veiculado oralmente, parte-se de um roteiro escrito; quando roteirizamos um *podcast*; ou quando, na leitura de um texto, pensa-se que a escolha daquele termo não foi gratuita. (BNCC, 2018, p. 82-83)

É perceptível, então, a preocupação dos documentos norteadores dos currículos municipais e estaduais com a inserção das diferentes mídias e distintos gêneros digitais no cotidiano escolar, a exemplo do *Podcast*, que desde 2020 teve o consumo acentuado pelos jovens, fenômeno que parece se repetir em nível mundial, visto que Viana (2022) afirma que vivemos na segunda era do *Podcasting*.

A indicação pedagógica do gênero já era sustentada por Carvalho em 2016 quando afirmou que “os *Podcasts* são uma forma de envolver os alunos na aprendizagem, particularmente quando se empenham na sua construção em grupo ou individualmente.” (Carvalho, 2016, p.92). A catedrática é responsável, em contexto europeu, por uma série de proposições que comprovam a eficácia do gênero nas dimensões do ensino e da aprendizagem.

A BNCC sinaliza que a produção de *Podcasts* pode favorecer a criticidade do aprendiz, posição semelhante à assumida por Momesso (2022) quando comenta que é de suma importância problematizar o uso dos *Podcasts* como um gênero que colabore para reflexão, suplantando a paráfrase dos discursos homogêneos importados pela grande mídia. Concordamos com a autora que a produção do gênero possibilita que o aprendiz possa desenvolver seu senso crítico quando lhe é permitido problematizar algo a partir de *Podcasts*.

Nosso interesse de pesquisa se volta justamente aos *Podcasts* voltados à aprendizagem, em nosso caso do componente curricular de Língua Portuguesa. Chamar-lhes-emos nesta tese de *Podcasts de Aprendizagem* concebidos como gênero digital com a finalidade de aprendizagem de componentes curriculares diversos, podendo a autoria ser de discentes, de docentes ou de outros agentes.

Em relação à estrutura composicional, um *Podcast de Aprendizagem* mantém os mesmos movimentos retóricos básicos de um *Podcast* convencional: uma saudação inicial do *Podcasteiro*, o próprio conteúdo veiculado e a saudação final, seguido dos créditos da realização do programa. Visando a atrair a atenção da audiência, é comum também que a mensagem seja acompanhada de uma música de fundo e, dependendo do tema, haja algumas onomatopeias a fim de reproduzir a emoção ou a ação dita pelo *Podcaster* ou pelo entrevistado. Quando dispostos em

uma plataforma de *streaming*, é usual ainda a presença de uma vitrine, pequena imagem inicial que resume visualmente o conteúdo do programa, e um pequeno texto introdutório, o qual estabelece uma sinopse do *Podcast*. Esses são os elementos basilares que compõem o gênero digital em discussão.

Tendo em vista a necessidade de uma elaboração de uma taxonomia para o *Podcast de Aprendizagem*, vislumbrando a sistematização de seu uso e reuso no contexto pedagógico, propomos uma nova classificação, baseados na atualização da classificação sugerida por Carvalho e Aguiar há 15 anos. Tal revisão se faz necessária considerando a emergência de novas formas de interação digital, fruto desta nova década, e que o período pós-pandêmico possibilitou a aceleração da transformação digital dos cidadãos brasileiros. Nossa Taxonomia de *Podcasts de Aprendizagem* está amparada em seis dimensões: tipologia, formato, duração, autoria, registro e finalidade.

Na dimensão **tipologia**, há as categorias de *Podcasts* expositivo/Informativos, argumentativos, narrativos e injuntivos. O *Podcast* expositivo/informativo são programas que trazem em seu escopo informações de natureza variada, não necessariamente pretendendo convencer a audiência do ponto de vista do *Podcaster*, traço diferente do argumentativo que intenciona persuadir o interlocutor das perspectivas trazidas não somente pelo autor do programa, como também do entrevistado. São muito úteis para o trabalho com tipos de argumentos que é comum para discentes dos últimos anos do Ensino Fundamental e de toda a etapa do Ensino Médio. O narrativo, por sua vez, visa à contação de fatos ou de histórias reais ou imaginárias. É um tipo indicado para aprendizes dos Anos Iniciais ou dos primeiros anos do Ensino Fundamental Anos Finais. Os *Podcasts* injuntivos servem para orientar ou prescrever determinado conteúdo, a exemplo de programas que funcionem como tutoriais.

No que se concerne ao **formato**, sugerimos as categorias de *Podcasts de Áudio*, *Videocasts* e *Podcasts Híbridos*. Por *Podcasts de Áudio* concebemos os programas que utilizam a oralidade como meio principal. É importante assinalar que, ainda que em uma plataforma de *streaming* um *Podcast* seja acompanhado de uma vitrine, continuará sendo classificado como um *Podcast de Áudio*, considerando a modalidade de veiculação oral. Aqui fazemos as mesmas ponderações de Freire (2013), em relação aos *Podcasts* para comunidade surda, pois entendemos que ainda que sejam transcrições na modalidade escrita, sua concepção deriva da oralidade.

Os *Podcasts* que sejam constituídos por vídeos ou uma sequência de cenas em movimento são classificados como *Videocasts*, cujo consumo é tão produtivo quanto aqueles da modalidade de áudio. Constituem-se como ficheiros de áudio e vídeo ubíquos, comuns numa cultura de consumo de mídia que preza cada vez mais pelo visual. Como o algoritmo do *Google* não permite pesquisa de áudio nem produz resultado para ela, mas permite para imagens e vídeos, o *Podcast* parece ter seguido a tendência da visualização da informação para se legitimar ainda mais no mundo digital (Cordeiro, 2022).

O *Enhanced Podcast* e o *Screencast*¹⁷, propostos por Carvalho e Aguiar (2010), foram reagrupados, em nossa taxonomia, compondo os *Podcasts Híbridos*¹⁸. Referem-se aos *Podcasts* com a presença de áudio, acompanhados de uma imagem perceptual estática ou em movimento, a exemplo de uma animação. Tal tipologia pode ser bastante produtiva no contexto escolar, em virtude de que é comum os aprendizes substituírem suas imagens por avatares, representações visuais de um indivíduo ou marca on-line, usada em redes sociais, jogos ou plataformas virtuais.

No quesito **duração**, após ouvir os participantes de nossa pesquisa doutoral, continuamos concordando com Carvalho e Aguiar (2010) que um *Podcast* curto deve ter duração de até 5 minutos; moderado, superior a 5 minutos e longo se a duração estender os 15 minutos. Nossos informantes, para fins de produção, preferiram oscilar entre o curto e o moderado, sendo o longo visto como cansativo por uma parcela do grupo estudado.

Na dimensão da **autoria**, sugerimos as seguintes categorias: professor, estudante, coletivo, misto e outros. Na categoria do professor, encontram-se os *Podcasts* individuais produzidos pelos docentes e, na do estudante, os criados exclusivamente por discentes. O *Podcast* coletivo é aquele criado por mais de um participante de uma mesma categoria, a exemplo de um grupo de estudantes ou um coletivo de professores. Já os mistos estão relacionados a programas criados por sujeitos de categorias distintas como discentes e docentes, estudantes e participantes externos, etc. Por outros, agrupamos os *Podcasts* selecionados de outras plataformas

¹⁷ Consideramos os *Screencast* como *Podcasts Híbridos* porque a captura de tela se configura como uma imagem estática.

¹⁸ Adotamos o termo híbrido a concepção do dicionário Priberam que o compreende como “que ou que tem elementos diferentes em sua composição”. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/h%C3%ADbrido>. Acesso em 24 set 2024.

pelo educador, não necessariamente pensados para o ensino, a fim de atingir o objetivo de aprendizagem desejado.

Por **registros**, entendemos a predominância dos registros linguísticos no *Podcast de Aprendizagem*, contemplando a formalidade, informalidade ou um registro misto. No registro formal, estão dispostos os programas que utilizam predominantemente o registro formal da Língua Portuguesa e o informal onde predomina a coloquialidade. Por registro misto, pautamos os *Podcasts* que imbricam a formalidade e a informalidade na tessitura textual, podendo variar conforme os participantes; por exemplo, o *Podcasteiro* ser mais formal, enquanto o entrevistado, informal.

Por fim, a **finalidade** agrupa o propósito comunicativo do *Podcast* de Aprendizagem: desenvolver habilidades no campo da argumentação, fomentar a prática da oralidade e estimular o desenvolvimento crítico, através da resolução de problemas. Na página seguinte, apresentamos um quadro-síntese de nossa proposta taxonômica.

Esperamos, com nossa proposta, contribuir com o planejamento pedagógico não somente dos professores de Língua Portuguesa, mas também dos docentes dos componentes curriculares que enxergam a potencialidade dos *Podcasts* como um gênero digital que pode tornar a busca pelo conhecimento mais atrativa. Acreditamos ser provável que, de certa forma, a aprendizagem venha se tornando mais criativa e colaborativa, na medida em que é comum que os alunos, grande parte nativos digitais, ensinem aos seus mestres, que são, por vezes, imigrantes digitais, os recursos disponíveis pelas plataformas adotadas pelas instituições de ensino. Isso porque os aprendizes atuais fazem parte de uma geração mais participativa, conhecida como geração “P” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020).

Após a síntese de nossa proposta taxonômica disposta no quadro 4, passaremos a apresentar os pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa, estabelecendo uma ponte com os documentos educacionais balizadores da educação brasileira.

Quadro 4– Taxonomia dos Podcasts de Aprendizagem

TAXONOMIA DOS PODCASTS DE APRENDIZAGEM				
Finalidade¹⁹	Informar, resumir ou sintetizar, apresentar ou expor, participar, divulgar algo, motivar para temas, propor tarefas, orientar o estudo, incentivar, refletir, analisar etc.			
Tipologia²⁰	Expositivo/ Informativo: <i>Podcasts</i> que trazem em seu escopo, predominantemente, conteúdo de natureza variada.	Argumentativo <i>Podcasts</i> que objetivam persuadir o interlocutor das perspectivas trazidas não somente pelo autor do programa como também do entrevistado.	Narrativo Visa, predominantemente, à contação de fatos ou de histórias reais ou imaginárias.	Injuntivo <i>Podcasts</i> que visam, predominantemente, a fornecer instruções ou a ensinar algo, como, por exemplo, “Como produzir uma redação nota mil?”, “Dicas de como organizar a rotina de estudos, etc.
Formato	Podcasts de áudio <i>Podcasts</i> criados a partir de áudios.	Videocast <i>Podcasts</i> em vídeo.	Podcasts híbridos <i>Podcasts</i> com a presença de áudio, acompanhados de uma imagem estática ou em movimento, a exemplo de uma animação.	

¹⁹ Para essa dimensão, consideram-se os propósitos pedagógicos do uso do gênero para o ensino e aprendizagem.

²⁰ Considerando os estudos da Linguística Textual, é possível que um *Podcast* seja constituído por mais de um tipo textual, havendo, neste caso, interrelação entre os tipos. Deve-se observar, portanto, sua predominância ao debruçar-se sobre a tipologia do gênero.

Duração	Curto: até 5 minutos	Moderado Superior a 5 minutos	Longo Acima de 15 minutos		
Autoria	Professor Criação de <i>Podcasts</i> individuais pelo docente.	Estudante Criação de <i>Podcasts</i> individuais pelo discente.	Coletivo <i>Podcasts</i> criados por mais de um participante de uma mesma categoria, a exemplo de estudantes.	Misto <i>Podcasts</i> criados por participantes de categorias distintas, a exemplo de professor e estudante, participante externo etc.	Outro <i>Podcasts</i> selecionados de outras plataformas pelo professor, não necessariamente produzidos para o ensino, a fim de atingir o objetivo de aprendizagem planejado.
Registro	Formal: <i>Podcasts</i> que utilizam predominantemente o registro formal da Língua Portuguesa (que se aproximam mais da Norma Culta).		Informal: <i>Podcasts</i> que utilizam predominantemente o registro informal da Língua Portuguesa (que utilizam uma linguagem mais coloquial, popular, do dia a dia).	Misto <i>Podcasts</i> que imbricam a formalidade e a informalidade, podendo esta variar de acordo com os participantes como, por exemplo, o <i>Podcasteiro</i> ser mais formal e o entrevistado informal.	

Fonte: elaborado pelo autor

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentaremos a fundamentação teórica que serve de sustentação para nossa tese. Iniciaremos por uma discussão sobre os pressupostos que impulsionam a adição do prefixo *Multi-* à teoria dos multiletramentos para, em seguida, tratar da pedagogia que carrega em sua concepção um hibridismo semiótico, decorrente da ascensão de novas mídias, e pela diversidade social, cultural e linguística nas práticas de letramento atuais. Posteriormente, apontaremos como os estudos dos multiletramentos influenciaram documentos educacionais oficiais no Brasil, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular e seu complemento recente, a BNCC da Computação, que elenca diretrizes sobre a utilização da tecnologia na educação básica.

3.1 DO LETRAMENTO DA LETRA AO *DESIGN* DE SIGNIFICADOS: A PEDAGOGIA DOS LETRAMENTOS E OS REFLEXOS NO ENSINO DE LINGUAGEM

Antes de nos debruçarmos sobre os pressupostos e métodos da teoria dos multiletramentos, é importante esclarecer o que se entende por “letramentos”, para que possamos compreender o que a inclusão do prefixo pretende transmitir. Tal discussão é relevante, porque os estudos dos multiletramentos têm influenciado uma série de documentos oficiais educacionais, a exemplo da BNCC, dos currículos estaduais e municipais brasileiros.

De acordo com Farias (2023), os letramentos tiveram sua concepção ampliada pelos Novos Estudos do Letramento²¹, com o objetivo abarcar o caráter diversificado e situado das práticas comunicativas. A abordagem, conhecida em língua inglesa como *New Literacy Studies* (NLS), tem como um de seus principais expoentes o antropólogo Brian Street, que, na obra *Literacy in theory and practice* (1984), defendeu a perspectiva etnográfica dos letramentos.

Os NLS propõem o uso do termo no plural (letramentoS), concebendo “letramento” como uma prática social, eivada de ideologias, não sendo possível, em

²¹ O termo Novos Estudos do Letramento foi cunhado pelo antropólogo Paul Gee e popularizado pelos estudiosos Brian Street e David Barton.

uma determinada comunidade, ocorrer apenas uma forma de uso da leitura e da escrita, mas uma multiplicidade de usos com finalidades distintas.

Observa-se, portanto, que, nos Novos Estudos do Letramento, a dicotomia entre oralidade e escrita é superada e as práticas sociais de cada cultura devem ser observadas em seus usos sistemáticos e contínuos, rejeitando-se a universalização, isto é, a comparação de uma cultura com outra, com modelos únicos e ideais de letramentos. Street (2004) esclarece, todavia, que a mudança de abordagem de dicotômica para contínuo é mais retórica do que real, pois, na verdade, alguns estudiosos do campo de letramentos

seguiram representando o letramento como algo diferente da oralidade em suas consequências sociais e cognitivas e que suas investigações apenas diferem do conceito clássico de 'grande divisão' presente nos primeiros trabalhos de Goody²² (1977) (Street, 2004, p.85).

É também na obra *Literacy in theory and practice* (1984) que Street apresenta uma confrontação entre o modelo autônomo e modelo ideológico dos letramentos, conceituando essas que são de grande importância para os NLS, cujas reflexões perpassam toda a trajetória acadêmica do antropólogo.

Para Street (2009), o modelo autônomo é pautado basicamente na “perspectiva do desenvolvimento de habilidades, ou seja, parte-se da ideia de que habilidades de escrita são genéricas e, depois de assimiladas, aplicam-se a toda área do conhecimento” (p.91). Nessa perspectiva, os letramentos são concebidos em termos técnicos independentes de seu contexto social. O autor reitera que esse modelo se faz bastante presente em grande parte das práticas sociais de letramentos existentes nas escolas, sobretudo em avaliações nacionais ou internacionais, a exemplo do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

Como alternativa ao modelo autônomo, para compreender e investigar os letramentos, Street (2004) propõe um modelo ideológico. O teórico prefere usar o

²² É com Goody (1977) que se pode observar nitidamente o conceito de *grande divisão* para os estudos do letramento. O antropólogo social relaciona o letramento ao desenvolvimento das sociedades modernas em que a escrita seria autônoma em favor da burocracia do estado nação.

termo *ideológico* ao invés de termos mais polêmicos ou tendenciosos, segundo o autor, como *cultural*, *sociológico* ou *pragmático*. Ele considera que as práticas sociais mediadas pelos letramentos não são aspectos somente da cultura, mas também das estruturas de poder. Assim, no modelo ideológico,

o letramento é visto em termos de práticas sociais concretas e diversas ideologias nas quais estão imersas as diferentes expressões culturais de letramento. O letramento, qualquer que seja seu tipo, só tem consequências quando atua junto com um grande número de outros fatores sociais, incluídas as condições econômicas, sociais, estrutura e ideologias locais de uma cultura ou grupo social. (Gee, 2004, p.38)²³

À primeira vista, pode parecer que, ao se propor um olhar sobre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramentos, estamos diante de mais uma dicotomia ou *grande divisão* que é tão rejeitada pelos estudiosos do NLS. Sobre isso, Street (2004) enfatiza que o modelo autônomo em si mesmo é um modelo clássico de ideologia. Na verdade, esclarece que “o modelo ideológico não nega as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, porém as entende como encapsuladas em totalidades culturais e dentro de estruturas de poder” (p.91). Nesse sentido, não há uma exclusão do modelo autônomo em detrimento do ideológico. A dificuldade reside no fato de o foco estar apenas em habilidades, dissociadas de práticas de leitura e de escrita que influenciam o cotidiano de determinada comunidade.

Outros conceitos caros aos Novos Estudos do Letramento são as concepções de *eventos* e *práticas de letramento*, sendo o primeiro entendido como

eventos que envolvem textos escritos como, por exemplo, uma negociação grupal do significado de textos escritos (exemplo: um aviso comercial), indivíduos que buscam temas em livros de referência ou na escrita de registros familiares na bíblia ou dezenas de outros tipos de ocasiões quando os livros ou outros materiais escritos são

²³Do original: “la literacidad es vista en términos de prácticas sociales concretas y diversas ideologías en las cuales están inmersas las diferentes expresiones culturales de literacidad. La literacidad — cualquiera sea su tipo— solo tiene consecuencias cuando actúa junto con un gran número de otros factores sociales, incluidas las condiciones económicas, sociales, estructura e ideologías locales de una cultura o grupo social.” (tradução nossa)

integrados para interpretação em uma interação (Gee, 2004, p. 43-44)²⁴

De acordo com Street (2000), a noção de evento de letramento é bastante operacionalizável, porque capacita pesquisadores a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e ver como acontecem, como ao se analisar um evento em que a professora realiza anotações no quadro branco. O autor sugere, no entanto, que a definição de práticas é o mais robusto dos conceitos que os estudiosos de letramentos construíram.

As práticas de letramento não são práticas observáveis diretamente, mas, antes, representam as concepções, os valores que configuram os letramentos, o que abrange os conhecimentos e o raciocínio das pessoas sobre os mesmos e como são atribuídos seus sentidos em diferentes esferas e contextos de suas vidas. Em outras palavras, “as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com a escrita” (Barton & Hamilton, 1998, p. 8). Kleiman (2005) complementa que as práticas de letramento de outras instituições, como a religiosa ou familiar, estão influenciando já a prática escolar e sugere que, quanto mais a escola se aproximar dessas práticas sociais diversas, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece e mais fáceis serão as adequações que ele poderá fazer para outras situações da vida real.

3.1.1 O “porquê” dos multiletramentos

Em setembro de 1994, dez educadores australianos e ingleses reuniram-se por uma semana em Nova Londres/ Estados Unidos, a fim de discutir o estado atual da pedagogia dos letramentos, tendo com preocupação central “a questão das oportunidades de vida no que se refere à ordem moral e mais ampla da pedagogia

²⁴ Do original: eventos que involucran textos escritos, como por ejemplo una negociación grupal del significado de textos escritos (p. ej. un aviso comercial), individuos que «buscan temas» en libros de referencia o la escritura de registros familiares en la Biblia y docenas de otros tipos de ocasiones cuando los libros u otros materiales escritos son integrales para la interpretación en una interacción.” (tradução nossa)

do letramento” (Grupo Nova Londres, 2021, p.104)²⁵. É importante elucidar que os pesquisadores não descartaram as contribuições dos Novos Estudos do Letramento, mas consideraram que o “letramento da letra” não era mais suficiente para dar conta das complexidades das práticas sociais do mundo contemporâneo permeado de diferentes mídias e culturas. Por se reunirem em Nova Londres, ficaram conhecidos como Grupo de Nova Londres (GNL, em português), sendo o resultado final das discussões publicado em um artigo no ano de 1996, conhecido como manifesto *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*, o documento seminal da pedagogia dos multiletramentos, traduzido para o Português do Brasil no ano de 2021. A seguir, reproduzimos um trecho da introdução que crava o nome da nova abordagem teórico-metodológica para o ensino de linguagem:

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – **multiletramentos** – palavra essa que escolhemos para descrever dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual. (Grupo Nova Londres, 2021, p. 106 – grifo nosso)

O GNL passou a atrair a atenção da comunidade acadêmica para a importância de trazer para a escola a diversidade de culturas e de linguagens, rejeitando qualquer tipo de cânone. Os educadores, todavia, não descartam a leitura, análise e interpretação dos clássicos literários, mas apontam a importância de incluir produções escritas e multissemióticas elaboradas por cidadãos, muitas vezes invisibilizados, por não dominarem uma língua padrão. Os multiletramentos rejeitam, portanto, a ideia de uma língua única nacional, denominada de “mero letramento”, entendido como aquele que “permanece centrado apenas na língua e, geralmente, em uma forma nacional e singular de língua, concebida como um sistema estável” (Grupo de Nova Londres, 2021, p. 106).

²⁵ Participaram da escrita coletiva do documento fundador Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

O ponto de partida do manifesto é a mudança social, que corresponde ao “por que” da teoria e vista como “mudanças em nossas vidas profissionais, nossas vidas públicas como cidadãos e nossas vidas privadas como membros de diferentes mundos da vida da comunidade” (Grupo Nova Londres, 2021, p. 107). Para isso, a ideia do GNL era captar as enormes mudanças nas maneiras como as pessoas estavam construindo e participando ativamente de significado, tentando explicar aquilo que ainda era relevante em abordagens tradicionais de leitura e de escrita, complementando-as com conhecimento do que é novo e distintivo no modo como os sujeitos constroem sentido em ambientes de comunicação contemporâneos, majoritariamente digitais. (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020).

É importante deixar pontuado que os multiletramentos, definido por Rojo (2017) como “as práticas de textos multissemióticos contemporâneos, majoritariamente digitais, mas também impressos que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura que vão muito além da compreensão e produção do texto escrito” (p.4), foram concebidos com preocupação pedagógica, o que significa dizer que foram gestados como uma pedagogia de letramentos preocupada com a ascensão social dos estudantes a partir da produção de textos, tecidos com diferentes linguagens, sempre considerando as distintas culturas das quais os discentes participam socialmente. Ou seja, os multiletramentos são uma teoria linguística interessada com o ensino e aprendizagem, vistos numa perspectiva mais ampla, além dos muros escolares. Para atingir esses objetivos, o documento fundador divide-se em “Por que?”, “O quê?” e “Como?”. O primeiro aspecto já pontuamos; o segundo descreve o que os estudantes precisam aprender; e o último, como a pedagogia pode ser aplicada em contextos escolares.

Antes de nos debruçarmos sobre “O quê” e o “Como” dos multiletramentos, convém reforçar que o termo deve ser usado no plural. Tal assertiva, embora pareça redundante, é justificável porque não raro encontramos profissionais da linguagem e materiais didáticos tratando-o no singular, o que pode denotar um conhecimento tangencial da teoria que está cada vez mais presente em documentos educacionais.

Em seguida, cabe assinalar que o prefixo “multi-” está associado a duas dimensões principais de construção de significados. A primeira delas é a diversidade social, “ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de um domínio específico” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020,

p.19). Os estudiosos do GNL sustentam que o ensino deve voltar-se, sobretudo, a projetos pedagógicos que levem em consideração as diferenças multiculturais existentes em sala de aula, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica, que corresponde ao “por que” dos multiletramentos.

A segunda dimensão de construção de significados é a da multimodalidade que nesta tese é concebida como todos os meios, modos de representação ou de significação, que usamos para construir significados, através dos textos (Kress, 2004). Com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, é perceptível que os significados são construídos cada vez mais multimodalmente, com a orquestração de diversos modos e recursos semióticos²⁶, a saber: sons, áudios, imagens, cores, linhas, traços etc.

Considerando esse cenário, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) sinalizam que “uma pedagogia voltada ao ensino da leitura e escrita precisa ir além da comunicação alfabética, incorporando, assim, a essas habilidades tradicionais as comunicações multimodais, particularmente aquelas típicas das novas tecnologias” (p.20). Para Moreno e Sito (2019, p.24), “os estudos dos letramentos reivindicam uma epistemologia para as práticas de ensino de linguagem num sentido amplo, pondo em destaque o caráter heterogêneo dos usos orais, escritos e multimodais” de gêneros textuais diversos utilizados em práticas corriqueiras.

Segundo Kress (2004), um modo representacional ou de significação se define como tudo aquilo que uma cultura disponibiliza para tornar significado, a saber: fala, escrita, imagem, gesto, som, dentre outros. A multimodalidade, então, é uma teoria da linguagem, na perspectiva da Semiótica Social, que estuda como os diferentes modos orquestram-se para fazer sentido para a audiência.

Cabe aqui refletir sobre uma confusão conceitual, frequente no meio acadêmico, no que se refere à abordagem multimodal, que, algumas vezes, é confundida como sinônimo de multiletramentos. Sublinhamos ser possível realizar uma análise multimodal desvinculada dos estudos do multiletramentos, visto que a multimodalidade está associada ao estudo da materialidade textual. Ribeiro (2021) esclarece que “os estudos de multimodalidade são bem anteriores à proposição da

²⁶ Os recursos semióticos referem-se a tudo que a cultura nos disponibiliza para gerar significado. (Kress, 2004).

noção de multiletramentos e não dependem dela, até ali (são, aliás, tributários da linguística sistêmico-funcional de décadas antes)” (Ribeiro, 2021, p. 10). A linguista acrescenta que uma possibilidade para a imprecisão é que tanto as noções de multimodalidade quanto a de multiletramentos chegaram ao Brasil somente nos anos 2000, o que pode ter dado a sensação de que “um estudo que se assente em uma teoria semiótica que trate de textos multimodais necessariamente seja um estudo sob a égide dos multiletramentos” (Ribeiro, 2021, p. 10).

O manifesto dos multiletramentos considera seis modos de construção de significados: linguístico, visual, sonoro, gestual, espacial e multimodal, sendo o último a orquestração dos cinco primeiros. Já Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), com base nos gêneros produzidos na modernidade, elencam sete modos de significação: *orais*, *escritos*, *visuais*, *espaciais*, *táteis*, *gestuais*, *áudio*. Os *orais* referem-se à maneira como a língua é representada na fala; os *escritos*, mediante a modalidade escrita; os *visuais* são significados construídos através de imagens perceptuais ou mentais²⁷; os *espaciais* devem ser explicados como a forma sobre a qual os sentidos são moldados por estruturas e paisagens ou como os fluxos ou padrões de movimento humano por esses espaços; os *táteis* definem-se como os significados das sensações corporais do tato, do paladar e do olfato; os *gestuais* envolvem presença ou movimento corporal; e o *sonoro*, construído por meio do recurso semiótico do som, incluindo sons ambientes, sons deliberadamente produzidos e a música (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020). Cada um desses modos ou elementos possui uma metalinguagem própria.

3.1.2 O “o quê” dos multiletramentos

A Pedagogia dos Multiletramentos possui uma metalinguagem própria que paulatinamente está ganhando espaço nos manuais de ensino. Contudo, uma boa parcela dos educadores parece ter dificuldades de compreendê-la, principalmente

²⁷As Imagens perceptuais são aquelas que são emuladas pela percepção através de nossa visão, isto é, as coisas que vemos com nossos próprios olhos. Já as **imagens mentais** são entendidas como coisas que vemos em nossa mente – aquilo que visualizamos ou imaginamos como possibilidades futuras. (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020).

quando o termo aparece em documentos oficiais como a BNCC sem o devido tratamento explicativo sobre a teoria.

Segundo o manifesto, o conceito chave da pedagogia é *design*, que corresponde ao “o quê” dos multiletramentos. Pinheiro (2021), em recente ensaio sobre os 25 anos do documento precursor, chama a atenção para o fato de que conceito tem dupla significação, numa perspectiva mais restrita como “uma instanciação e recursos construídos e reificados socioculturalmente” (p. 13), e numa perspectiva ampla, denotando “um processo de retrabalho, que leva à sua própria ressignificação/transformação” (p. 13). Também, no manifesto, há uma analogia entre a ambiguidade da palavra e de automóvel. Os autores explicam que expressões como “design do carro” podem referir-se tanto à maneira como o veículo está/foi projetado, quanto ao processo de projetá-lo (Grupo de Nova Londres, 2021).

Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), *design* pode ser empregado como substantivo ou como verbo. Como substantivo, “é o estudo da forma e da estrutura nos significados que construímos, o que chamamos de morfologia” (p. 174). Contextualizando essa concepção do termo *design* para nossa tese, o *design* de um *Podcast de Aprendizagem* compreende os seguintes elementos, partes identificáveis do gênero: saudação inicial, apresentação, conteúdo, despedida, crédito, além do som de fundo e da sonoplastia. O segundo conceito encapsulado na palavra *design* refere-se à “sequência de ações motivadas pelos propósitos comunicativos dos usuários” (p. 174), ou seja, um conjunto de ações sequenciadas como: representação > comunicação > interpretação²⁸.

Dada essa ambivalência conceitual do termo *design*, os estudiosos dos multiletramentos preferem não o traduzir para a Língua Portuguesa, pois a tradução poderia não contemplar as dimensões conceituais apresentadas e até mesmo distorcer, de alguma forma, a própria ambivalência que se pretende salientar com o emprego do termo *design* de significados (Farias, 2023; Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020; Pinheiro, 2021; Ribeiro 2021; Rojo, 2012).

Farias (2023) considera que a proposta teórico-metodológica dos multiletramentos enfatiza a diversidade e a noção de *Design* como uma construção

²⁸ Para a teoria dos multiletramentos, a *representação* é definida como a construção de canais para si mesmo, usando um sistema de sinais para “fazer sentido” sobre o mundo. A *comunicação* é entendida como as expressões de significado que construímos para outrem e, por fim, na *interpretação* o sujeito diz a si mesmo o que acha que o (s) outro(s) significa(m). (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020).

ativa de significados. A autora ressalta que a abordagem valoriza a multiplicidade e destaca a necessidade de uma abordagem mais holística no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, os aprendizes atuam como *designers* de significados, visto que produzem gêneros orais, escritos e multissemióticos naturalmente lançando mão de uma multiplicidade de elementos do *design*. São, portanto, “criadores de futuros sociais – futuros nos locais de trabalho, futuros públicos e comunitários” (Grupo de Nova Londres, 2021, p. 108).

Os autores do manifesto explicam que preferiram usar o vocábulo *design* para descrever formas de construção de significados como alternativa para substituir o termo “gramática”, que possui conotação negativa para os educadores (e também para os estudantes!).

Sendo assim, o GNL estabelece que qualquer atividade semiótica deverá ser vista como uma questão de *design*, envolvendo três elementos balizadores: *designs disponíveis*, *designing* e *redesigned*. Os *designs disponíveis*, como o próprio nome indica, são todos os recursos à disposição da comunidade para construção de significado. Em outras palavras, correspondem aos “artefatos encontrados de comunicação, ferramentas para representação e materiais expressivos que podem ser retrabalhados para novas mensagens” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 174). Como exemplos de *designs disponíveis*, podemos citar: imagens, sons, gestos, toques, espaço, gêneros textuais, gramáticas etc. (Grupo de Nova Londres, 2021; Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020).

O *designing* envolve um trabalho de construção de significados que ocorre quando o *designer* lança mão dos *designs disponíveis* para se fazer compreender, a partir dos processos de representação e de comunicação. Embora trabalhe paralelamente com os *designs disponíveis*, o GNL (2021) alerta que o processo de *designing* não é uma mera reprodução dos recursos semióticos disponibilizados socialmente; ao contrário, eles são utilizados com vistas a retrabalhar e modificar o mundo em que vivemos, através da produção de novos gêneros, construção de cláusulas, processo de escuta, dentre outros.

O *redesigned* é um significado transformado, “um traço de transformação que é deixado no mundo social do significado” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 174). Por se tratar de um significado modificado, a partir do processo de *designing*, o *redesigned* ingressa como *designs disponíveis* de outras pessoas, num ciclo que representa uma dinâmica complexa de construção e modificação dos sentidos

emanados naturalmente pelos *designers*. Por se tratar de uma metalinguagem própria e que serve de base para o conceito central da *Pedagogia do Design*²⁹, os autores do manifesto buscam com regularidade trazer exemplos práticos para a compreensão dos *designs* de significados:

Às vezes, os *designers* reproduzirão os *designs* disponíveis na forma de um (*re*)*designed* mais próximo do que em outros tempos – a forma da carta padrão em oposição a uma carta pessoal, ou um classificado em oposição a um anúncio audiovisual, por exemplo. Alguns *designings* são mais premeditados – planejados, deliberados, sistematizados – do que outros, por exemplo, uma conversação em oposição a um poema. (Grupo de Nova Londres, p. 131).

A teoria dos multiletramentos propõe uma Pedagogia do *Design* que visualiza os estudantes como *designers* ativos de significados, levando em consideração o território em que estão inseridos e a mobilização de distintos modos de significação. Em consonância com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), sublinhamos que a Pedagogia dos Multiletramentos, ao propor que a escola realize um trabalho crítico com os padrões de *design* relacionados à construção de significados, não pretende que os estudantes busquem aprender “passivamente sua morfologia ou suas estruturas de uma maneira normativa, mas sim que possam conectar as convenções com seus propósitos sociais.” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 178). Acreditamos, portanto, que somente dessa forma o protagonismo juvenil, tão recomendado nos currículos escolares contemporâneos, poderá de fato se realizar nas unidades de ensino, reverberando nos outros territórios que os estudantes frequentam.

3.1.3 O “Como” dos multiletramentos

O projeto internacional dos multiletramentos rechaça a ideia do conhecimento humano como um fenômeno geral e abstrato, transmitido por detentores do saber através de uma língua nacional homogênea, que segrega outras experiências. O conhecimento, portanto, na teoria em discussão, é situado em contextos sociais, culturais e materiais, sendo “inicialmente desenvolvido como parte integrante das ações colaborativas com outras pessoas, cujas habilidades, experiências e

²⁹ Em nossa tese, trataremos os conceitos de Pedagogia dos Multiletramentos e Pedagogia do *Design* como termos equivalentes.

perspectivas estão unidas em uma comunidade epistêmica particular” (Grupo de Nova Londres, 2021, p. 132), ou seja, uma comunidade de discentes envolvidos em práticas comuns focadas em dominar um determinado conhecimento. Como discorreremos no início deste capítulo, a proposta dos multiletramentos aponta em direção à proposição de uma discussão linguística voltada à diversidade e à cidadania, daí não ser arbitrário o sentido que o prefixo *Multi-* buscou inaugurar (Farias, 2023).

As concepções educacionais de Paulo Freire embasam o manifesto. Por isso, a nova pedagogia para o ensino de linguagem dialoga com a abordagem educacional freiriana, especialmente no que diz respeito ao ensino focado no desenvolvimento da criticidade do aprendiz. Para Freire: “a promoção da curiosidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade, crítica, insatisfeita, indócil” (Freire, 1999, p.36). Nessa ótica, é salutar mencionar que a educação progressista defendida pelo referido educador brasileiro não está pautada na concepção de ensino progressista censurada pelo Grupo de Nova Londres, no que se refere especificamente à construção de um currículo uniforme para atender aos interesses do estado moderno. Ao contrário, o GNL alinha-se a Freire quando este defende uma educação emancipatória, em que todos os aprendizes participem ativamente na construção de textos com direito a voz, isto é, a educação deve ser concebida como instrumento de transformação social.

Para o desenvolvimento da Pedagogia dos Multiletramentos, à luz do que foi discutido nos parágrafos anteriores, é necessária a integração de quatro fatores: Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada, na qual “os alunos transferem e recriam designs de significados de um contexto para outro.” (Grupo de Nova Londres, 2021, p. 134).

A Prática Situada é um enfoque pedagógico que estabelece um diálogo com as experiências anteriores e atuais que os discentes trazem para a sala de aula. Como Freire (1999) destaca, os estudantes não são “tábulas rasas”; ao contrário, eles carregam consigo uma diversidade de conhecimentos e vivências. Assim, essa prática corresponde ao processo de imersão da pedagogia que “deve considerar, principalmente, as necessidades e identidades afetivas e socioculturais de todos os alunos.” (Grupo de Nova Londres, 2021, p. 137). Essa perspectiva entende que há

mais motivação para aprender algo, quando o aprendiz interage com o conhecimento que seja de seu interesse.

A Instrução Explícita diz respeito às intervenções diretas realizadas pelo mediador do conhecimento com o objetivo de guiar a aprendizagem em uma atividade específica. É importante notar que esse conceito não se limita à simples transmissão de fórmulas, conceitos gramaticais ou questões para memorização mecânica, apesar de o vocábulo poder sugerir essa interpretação. Conforme o manifesto, um dos aspectos principais da Instrução Explícita é a utilização de metalinguagens; no caso da estrutura de multiletramentos “os alunos deveriam desenvolver uma metalinguagem que capaz de descrever tanto ‘o quê’ da pedagogia do letramento (processos do *design* e elementos do *design*) quanto os andaimes que constituem o ‘como’ da aprendizagem.” (Grupo de Nova Londres, 2021, p. 137).

No Enquadramento Crítico, os discentes são encorajados a criticarem construtivamente um conhecimento consolidado na comunidade científica, obtido, possivelmente, através da Instrução Explícita ou aprendido no senso comum mediante a Prática Situada. A própria concepção da língua padrão é um bom exemplo desse fator, pois ainda é possível encontrar discursos nos quais se afirma que as variantes coloquiais são consideradas erradas. O discente, então, iria de encontro a essa máxima, refletindo sobre a necessidade de adequação dos registros linguísticos às situações comunicativas. Em se tratando de gêneros textuais, os aprendizes seriam ensinados a analisar as ideologias presentes nos textos produzidos em diferentes domínios discursivos.

O movimento em que os discentes podem mostrar os resultados dos conhecimentos adquiridos por meio da Instrução Explícita e do Enquadramento Crítico é o que se conhece por Prática Transformada. Para o GNL, trata-se de uma “re-prática, na qual a teoria se torna prática reflexiva” (Grupo de Nova Londres, 2021, p. 139), de modo que os estudantes possam agir ativamente na escola ou no território mediante a produção de gêneros diversos, sobretudo os digitais, tendo em vista sua imersão em um mundo cada vez mais tecnológico. Abaixo, reproduzimos um quadro-resumo dos quatro componentes da pedagogia dos multiletramentos:

Quadro 5 – Os quatro componentes da Pedagogia dos Multiletramentos

Prática Situada	Imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
Instrução Explícita	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de <i>design</i> de diferentes modos de significado.
Enquadramento Crítico	Interpretação do contexto social e cultural de <i>designs</i> de significado específicos. Isso envolve a postura dos alunos de “dar um passo para trás” em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto.
Prática Transformadora	Transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais.

Fonte: Grupo Nova Londres (2021, p. 140).

Os componentes da pedagogia elencados acima não possuem qualquer tipo de hierarquização entre si tampouco representam estágios de conhecimentos. Portanto, cada um deles poderá ocorrer simultaneamente em um ambiente de aprendizagem, enquanto um ou outro pode predominar em algum momento. Cabe ao professor, em seu planejamento, orquestrá-los de acordo com a expectativa de aprendizagem pretendida.

Como o próprio manifesto afirma, as ideias contidas no documento devem ser constantemente revisitadas ao levar em conta as mudanças pelas quais o mundo está passando. O próprio artigo foi escrito no contexto do final da década de 90, que, em parte, não representa os anseios dos aprendizes da segunda década dos anos 2000. Desse modo, Kalantzis e Cope (2020), participantes do texto precursor, reformularam as concepções do “como” dos multiletramentos e as traduziram em “processos de conhecimento mais imediatamente reconhecíveis, relativos ao planejamento, à documentação e ao rastreamento da aprendizagem.” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 75). Para cada processo de conhecimento revisitado, há subprocessos, conforme pode ser visto a seguir em um quadro que estabelece relação entre os elementos propostos pelo Grupo de Nova Londres e aqueles revisitados por Kalantzis e Cope:

Quadro 6 – Relação entre os processos de conhecimento e os quatro componentes propostos pelo GNL

Elementos propostos pelo GNL	Processos de conhecimento	Subprocessos
Prática Situada	Experienciando	o conhecido e o novo
Instrução Explícita	Conceitualizando	por nomeação e por teoria
Enquadramento Crítico	Analisando	funcional e criticamente
Prática Transformada	Aplicando	apropriada e criativamente

Fonte: elaborado pelo autor.

Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), os processos de conhecimento devem ser concebidos como tipos fundamentais de pensamento em ação, isto é, “coisas que se podem fazer para conhecer” (p.74). A emergência de uma nova pedagogia pautada nos multiletramentos possui, então, estreita relação com a noção de processos de conhecimento e é justamente o movimento pautado no ensino e na aprendizagem através da mobilização de conhecimentos diversos, que faz com que se defenda a pedagogia dos multiletramentos como uma “epistemologia”:

Ao reformularem e construírem as tradições fundacionais das abordagens pedagógicas, os processos de conhecimento buscam alinhar e, ao mesmo tempo, expandir nossas experiências como estudantes e professores, por meio de um repertório de “movimentos epistêmicos”, ou “coisas que os aprendizes podem fazer para conhecer”. (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p.80)

O *processo de conhecimento experiencial* tem como foco a relação entre a aprendizagem escolar e as experiências reais dos estudantes extraescolares. Busca-se, portanto, trazer práticas de letramento que ultrapassem os muros escolares, de modo que o discente veja sentido em estudar determinado conteúdo a partir de sua “bagagem cultural”, explorando-se para isso seu conhecimento prévio. “Experienciar o conhecido” envolve sujeitos que possam refletir sobre suas próprias experiências de vida, trazendo-as para o contexto escolar. Na ótica dos letramentos, isso pode ser visto quando um professor solicita que o aluno traga para a sala textos ou experiências que reflitam sua prática social cotidiana, a exemplo de postagens coletadas em suas redes sociais. Por sua vez, “experienciar o novo” acontece quando o estudante é imerso em situações não familiares, como quando conhece novos gêneros, textos

com variedades distintas, ou lhe são introduzidos clássicos da literatura, que é comum a estudantes do Ensino Médio.

O *processo de conhecimento conceitual*, como o próprio nome o antecipa, é pautado na conceitualização e discussões teóricas normalmente baseadas em estudiosos de prestígio na comunidade científica. Tal movimento epistêmico parece ainda ser muito produtivo nas unidades escolares, principalmente em aulas de Língua Portuguesa, onde a metalinguagem é uma prática ainda corriqueira pelos professores da língua materna brasileira. Quando se conceitualiza “por nomeação”, busca-se estabelecer relações de semelhanças e diferenças de determinadas categorias, com vistas a nomeá-las, a exemplo da distinção entre adjunto e complemento nominal. Nesse subprocesso de conhecimento, nomear é o primeiro estágio para se entender determinado conteúdo ou tema. Por sua vez, em “conceituar por teoria” os alunos são convidados a fazer generalizações, conectar conceitos e desenvolver teorias. Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), é graças a esse subprocesso que os estudantes “constroem modelos cognitivos ou representações de conhecimento, que tipicamente são organizados em esquemas e processos de reconhecimento de padrões, e passam, então, a ser ferramentas úteis para compreensão, produção e comunicação do conhecimento” (p.78).

É importante frisar que o processo de conhecimento conceitual não está relacionado apenas à construção de significados e conceitualização de textos escritos, envolve também gêneros multissemióticos, com destaque para os digitais, a citar quando um professor resolve trabalhar com *Podcast* com um grupo-classe, iniciando a aula conceituando o gênero, sua função social e seus suportes, além de descrever outros conceitos não muito familiares inerentes à sua compreensão como *links*, *streaming*, dentre outros.

No *processo de conhecimento analítico*, o aprendiz é conduzido a refletir sobre as funções que gêneros escritos, orais ou multissemióticos e a usá-los, ao circularem em determinado espaço social, seja na escola, seja em outros ambientes os quais frequenta. Isso também ocorre quando o aprendiz avalia as intenções dos produtores ao recorrer a determinadas estruturas semióticas nos textos produzidos. No subprocesso “analisar funcionalmente”, o aprendiz é levado a “pensar sobre o que algo faz”, isto é, aprende tanto a explicar de forma coerente as maneiras pelas quais os textos trabalham para produzir significados, quanto aprender a analisar como os

recursos semióticos são orquestrados com o intuito de produzirem sentido. Já “analisar criticamente” consiste no ato do aprendiz avaliar os interesses que movem produtores de textos, com base na interpretação do contexto sociocultural em que foram produzidos. Em outras palavras, pode-se dizer que é “pensar em quem se beneficia” com a produção e circulação de determinados gêneros.

Por fim, temos o *processo de conhecimento aplicado* que consiste em quando o aprendiz aplica apropriada e criativamente o conhecimento relacionado à complexidade do mundo real. Esse movimento epistêmico ocorre através de dois subprocessos: “aplicar adequadamente” e “aplicar criativamente”. O primeiro acontece quando o aprendiz emprega conhecimentos de maneira esperada pelo professor, por exemplo, quando produz um relatório sobre uma visita técnica ou um *Podcast* sobre a importância da vacinação, ao demonstrar dominar as especificidades do gênero em tela. É o que se conhece normalmente com o “aprender fazendo”. Em contrapartida, “aplicar criativamente” indica um uso mais criativo do conhecimento “que pode envolver, por exemplo, a recombinação de elementos de *design* para criar um texto híbrido, ou a construção de um texto multimodal, ou um jogo irônico sobre um tipo de texto canônico” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 79).

Por fim, frisamos que os processos de conhecimento elencados não são excludentes entre si, na medida em que a aprendizagem ocorre, vários deles são mobilizados, a exemplo de quando o aprendiz “domina” uma teoria (processo conceitual) e a aplica de forma criativa com fortes indícios de autoria (conhecimento aplicado).

3.1.4 O Letramento Multimodal

Parece ser consenso dentre os estudiosos da linguagem que todo ato de comunicação humana é intrinsecamente multimodal, pois, ao interagir com o outro ou consigo mesmo, o ser humano utiliza no mínimo dois modos de significação: palavras e imagens, palavras e gestos, palavras e sons, dentre outros. No universo escolar, Dionísio (2007) lembra que, na era dos avanços tecnológicos, cada vez mais se faz produtiva a frequência de materiais didáticos que recorrem a uma diversidade de

gêneros multissemióticos em sua construção, desde uma ilustração de uma história infantil a diagramas científicos.

Sob a ótica das mudanças globais no modo de construção de significados, Kress (2004) defende a expansão do conceito de letramentos para contemplar quaisquer recursos envolvidos na elaboração de qualquer mensagem, seja por meio de palavras, imagens ou outro modo de representação. De forma análoga, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) consideram que “torna-se premente expandir a ideia de letramento para letramentos multimodais” (p. 186), com a justificativa de que os conteúdos disciplinares e os currículos escolares atuais orientam a produção de gêneros para além da leitura e da escrita. No contexto digital, os semioticistas lembram que novos letramentos emergem, centrados nas possibilidades das novas tecnologias digitais que permitem expressões híbridas e multimodais.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), em estudo recente, elencam cinco premissas teóricas que balizam os letramentos multimodais. A primeira delas é a expansão da ideia de letramento para além da leitura e da escrita. De fato, é cada vez mais necessário que a escola contemple em seus currículos a análise, compreensão, interpretação e produção de textos familiares aos estudantes do século XXI. O *design* desses textos harmoniza uma miscelânea de modos de significação que desafiam o cânone da leitura ocidental, da esquerda para direita e de cima para baixo. Além disso, o impresso está cada vez mais conectado com o digital através de *links* que direcionam o leitor para aplicativos ou sítios eletrônicos.

A segunda premissa refere-se à inclusão dos letramentos relacionados às novas mídias digitais. Isso se deve ao fato de que as novas tecnologias digitais trouxeram consigo um potencial para uma mudança social profunda, promovendo uma nova distribuição do poder semiótico — ou seja, o poder de criar e disseminar significados (Kress, 2004). Dessa forma, é essencial “empoderar semioticamente” nossos estudantes, assegurando assim seu protagonismo em um mundo cada vez mais interconectado.

A terceira premissa considera que os letramentos multimodais reconhecem as oportunidades potentes de aprendizagem como consequência da sinestesia que pode ser definida como o “processo de alternância e de mistura de diferentes modos de significação, constituindo, assim, uma forma de expressar um significado em um modo, depois em outro (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 184). O *Podcast* é um

bom exemplo de aprendizagem sinestésica, pois primeiramente nasce de um roteiro escrito para depois ser transformado em um gênero que orquestra os modos escritos, sonoros e, em alguns casos, visuais e espaciais. Os semioticistas acrescentam que a sinestesia é uma ferramenta poderosa que pode enriquecer e aprofundar o processo de ensino e aprendizagem, pois permite, por meio de palavras, expressar ideias de maneira criativa ou, ainda, construir significados mais profundos, utilizando figuras e diagramas.

A quarta premissa reconhece os discentes como *designers* de significados vozeados de forma única. Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos, numa perspectiva crítica, é organizada em torno da voz dos alunos, tendo em vista que é o meio que possuem para serem ouvidos e para se definirem e estarem presentes no mundo (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020).

Por fim, os letramentos multimodais focalizam a construção de significados como transformação, que muda o construtor de significado e seu mundo. Os aprendizes, como *designers* de significados, têm a oportunidade de transformar o mundo ao seu redor, depois que se tornam conscientes do poder semiótico que possui. Cabe à escola prover os meios para inserir os alunos em práticas de multiletramentos que garantam sua efetiva participação na sociedade.

A noção de *Designs Multimodais* é o conceito central dos letramentos multimodais. *Designs Multimodais* constituem padrões de interconexão entre os modos (Grupo de Nova Londres, 2021). Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), em uma atualização das ideias contidas no Manifesto dos Multiletramentos, preferem chamá-los de *Análise do Design*:

é preciso uma metalinguagem para descrever significados multimodais, uma maneira de falar explicitamente, com o intuito de aprender sobre a forma, a estrutura e o propósito social da construção de significado. Assim em vez de “gramática”, chamamos isso de “descrição de metalinguagem de elementos do design, que, na abordagem dos multiletramentos, busca valorizar uma série de modos de construir significado. Nessa perspectiva, usamos, portanto, a expressão “análise do design” porque esta engloba uma ideia mais ampla que as metalinguagens tradicionais como a gramática. (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 187-188)

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) descrevem cinco componentes que devem ser contemplados em uma *Análise do Design*. São eles:

- Referência: o que os significados descrevem?
- Diálogo: como os significados conectam as pessoas que estão interagindo?
- Estrutura: como os significados em geral se mantêm juntos?
- Situações: como os significados estão moldados pelo seu contexto?
- Intenção: a que propósitos e interesses esses significados são destinados a servir?

De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), “toda construção de significado, em todos os modos, opera em cinco níveis para os quais essas questões se dirigem (p. 188). Esses elementos da *Análise do Design* funcionarão como categorias, juntamente com a metalinguagem do “o quê” e do “Como” da pedagogia dos multiletramentos, para análise dos *Podcasts de Aprendizagem* produzidos pelos participantes desta pesquisa. Salientamos, no entanto, que, por questões de delimitação de espaço, não analisaremos cada modo de forma isolada, e sim como funcionam de modo integrado por entender que essa se constitui a essência de uma análise multimodal, como parte do pano de fundo dos letramentos multimodais entendidos como os modos pelos quais o estudante produz e analisa criticamente os textos multissemióticos disponíveis em seu território.

3.1.5 A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC: intersecções e complementaridade – a inserção da computação na Educação Básica

Pierre Lévy, em *Cibercultura* (1997), já afirmava ser impossível prever as mutações que afetariam o universo digital após o ano 2000. Certamente, o filósofo não previa uma pandemia em que as tecnologias digitais tornar-se-iam condição *sine qua non* para que o cidadão exercesse direitos fundamentais constitucionais como o da educação. A Base Nacional Comum Curricular, homologada pelo Ministério da Educação brasileiro em 2017, caminha nesta perspectiva, ao elencar aprendizagens essenciais que todos os alunos têm o direito de desenvolver no percurso da sua educação básica. O documento pauta essas aprendizagens em competências e habilidades definidas como

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Fundamentada legalmente na Constituição Federal de 1988, nas Leis de Diretrizes e Bases de 1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC lista dez competências gerais básicas que devem servir de norte para que os municípios, os estados e o Distrito Federal pautem seus currículos próprios. Sobre esse ponto, é imprescindível enfatizar que

ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Dentre as competências gerais, temos uma específica para *cultura digital*. Nela, o aprendiz deve ser capaz de compreender, usar e criar TDICs, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (inclusive as escolares) para interagir, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo na vida pessoal e coletiva.

Com a adoção explícita do mundo digital como dimensão necessária para que aconteça o ensino e a aprendizagem de forma relevante, a BNCC compreende o que Levy já sinalizava nos anos 90, quando afirmava que a virtualidade constitui o traço distintivo da nova face da informação, e mais ainda, da aprendizagem (Levy, 1999). Tal reconhecimento torna-se significativo para o contexto pedagógico porque nos documentos legais anteriores não foi explorado de modo sistematizado como as competências e habilidades tecnológicas poderiam ser utilizadas, estimuladas e avaliadas pelos docentes da educação básica, sendo tais conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento da *cibercidadania* (Xavier e Ferreira, 2022).

O protagonismo juvenil surge como uma essência fundamental nos dias de hoje, sendo uma temática presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Esse conceito se relaciona intimamente com a importância dos multiletramentos, uma vez que ser protagonista significa possuir as competências necessárias para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, especialmente sob a ótica da transformação social.

Desse modo, o protagonismo é visto como uma condição necessária para que o estudante possa construir seu projeto de vida, ou seja, o que os discentes “almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória” (Brasil, 2018, p.473). Para o currículo da rede estadual de Pernambuco do Ensino Médio, “ser protagonista é ser capaz de refletir, construir e operacionalizar um projeto de vida de maneira autônoma e ética” (Pernambuco, 2021, p. 46). O documento complementa que se trata de um processo que se principia na educação básica, mas constitui reflexão e realinhamento contínuo dos caminhos que o aprendiz escolhe para sua trajetória pessoal.

Como já foi sinalizado, essa dimensão é normalmente alcançada após o desenvolvimento de competências e de habilidades específicas de cada etapa da educação básica, área do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e componentes curriculares a elas relacionados. Devido às especificidades das disciplinas, no Ensino Médio, somente Língua Portuguesa e Matemática possuem habilidades próprias, o que nos parece equivocado, tendo em vista que cada componente curricular possui habilidades específicas e expectativas de aprendizagem as quais devem ser desenvolvidas em cada etapa da educação básica.

No que se refere à Língua Portuguesa no Ensino Médio, a BNCC dialoga explicitamente com a Pedagogia dos Multiletramentos, ao afirmar que “do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos” (Brasil, 2018, p. 498).

O documento possui pontos de intersecções com o manifesto, ao sublinhar a necessidade do trabalho com a diversidade social (cultura digital, culturas juvenis, processos colaborativos e as interações e as atividades que têm lugar nas mídias e

nas redes sociais) e à multiplicidade de linguagens no ensino de língua materna, o que corresponde ao “Por que” do manifesto, na medida em que reflete as mudanças sociais no contexto brasileiro. No que tange à diversidade linguística, os estudos da linguagem devem pautar-se nas mesmas práticas de linguagens desenvolvidas desde o Ensino Fundamental, a saber: *leitura, produção de textos* (escritos e multissemióticos), *oralidade* (escuta e produção oral) e *análise linguística/ semiótica* (Brasil, 2018). Embora tenhamos ressalvas para o uso do termo “semiótico” para análise de estruturas visuais³⁰, percebemos um avanço na Base no que tange à indicação da necessidade da produção e da análise de gêneros textuais compostos por diversos modos³¹, traço de grande parte dos textos produzidos no contexto da *cibercultura*.

A BNCC traz como unidade de trabalho o texto, destacando a relevância do estudo de gêneros textuais produzidos no mundo virtual, conhecidos na literatura linguística como gêneros digitais. Então, visando a auxiliar as redes de ensino na construção de seus currículos, o documento enumera uma série de gêneros produzidos na internet por ano escolar, considerando a complexidade da análise, da interpretação e da produção destes textos. Um gênero pode se repetir em mais de um ano ou etapa escolar, o que muda, neste caso, é a abordagem metodológica que o professor adotaria com ele.

A indicação dos gêneros ocorre de acordo com as especificidades de cada campo de atuação, que, segundo Sousa e Hissa (2020), dialogam com os quatro elementos que correspondem ao “como” dos multiletramentos: Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada.

A Prática Situada corresponde aos *campos de atuação da vida pessoal* e da *vida pública*, visto que, no primeiro, “o domínio de certos gêneros textuais relativos à vida pública precisa basear-se nas vivências dos alunos e nos eventos de que esses participam” (Sousa e Hissa, 2020, p. 573). No campo da vida pública, por sua vez, espera-se que os discentes produzam gêneros que permitam a ampliação da participação em diferentes instâncias da sociedade.

³⁰ Compreendemos que quando os estudantes realizam uma análise linguística também estão procedendo uma análise semiótica, na medida em que a escrita é um dos modos semióticos (Kress, 2004; Kalantzis, Cope e pinheiro, 2020).

³¹ Gêneros multissemióticos.

A Instrução Explícita possui relação com o *campo do estudo e da pesquisa*, visto que, para esse campo, a BNCC defende que os discentes devem “compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras” (Brasil, 2017, p. 504). Para isso, o aprendiz deve lançar mão de uma série de termos técnicos e acadêmicos, sob orientação do docente, com vistas a produzir gêneros do domínio discursivo científico.

No *campo jornalístico midiático*, os aprendizes são orientados a ler, analisar e interpretar textos da esfera jornalística que circulam por diferentes mídias, com ênfase nas digitais. O *artístico-literário*, por sua vez, é o único campo explicitamente voltado às manifestações culturais de diversas naturezas, sejam elas literárias ou não. Há diversas críticas ao documento norteador de Língua Portuguesa por reservar, explicitamente, somente um campo para os estudos literários, tendo em vista o diálogo desse campo com as comunidades locais, visto que constantemente os aprendizes produzem gêneros que contestam a realidade vivida no território, a exemplo dos traps³² e da poesia marginal.

O Enquadramento Crítico pode ser visualizado nas habilidades associadas à análise e à crítica. Essas habilidades perpassam todos os campos e normalmente são iniciadas por verbos como “analisar”, “compreender”, “atuar” e “produzir”, a exemplo da habilidade EM13LP42³³, do campo de atuação jornalístico-mediado, do componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio: “Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. (...)” (Brasil, 2018, p. 512).

A Prática Transformada denota que “os alunos são capazes de aplicar o que aprenderam em outros contextos, tendo em vista os conhecimentos adquiridos na instrução explícita e no enquadramento crítico” (Sousa e Hissa, 2020, p. 577). As

³² O trap é um subgênero do rap. É caracterizado pelo uso de batidas lentas e pesadas, com um forte uso de sintetizadores. As letras das músicas de trap falam sobre temas relacionados ao cotidiano urbana, nas favelas, drogas, sexo, dinheiro e poder. O trap geralmente não segue uma estrutura definida, permitindo que os artistas experimentem mais com as batidas e a estrutura geral da música. Disponível em https://www.terra.com.br/visao-do-correio/o-que-e-trap-veja-significado-artistas-e-diferencas-do-rap,3b2c966568dc4cb318762db628a5e8a6xy65tmye.html?utm_source=clipboard. Acesso em 29 mar 2025.

³³ EM13LP42 é um código que significa que se trata da habilidade de número 42 do componente curricular de Língua Portuguesa que pode ser desenvolvida do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

autoras acrescentam que, assim como o Enquadramento Crítico, a Prática Transformada também abrange todos os campos da BNCC. A relação com o componente de língua materna está presente na segunda macroposição da maioria das habilidades, como pode ser observado no quadro seguinte.

Quadro 7 – Verbos e complementos da BNCC geral que indicam Prática Transformada

Campo de atuação social	Código alfanumérico	Primeira macroposição	Elemento de conexão	Segunda macroposição
Campo da Vida Pessoal	EM13LP19	“Apresenta-se por meio de textos multimodais...”	Para	<i>...falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos”.</i>
Campo da Vida Pública	EM13LP23	“Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos...”	de forma a	<i>...participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas”.</i>

Fonte: Sousa e Hissa (2020, p. 578)

Ao relacionar os estudantes de língua materna como *designers* de significados, a BNCC de Língua Portuguesa converge com “O quê” dos multiletramentos. O documento explicita que, além de usuários da língua, os discentes devem ser capazes de atuar no processo de retextualização de novos gêneros, isto é, devem estar imersos com regularidade nos processos de *designing* e *redesigned*³⁴:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (Brasil, 2017, p. 68)

³⁴ Na BNCC geral, o termo *redesigned* equivale à reescrita de textos.

É perceptível que a intersecção da BNCC com a Pedagogia dos Multiletramentos não se limita à transferência de conceitos do manifesto para os documentos que orientam a elaboração de currículos municipais e estaduais, mas à compreensão de que a educação básica não deve se limitar aos gêneros textuais da cultura impressa e aos textos canônicos, que nem sempre refletem os anseios e necessidades dos estudantes. A emergência do trabalho com a cultura digital no âmbito escolar requer a urgência da criação e do desenvolvimento de habilidades específicas que contemplem o mundo digital. A BNCC Computação surge, então, como parte de uma política de estado que tem como objetivo a implantação da Educação Digital em escolas brasileiras.

3.1.5.1 BNCC Computação: fundamento para uma Educação Digital

É notório o progresso da BNCC (2018) ao trazer competências e habilidades específicas do mundo digital e gêneros oriundos da virtualidade. Entretanto, partilhamos de algumas inquietações sugeridas por Xavier e Ferreira (2022): será que os brasileiros que terminaram a educação básica estão devidamente preparados para os novos desafios que a Cultura Digital lhes apresenta? As competências e habilidades digitais devem ser avaliadas e aprimoradas antes de ingressarem no ensino superior? Além disso, será que essas habilidades serão suficientes para torná-los cibercidadãos ou cidadãos digitais?

Para Carvalho (2020), a cidadania digital exige competências a todos os cidadãos e devem ser ajustadas à proporção que a tecnologia evolui. De acordo com a pesquisadora, “a cidadania digital proporciona uma nova segunda realidade que considera a comunidade como imersiva, integrando a vida digital e a vida *online*” (p. 13) e afeta todas as áreas da atividade humana que exigem o uso de tecnologia digital ou da internet. A pesquisadora conclui que três são os temas centrais da cidadania digital: Respeitar, Educar e Proteger (REP). Por “Respeitar”, entende-se o respeito necessário a si e ao outro, mantendo-se a etiqueta digital (netiqueta), a democratização do acesso à internet para todos os cidadãos e o respeito da autoria *online* (direito digital). O “Educar” tem relação com o letramento digital, ou seja, no desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita no universo virtual; com a

comunicação e a necessidade da partilha de conteúdos que passem por uma curadoria e com o comércio digital, especificamente no que tange às “pegadas digitais”, as quais deixamos quando adquirimos um produto e essa informação serve de banco de dados para “predadores financeiros” (Carvalho, 2020). Por fim, o “Proteger” inclui os direitos e as responsabilidades digitais, entendendo que a internet não é uma terra sem lei; a segurança digital, definida como os processos que usamos para proteger as informações partilhadas na rede; e a saúde e o bem-estar digital, ou seja, o equilíbrio entre o virtual e o real.

Certamente, o primeiro passo para a construção de uma cidadania digital perpassa a sala de aula. Por essa razão, recentemente, em 2018, os autores da BNCC Geral incluíram, dentre as competências necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem da educação básica, habilidades referentes à virtualidade, asseverando a relevância da “cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BNCC, 2018, p. 68) no contexto pedagógico. No entanto, ao nos debruçarmos sobre o documento referente à Língua Portuguesa do Ensino Médio, percebemos que, das 54 habilidades distribuídas dentre as quatro práticas de linguagens, somente oito delas contemplam exclusivamente a competência referente à cultura digital. Curiosamente, os campos de atuação da vida pessoal e o artístico-literário não trazem nenhuma habilidade digital, o que contraria a própria semântica desses campos, tendo em vista que, na vida pessoal, produzimos uma diversidade de gêneros e, na esfera literária, é cada vez mais comum a presença de textos que são tecidos na web, a saber: Fanfiction³⁵ e Insta Poetry³⁶. Tal dissonância revela a necessidade de revisitar criticamente as orientações curriculares para o ensino de língua materna.

Aspirando à consolidação dos pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de computação nas escolas de educação básica, o Conselho Nacional de Educação homologou, em 17 de fevereiro de 2022, as Normas sobre Computação na Educação Básica, que ficou popularmente conhecida como BNCC Computação.

³⁵ Consiste em narrar uma história ficcional a partir de roteiros e narrativas já existentes.

³⁶ Trata-se de uma poesia curta e concisa, compartilhada nas redes sociais

O documento apresenta premissas, competências e habilidades obrigatórias para todas as etapas da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Fruto de discussões com especialistas em tecnologia e educação de universidades de regiões do Brasil, a primeira versão foi posta à consulta pública de 29 de abril a 14 de maio de 2021.

É importante frisar que a BNCC Computação não é uma atualização da BNCC homologada em 2017. Trata-se de um complemento à BNCC geral, anexando-a 75 habilidades específicas, em consonância com os níveis e modalidades de ensino, para que, ao longo da educação básica, o estudante se torne de fato um cibercidadão, ciente das armadilhas comuns do mundo tecnológico, bem como capaz de produzir e interpretar criticamente as ideias e ideologias que circulam subrepticiamente na *web*.

Os conteúdos presentes no novo guia são divididos em três grandes áreas:

1. **Pensamento Computacional:** *refere-se à habilidade de compreender, analisar definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções de forma metódica e sistemática, através do desenvolvimento da capacidade de criar e adaptar algoritmos, aplicando fundamentos da computação para alavancar e aprimorar a aprendizagem e o pensamento criativo e crítico nas diversas áreas do conhecimento.*
2. **Mundo Digital:** *envolve aprendizagens sobre artefatos digitais, compreendendo tanto elementos físicos (computadores, celulares, tablets) e virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados).*
3. **Cultura Digital:** *envolve aprendizagens voltadas à participação consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que pressupõe compreensão dos impactos da revolução digital e seus avanços na sociedade contemporânea; bem como a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, e os diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos veiculados; assim como fluência no uso da tecnologia digital para proposição de soluções e manifestações culturais contextualizadas e críticas.* (Brasil, 2022, p.14)

As áreas listadas integram todas as etapas da educação básica; no entanto, diferente da BNCC geral, seu complemento traz explicações e exemplos práticos, o que favorece os discentes que terão contato pela primeira vez com o material. Vejamos um exemplo extraído do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais pertencente ao eixo da cultura digital:

Quadro 8 – Habilidades da BNCC Computação do 7º ano

EIXO	OBJETO DE CONHECIMENTO		HABILIDADE	
	Segurança e responsabilidade no uso da tecnologia	Cyberbullying	Entender que as tecnologias devem ser utilizadas de maneira segura, ética e responsável, respeitando direitos autorais, de imagem e as leis vigentes.	(EF07CO08) Demonstrar empatia sobre opiniões divergentes na web.
				(EF07CO09) Reconhecer e debater sobre cyberbullying.
EXPLICAÇÃO DA HABILIDADE			EXEMPLOS	
Nesta habilidade considera-se a discussão e reflexão de colocar-se em posição do outro e respeito em relação as opiniões divergentes na internet, como opiniões de estilos de música, de filmes, de roupas, dentre outros. Espera-se que o aluno possa ser capaz de reconhecer a importância de respeitar as opiniões diferentes da sua.			Demonstrando respeito a diferentes opiniões, por exemplo, em um debate sobre escolhas musicais, política, dentre outros	
O contexto desta habilidade é a de proporcionar ao aluno a reflexão e discussão sobre cyberbullying, trazendo sua definição. Além disso, espera-se que o aluno reflita sobre a importância de se combater o cyberbullying (essa prática de intimidação, humilhação, exposição, dentre outros em meio digital)			Abordando e refletindo sobre as características do cyberbullying, por exemplo, em um debate a partir de um estudo de caso real, e propondo ações para solucionar o problema	

Fonte: Brasil (2022, p. 46-47)

Como é possível visualizar, o guia é bastante didático, pois, além de apresentar as habilidades esperadas para o 7º ano do Ensino Fundamental, inova ao expor um quadro descritivo do objetivo de aprendizagem almejado para quando o estudante atingir a habilidade planejada (“Espera-se que o aluno possa ser capaz de reconhecer a importância de respeitar as opiniões diferentes da sua.” / “(...) Espera-se que o aluno reflita sobre a importância de se combater o *cyberbullying*”). Como exemplo concreto para o trabalho com a habilidade em sala de aula, o documento propõe a produção oral do gênero argumentativo debate de modo a promover uma reflexão coletiva sobre o respeito a opiniões divergentes e sobre a proposta de ações para solucionar o problema do “linchamento virtual”.

Para justificar a opção por iniciar na primeira etapa da educação básica, os autores argumentam que atualmente as crianças

já interagem com Inteligência Artificial (brinquedos, videogames, *chatbots*, *software* para aprendizagem adaptativa, mecanismos automatizados, aplicativos de *smartphones* que coletam dados e automatizam sugestões do que fazer, comer, ouvir, amizades, relacionamentos etc.). (Brasil, 2022, p. 14)

Nesta etapa, a BNCC Computação elenca quatro premissas e 11 habilidades relacionadas aos campos de experiência da base geral. As habilidades têm como fulcro principal a ludicidade, sendo divididas em eixos (pensamento computacional, mundo digital e cultura digital), objetivos de aprendizagem e exemplos práticos.

O Ensino Fundamental conta com sete competências que são distribuídas em eixos, objetos de conhecimento, habilidades, explicação da habilidade e exemplo. Nesse ponto, vale chamar a atenção para o fato de que, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental Anos Iniciais, o novo guia introduz a noção de “computação desplugada”, isto é, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à Educação Digital sem, contudo, ser necessário o uso de objetos digitais de aprendizagem conectados à internet. De acordo com Coutinho (2024), tais habilidades são introdutórias e possibilitam que o conceito de computação se amplie para além do uso e da criação de ferramentas digitais, alcançando a ideia de que o tema também é relacionado ao raciocínio lógico e a resolução de problemas, que são os fundamentos do pensamento computacional.

Por fim, o Ensino Médio, de modo análogo ao Fundamental, possui sete competências, todavia se diferencia das outras etapas escolares porque existem algumas habilidades que contemplam mais de um eixo. Além disso, não apresenta habilidades específicas divididas por ano, como ocorre no Fundamental, sendo assim podem ser desenvolvidas durante todo o percurso formativo. A seguir, sintetizamos as premissas específicas para cada etapa escolar:

Quadro 9 – Competências Específicas de Computação para Educação Básica

Etapa escolar	Competência específica
<i>Educação Infantil</i>	Desenvolvimento e reconhecimento de padrões básicos de objetos

<i>Ensino Fundamental</i>	Compreensão da Computação e seus modos de explicação de experiências, artefatos e impactos na realidade social, no meio ambiente, na economia, na ciência, nas artes
<i>Ensino Médio</i>	Compreensão das potencialidades da Computação para resolução de problemas

Fonte: elaborado pelo autor.

Para identificação das siglas das habilidades de cada etapa, é necessário que o leitor saiba ler os códigos de identificação, os quais descrevem, respectivamente, a etapa e o ano escolar, o nome do guia e a numeração da habilidade. Desse modo, o código EM13CO01 significa Ensino Médio, do 1º ao 3º ano, Computação e habilidade número 1. Em outras palavras, é a primeira habilidade da BNCC Computação do Ensino Médio que pode ser desenvolvida em qualquer uma das séries da última etapa da educação básica. A leitura adequada da codificação é fundamental para que o docente possa identificar as habilidades, principalmente quando estão presentes em outros espaços pedagógicos, tais como livros didáticos, guias de formação continuada ou outros materiais de orientação.

O maior desafio da implantação da BNCC Computação nas escolas públicas está na adesão de estados e municípios. Incrivelmente, após três anos de sua homologação, poucas redes de ensino e professores têm conhecimento da complementação à BNCC. Desde outubro de 2023, todas as redes deveriam ter seus currículos atualizados com as competências e as habilidades relacionadas à computação. No entanto, vistas as dificuldades e os desconhecimentos das instituições de ensino em relação ao novo orientador curricular, o Ministério da Educação se propôs a publicar em 2024 um material de orientação às redes que, em outubro de 2025, ainda não foi disponibilizado.

Enquanto isso, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) vem realizando encontros com os secretários de educação, a fim de orientá-los sobre a nova demanda, já que o MEC planeja estabelecer critérios para condicionar a transferência de recursos do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), um dos componentes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), aos estados e municípios que tiverem os currículos em consonância com a BNCC Computação³⁷. A partir de 2025, a previsão do MEC é que os currículos de

³⁷ A atualização do currículo em consonância com a BNCC Computação é um dos condicionantes para o recebimento do VAAR. Outros condicionantes são: a escolha do dirigente escolar a partir da gestão democrática; participação de pelo menos 80% dos estudantes nas avaliações externas; redução das

todos os municípios, estados brasileiros e do Distrito Federal estejam atualizados com o novo guia educacional.

Como forma de consolidar a Política Nacional de Educação Digital, Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, o ministério, em março de 2025, ofereceu suporte aos estados e municípios no que concerne à assessoria técnica para articular ações, visando à garantia de conectividade de qualidade e acesso aos direitos de aprendizagem, relacionados às competências digitais, presentes na BNCC Computação. A parceria dar-se-á a partir de convênios com universidades federais, com a oferta de curso de especialização à distância *lato sensu* em Educação Digital e Inovação Pedagógica na Educação Básica, no qual pôde se inscrever 1 técnico por Secretaria de Educação, que figurará como “embaixador da Educação Digital Escolar” em seu estado ou município. O Governo Federal intenciona que os gestores municipais tomem conhecimento das diretrizes e programas federais de conectividade e educação digital, de modo a garantir que as redes implementem ações estratégicas.

Uma vez apresentada a fundamentação teórica que norteia nossa investigação, na seção seguinte, trataremos dos pressupostos metodológicos que serviram de base para aplicabilidade de uma proposta didática pautada nos multiletramentos, com um olhar voltado para a tecnologia digital.

desigualdades educacionais, raciais e socioeconômicas e regime de colaboração entre estados e municípios. Somente com o cumprimento de todas as condicionantes é que o ente federativo tem direito ao complemento, que deve ser investido na melhoria da educação básica.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos as opções metodológicas de nossa pesquisa. Considerando as questões de investigação que pretendemos responder, os objetivos e o campo de pesquisa, optamos por uma metodologia de natureza qualitativa, a partir do estudo de caso, por acreditar que esse método permite maior aproximação e profundidade para descrever a parcela de estudo, através da qual se penetra numa realidade, no seu contexto natural, tentando extrair-lhe sentido e significado, conforme atesta Moura (2010).

4.1 O ESTUDO DE CASO

Após a identificação do problema, cabe ao cientista analisar quais são os métodos mais eficientes para responder aos seus questionamentos. Em relação a perguntas construídas a partir dos termos “como” e “por que”, o estudo de caso é uma das estratégias metodológicas mais produtivas no que se refere a pesquisas da área de educação e tecnologias digitais.

Com gênese nas ciências sociais, o estudo de caso “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos. (...) Permite aos investigadores reter as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2003, p.2 – tradução nossa³⁸)³⁹. Moura (2010) atesta que, no campo educacional, sua expansão entre a comunidade científica provavelmente ocorreu a partir de uma conferência internacional, no ano de 1975, em Cambridge, intitulada “Métodos de Estudo de Caso em Investigação e Avaliação Educacional”, tendo como principais conclusões “a necessidade de pressupostos epistemológicos e teóricos do estudo de caso na investigação educacional” (Moura, 2010, p. 215). A partir desse marco, a metodologia de estudo de caso tornou-se recorrente, despertando interesse dos investigadores no campo da tecnologia educativa.

Tendo em vista que o estudo de caso tem como premissa captar circunstâncias e condições de uma situação cotidiana, entendemos que a técnica dialoga com nossa

³⁸ “(...) arise out of desire to understand complex social phenomena. (...) Allows investigators to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events.”

³⁹ Yin define estudo de caso como “estudos de eventos dentro do seu contexto de vida real” (p. 72), quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidências.” (p. 13).

investigação na medida em que se desenvolve em um contexto da vida real, notadamente, em uma sala de aula composta por estudantes do Ensino Médio. Ao selecionar um ambiente em que o ensino e a aprendizagem se imbricam de forma natural, é possível o desenvolvimento de instrumentos e de técnicas para coletas de dados que possam trazer conclusões para os questionamentos apontados nesta tese.

Um estudo de caso deve recorrer a uma diversidade de fontes de evidência⁴⁰ a fim de que a investigação tenha resultados sólidos, com destaque para seis: *documentos, registros de arquivo, inquéritos, observação direta, observação participante e artefatos físicos*. É importante assinalar que outras fontes podem ser utilizadas, a depender do estudo realizado, e que não há supremacia de uma sobre a outra; na verdade, as diversas fontes são complementares. Um bom estudo de caso irá, portanto, querer usar tantas fontes quanto possível (Yin, 2003). Aprofundaremos essas fontes na discussão sobre as técnicas de coletas de dados.

Uma vez delimitados o problema de investigação e a hipótese, o pesquisador deve optar por uma das duas possibilidades de um estudo de caso: *estudo de caso único* ou *estudo de casos múltiplos*. Para Yin (2003), o primeiro é análogo a um experimento único, cuja decisão deve ser tomada no momento da construção do projeto de pesquisa, enquanto que os *casos múltiplos* incidem sobre uma pluralidade de casos.

4.1.1 Apresentação do Caso

A investigação centra-se num *caso único*: ***Produção de Podcasts temáticos por alunos do Ensino Médio para fomentar a aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa***. Trata-se de um estudo descritivo, de acordo com a tipologia proposta por Yin (2003), desenvolvido com um grupo de estudantes da 2ª série A da Escola de Referência Estadual em Ensino Médio Senador Francisco Pessoa de Queiroz. Quanto ao estilo, conforme estabelece Stenhouse (1988), a pesquisa se aproxima de um estudo de caso educacional, considerando que faz parte de nosso objetivo compreender a ação educacional a partir da produção do gênero digital *Podcast* de Aprendizagem pelos discentes. Interessa-nos, particularmente,

⁴⁰ Em nossa tese, referimo-nos às fontes de evidência propostas por Yin (2005) como técnica para coleta de dados.

saber se a Educação Digital pode servir como caminho para ressignificar a aprendizagem de Língua Portuguesa, tornando-a mais atrativa aos educandos, sendo o gênero *Podcast de Aprendizagem* uma das possibilidades.

Optamos por um *estudo de caso único descritivo* (Amado, 2020; Stenhouse, 1980, 1988; Yin, 2003), compreendendo que a caracterização cuidadosa dos processos e procedimentos de investigação permite a outros investigadores a interpretação e a comparação dos dados produzidos com pesquisas de natureza equivalente. Em nosso caso específico, os resultados obtidos podem ajudar profissionais da educação ou o poder público a elaborar ações educativas que visem ao fortalecimento da aprendizagem com o uso de tecnologias digitais, dialogando com o que preconiza a Política Nacional de Educação Digital no eixo Educação Digital Escolar e com a BNCC Computação.

A estrutura do nosso caso começa com a seleção da unidade escolar onde a pesquisa foi desenvolvida. A opção por uma unidade escolar em regime integral, situada em um bairro vulnerável no município do Cabo de Santo Agostinho, justifica-se pelo fato de que a instituição tem sido estereotipada na cidade, por estar localizada em uma comunidade carente, que sofre com diversos problemas socioeconômicos. Também entendemos que a escola pode refletir problemas estruturais de grande parte das escolas públicas brasileiras como dificuldades de acesso à internet, inclusão da pessoa com deficiência e a permanência dos estudantes nos três anos que contemplam o Ensino Médio.

Uma vez selecionado o *locus* onde seria desenvolvido o trabalho de campo, reportamo-nos à direção escolar, composta por duas professoras de Língua Portuguesa efetivas da Rede Estadual, para que nos atribuíssem uma turma da 2ª série do Ensino Médio, preferencialmente que tivesse cursado os componentes curriculares eletivos ofertados pela Rede Estadual de Investigação *Científica* e de *Tecnologia da Informação*. Esse recorte foi importante para o presente estudo de caso porque indicaria possível familiaridade dos sujeitos com as tecnologias digitais, além do conhecimento do grupo sobre a atividade de pesquisa, requisitos significativos para a produção final de nossa investigação.

Após a indicação do grupo-classe e o diálogo com a professora regente, apresentamo-nos aos estudantes, visando apresentar-lhes nossa proposta de investigação, conquistar seu interesse e distribuir os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documentos exigidos pelo Conselho de Ética da Universidade

Federal de Pernambuco. Com o consentimento dos estudantes e responsáveis, pela assinatura do TCLE, iniciamos a atividade formativa com as oficinas de aprendizagem as quais ocorreram nos dias das aulas regulares do componente curricular de Língua Portuguesa, no 4º bimestre letivo do ano de 2023.

As oficinas ocorreram em 5 etapas, culminando na produção em grupo de *Podcasts Intervenção*, cujos temas foram propostas de intervenção social, isto é, os grupos elencaram uma problemática de sua comunidade e propuseram uma solução. As produções foram compiladas em um canal de *Podcasts* denominado SENAcast. É importante evidenciar que tanto o nome do canal quanto sua logomarca foram escolhidos pela totalidade da turma por meio de votação direta e aberta, não tendo o pesquisador nenhuma influência sobre as escolhas. A escolha do nome do *Podcast*, bem como dos temas pelos alunos participantes da pesquisa, já apontam para o protagonismo que essa proposta pedagógica ensejou.

O estudo de caso teve sua conclusão com uma culminância, momento em que se fizeram presentes os estudantes, a professora regente, a docente de apoio, as dirigentes escolares e um estagiário da Universidade Federal de Pernambuco. No evento, os discentes puderam não só apresentar os *Podcasts Temáticos de Intervenção* como também tecer reflexões sobre o processo de produção, além de uma avaliação oral sobre as oficinas. Neste dia, foram disponibilizados a todos os participantes os questionários de autoavaliação com a finalidade de buscar as percepções dos sujeitos acerca do estudo de caso, com enfoque na promoção de uma avaliação subjetiva sobre a aprendizagem no componente curricular de Língua Portuguesa durante os meses em que a coleta de dados para investigação foi realizada.

A seguir, descreveremos com mais detalhes a escola e os participantes desta investigação, contemplando os riscos e os benefícios de sua participação.

4.2 PERFIL DA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO SENADOR FRANCISCO PESSOA DE QUEIROZ

A Escola de Referência em Ensino Médio Senador Francisco Pessoa de Queiroz ⁴¹ (EREM Senador Francisco Pessoa de Queiroz) está localizada em área urbana, em prédio próprio, à Rua Amaro José dos Santos, s/n, no bairro da Cohab, município do Cabo de Santo Agostinho, CEP 54.520-580. O entorno escolar oferece uma diversidade de oferta de serviços, tais como *Shopping Center*, restaurantes, lanchonetes, supermercados, lojas, unidades de saúde, universidade pública e residenciais, além de estar a 19 quilômetros do Complexo Portuário de Suape, principal polo econômico da região.

A instituição de ensino possui 13 salas de aulas e 29 docentes, sendo a maior parte desses últimos, efetivos⁴². Quando desenvolvíamos as Oficinas de Aprendizagem, havia uma sala de informática desativada, espaço esse reinaugurado no ano de 2025, fruto de doações de computadores pela Petrobras. Hoje um docente ministra aulas de informática diariamente, com foco nos discentes com baixo letramento digital. O profissional ensina, desde ligar um computador, até manusear programas específicos como *Microsoft Word*, *Excel* e *Power Point*.

Apesar da localização estratégica, a comunidade em que a escola está inserida sofre de uma série de problemas de ordem socioeconômica como baixa escolaridade, desemprego, violência, alto índice de gravidez precoce, alcoolismo juvenil e adulto, tráfico de drogas, invasão ao patrimônio público, dentre outros fatores que influenciam o cotidiano escolar. A preocupação com esse cenário é presente no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Gestão da direção escolar que apontam para a relevância social da EREM no bairro. Integra a equipe gestora do colégio: uma diretora escolar, um Assistente de Gestão, uma secretária e uma educadora de apoio (coordenadora pedagógica).

4.2.1 Caracterização dos participantes

⁴¹ A EREM Senador é uma das instituições educacionais mais tradicionais da cidade do Cabo, a EREM Senador iniciando suas atividades no ano 1981 com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, ampliando progressivamente a oferta para discentes do 6º ao 9º ano. A partir do ano de 1994, passou a trabalhar exclusivamente com estudantes do Ensino Médio. Em 2013, com a política de expansão das Escolas de Referência do governador Eduardo Campos que visou, dentre outros aspectos, a implantar Escolas em Tempo Integral em comunidades vulneráveis, a unidade de ensino teve a carga horária ampliada, funcionando em regime semi-integral. Em 2024, a EREM viveu um período de transição, pois ofertou tanto turmas em tempo integral quanto semi-integral, universalizando o regime integral em 2025. Atualmente a escola conta com cerca de 500 estudantes matriculados, ofertando turmas integrais, nos turnos matutino e vespertino, e Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

⁴² A instituição não sofre com lacunas de professores desde o ano de 2023.

A opção por uma turma do segundo ano da última etapa, além do fato de osterem cursado os componentes curriculares eletivos apontados anteriormente, justifica-se pelo fato de que, por estarem há dois anos matriculados na instituição, os alunos possuíam maior afetividade com a unidade escolar e, possivelmente, não se sentiam tão pressionados com a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a exemplo dos estudantes da 3ª série.

A escolha do 2ºA ficou especificamente a cargo da vice-diretora, que nos informou que a seleção do grupo-classe teve como critério o grau de envolvimento em projetos e programas promovidos pela unidade escolar. Como requisito para a escolha da docente, solicitamos que fosse efetiva da Rede Estadual, licenciada em Letras-Português, ou licenciatura dupla, e que se disponibilizasse em participar do estudo, considerando que aconteceria nas aulas regulares de língua materna.

A turma do 2ºA era composta por duas professoras. A primeira, professora-regente, é graduada em Letras, com habilitação em Português e Inglês, pela Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul. Tem especialização em Linguística Aplicada à Língua Portuguesa pelo Centro Universitário UNIFAFIRE e acumula experiência de 15 anos em sala de aula. A outra docente é graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e Educação Especial, e atua como professora de apoio de uma estudante com deficiência com laudo de autismo e esquizofrenia. A profissional de apoio é responsável também por acompanhar o Plano Educacional Individualizado, criado pelos professores regentes para os estudantes com deficiência. Infelizmente não tivemos acesso ao documento antes de realizarmos as oficinas, contudo não tivemos dificuldades de interação com a participante com deficiência a qual participou ativamente das oficinas ministradas.

O pesquisador atua também como um dos participantes, visto que é observador participante, sendo licenciado em Letras (Português/Espanhol), pela Universidade Federal de Pernambuco, especialista em Linguística Aplicada às práticas discursivas pela Faculdade Frassinetti de Recife e mestre em Letras pela UFPE.

Os dados para caracterização dos discentes foram recolhidos do Questionário 1 que objetivou realizar uma sondagem sobre os conhecimentos tecnológicos dos participantes e sua familiaridade com tecnologias digitais, além de saber se eles dispunham de dispositivos móveis para participarem da pesquisa no ambiente virtual e para gravação de *Podcasts*.

Um *Podcast* de áudio simples gravado pelos participantes como forma de “quebrar o gelo” no início da investigação serviu também como ferramenta para conhecer a origem do grupo e compreender seus anseios para o futuro nos âmbitos acadêmico e profissional.

Participaram diretamente da coleta de dados para a pesquisa ensejada nesta tese 30 informantes, sendo 28 estudantes e 2 professores ⁴³. A idade dos estudantes variou entre 16 e 18 anos. Quanto aos gêneros, participaram 21 do gênero feminino e 7 do masculino. A participação de todos foi voluntária, reservando-lhes o direito de desistir do estudo em qualquer etapa de seu desenvolvimento.

4.2.1.1 Critérios de inclusão e de exclusão

Seguem abaixo os critérios de inclusão e de exclusão para a composição dos participantes que compuseram o presente estudo:

4.2.1.1.1 Critérios de Inclusão

Os critérios de inclusão para estudantes foram: estar aluno regularmente matriculado na Rede Estadual de Ensino na presente escola, ter entre 16 e 18 anos de idade e comprometer-se em participar de modo ativo nas etapas que concerniriam às atividades desenvolvidas no transcorrer da estadia do pesquisador na sala de aula.

Em relação à professora, os critérios foram: ser professora efetiva de Língua Portuguesa da 2ª série do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino e comprometer-se a atuar como supervisora das etapas de pesquisa sugeridas pelo pesquisador.

4.2.1.1.2 Critérios de Exclusão

Os critérios de exclusão para os discentes foram: ter pouca familiaridade com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, além de ser analfabeto.

Em relação à docente, os critérios abarcaram: possuir pouca familiaridade com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, ser regente da turma há menos de um semestre e, por fim, recusar-se a permanecer em sala de aula durante

⁴³Era comum a oscilação da frequência de estudantes nas aulas, principalmente nas sextas-feiras. Sendo assim, nosso estudo de caso contou com a participação efetiva de 22 estudantes.

a realização da pesquisa.

4.2.1.2 Aspectos Éticos

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco, sob o número 6. 501.435, no dia 11 de novembro de 2023 (Apêndice A). Para sua realização, foram adotadas as diretrizes estabelecidas na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a estudos situados nas ciências humanas e sociais.

Embora nosso estudo não ofereça riscos de natureza física, é importante ponderar que pode trazer algumas ameaças⁴⁴, na medida em que o pesquisador alterou a rotina de um grupo de estudantes por um determinado período. De acordo com Stenhouse (1985), tais riscos devem ser expostos aos participantes antes do início do estudo:

Em estudos de casos educacionais em que o objetivo da pesquisa é melhorar a prática educacional e, portanto, a sorte das crianças e o profissionalismo dos professores, há pelo menos algum espaço para uma consideração sobre a responsabilidade dos sujeitos de assumir alguns riscos em termos profissionais (Stenhouse, 1985, p. 53)

Em consonância com a premissa defendida pelo autor e seguindo as orientações do Conselho de Ética da UFPE, os riscos e os benefícios para efetivação de nossa coleta de dados para a investigação foram socializados com os participantes no primeiro dia de realização das Oficinas de Aprendizagem.

4.3 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DE APRENDIZAGEM

⁴⁴ *Riscos para os estudantes:* os participantes da presente pesquisa poderiam se sentir constrangidos, acuados e/ou envergonhados em decorrência: (a) das perguntas feitas pelo pesquisador; (b) da possível participação de outras pessoas no ambiente da sala de aula; (c) das suas respostas nas etapas que concernem a participação durante os momentos de socialização previstos nas etapas da pesquisa. *Riscos para professora regente:* a docente poderia se sentir constrangida, acuada e/ou envergonhada em decorrência: (a) da presença de outro professor de Língua Portuguesa em sala de aula; (b) da provável comparação de sua prática pedagógica com a pesquisa desenvolvida pelo investigador; (c) da formulação de perguntas sobre a base teórica do projeto de pesquisa que não seja de domínio da docente.

As Oficinas de Aprendizagem propostas se realizaram como espaços dialógicos e democráticos de construção de conhecimento, nas quais oicineiro-pesquisador atuou como mediador do saber, de modo a garantir que as vozes dos participantes fossem efetivamente ouvidas e geralmente pressupuseram a construção de um produto coletivo como atividade conclusiva. Para Candau (1999, p. 12),

as oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sóciodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas.

A autora considera que o planejamento de oficinas pedagógicas, denominadas neste estudo de Oficinas de Aprendizagem, deve contemplar algumas etapas básicas, como aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão do tema elencado, construção coletiva e conclusão/compromisso. Atesta ainda que é preciso, para cada etapa, prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, considerando sempre a experiência de vida dos participantes envolvidos na ação educativa.

Fincados nessas premissas, construímos as oficinas desenvolvidas com os discentes da segunda série A da EREM Senador. As atividades aconteceram na segunda metade do 4º bimestre do ano letivo de 2023 no componente curricular de Língua Portuguesa. A disciplina possuía uma carga horária de 5h semanais, sendo as oficinas ministradas uma vez por semana, ocupando 2h/a. Com o progresso das etapas, contando com a anuência dos estudantes, dos professores e da equipe pedagógica, foi necessária a inclusão de mais um dia na semana, totalizando, em média, 4h/a semanais. Os ajustes tornaram-se necessários devido à dinâmica de atividades da instituição e o surgimento de situações não possíveis de serem previstas pelo investigador, a exemplo de fortes intempéries, de festividades e de falecimento de um discente.

Entendemos que toda proposta metodológica é cercada por uma tomada de decisão que explicita o marco ideológico e filosófico do qual partimos. Assim, ainda que tenhamos algumas ressalvas sobre uma proposta pedagógica pautada no ensino de competências, optamos por planejar nossas oficinas, visando ao desenvolvimento

de competências e habilidades digitais presentes na BNCC Computação (2022). Com essa definição, compreendemos que o Brasil está iniciando uma mudança de paradigma na aprendizagem ao propor um documento, ainda que necessite de ajustes pontuais, que objetiva a inserção efetiva dos estudantes da educação básica na cultura digital, algo que já acontece desde 2017 em países europeus com o Quadro Europeu de Competência Digital⁴⁵.

Acreditamos, portanto, que contribuímos de forma significativa com uma proposta teórico-metodológica concreta para o fortalecimento da Política Nacional de Educação Digital brasileira, Lei 14.533/2023. Essa escolha evidenciou a não opção de pautarmos a aprendizagem de Língua Portuguesa em abordagem tecnicista. Ao contrário, a opção se deu porque entendemos que a BNCC Computação e a PNED propõem um trabalho pedagógico sistemático que possibilite o desenvolvimento estratégico de competências digitais, na perspectiva da integração de habilidades tecnológicas, por um lado, e, por outro, a necessidade de reflexões éticas, quando das interações dos estudantes no mundo digital. Ambas as diretrizes pedagógicas objetivam que os estudantes conquistem, o quanto antes, a *cibercidadania*.

As oficinas foram desenvolvidas em cinco etapas com dias e horários previamente acordados com a professora regente. Participaram dos encontros 28 estudantes da 2ª série do Ensino Médio, com a supervisão da professora regente, que nos auxiliou em situações do dia. A sala de aula contava também com uma professora de apoio para atender a uma estudante com deficiência no suporte pedagógico a discente, quando necessário.

Cada etapa teve em média 4h de duração, com exceção das duas últimas, que contaram, respectivamente, com o tempo pedagógico de 8h e 2h. A primeira foi destinada à apresentação do projeto de investigação e para a realização de uma sondagem tecnológica, a fim de conhecer o grau de letramento digital dos participantes.

Na segunda fase, iniciamos efetivamente o trabalho com o gênero *Podcast de Aprendizagem*, buscando saber os conhecimentos prévios dos discentes e trazendo as primeiras reflexões sobre a estrutura e o uso do gênero em situações discursivas diversas. Estratégia semelhante aconteceu na etapa seguinte em que sistematizamos

⁴⁵ O Quadro Europeu de Competência Digital serviu de base para construção da BNCC Computação e da Política Nacional de Educação Digital no Brasil.

a taxonomia de *Podcasts Educacionais*, proposta por Carvalho e Aguiar (2010) e revisitamos conceitos basilares de uma pesquisa científica visando às tarefas que seriam desenvolvidas nos passos seguintes.

A quarta etapa sinalizou o processo de produção dos *Podcasts Temáticos de Intervenção* dos participantes. Para esse momento, foi prevista uma carga horária de 8h, considerando tanto as oficinas desenvolvidas de modo síncrono, quanto às orientações assíncronas realizadas pelo investigador em plataformas digitais.

Por fim, a última fase, com duas horas de duração, foi reservada para socialização dos programas produzidos e para o lançamento do canal de *Podcasts* produzidos pelos discentes, o SENAcast. A seguir, apresentamos um quadro contendo o plano de execução das Oficinas de Aprendizagem, com os objetivos, as competências e as habilidades de cada uma das etapas, seguido por uma descrição pormenorizada de sua execução.

Quadro 10 – Plano de execução das Oficinas de Aprendizagem

Etapa	Descrição da Oficina de Aprendizagem	Objetivos	Período	CH	Competências	Habilidades
1 ^a	<p>Introdução às Oficinas de Aprendizagem</p> <p>Apresentação do estudo;</p> <p>Aplicação do Questionário 1 – Sondagem tecnológica;</p> <p>Atividade 1 - Gravação de Podcasts de Apresentação.</p>	<p>Apresentar aos participantes o projeto de investigação;</p> <p>Identificar a familiaridade dos informantes com tecnologia digital e equipamentos eletrônicos;</p> <p>Criar um ambiente de aproximação com a turma a partir de uma atividade de “quebra gelo”.</p>	14/11 21/11	4h	<p>Expressar e partilhar informações, ideias, sentimentos e soluções computacionais utilizando diferentes plataformas, ferramentas, linguagens e tecnologias da Computação de forma fluente, criativa, crítica, significativa, reflexiva e ética.</p> <p>Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, identificando e reconhecendo seus direitos e deveres, recorrendo aos conhecimentos da Computação e suas tecnologias para tomar decisões frente às questões de diferentes naturezas.</p>	<p>(EM13CO22) Produzir e publicar conteúdo como textos, imagens, áudios, vídeos e suas associações, bem como ferramentas para sua integração, organização e apresentação, utilizando diferentes mídias digitais.</p> <p>(EM13CO25) Dialogar em ambientes virtuais com segurança e respeito às diferenças culturais, reconhecendo e denunciando atitudes abusivas.</p>
2 ^a	<p>Explorando o gênero textual Podcast</p> <p>Socialização da atividade 1;</p>	<p>Avaliar a experiência com a gravação de Podcasts de Áudio simples;</p> <p>Identificar a familiaridade dos participantes com o</p>	28/11 30/11	4h	<p>Construir conhecimento usando técnicas e tecnologia computacionais, produzindo informação e/ou artefatos de forma criativa, com respeito às questões legais, que proporcionem experiências para si e os demais.</p>	<p>(EM13CO14) Avaliar a confiabilidade das informações encontradas em meio digital, investigando seus modos de construção e considerando a autoria, a estrutura e o propósito da mensagem.</p>

	<p>Aplicação do Questionário 2 – Familiaridade com <i>Podcasts</i>;</p> <p>Introdução às características sociodiscursivas do gênero textual <i>Podcast</i>;</p> <p>Atividade 2 – Pesquisa de <i>Podcasts</i> de interesse dos participantes.</p>	<p>gênero textual <i>Podcast</i>;</p> <p>Discutir as características sociodiscursivas do gênero <i>Podcast</i> no que se refere às diversidades de suportes, formatos e sua função social no mundo digital.</p>				
3ª	<p>Sistematizando a taxonomia dos Podcasts</p> <p>Socialização da atividade 2;</p> <p>Sistematização da taxonomia dos Podcasts;</p> <p>Introdução ao método científico.</p>	<p>Identificar as preferências de temáticas e de formatos de <i>Podcasts</i>.</p> <p>Sistematizar a taxonomia de Podcasts Educacionais cunhada por Carvalho e Aguiar (2010);</p>	05/12 a 07/12	4h	Expressar e partilhar informações, ideias, sentimentos e soluções computacionais utilizando diferentes plataformas, ferramentas, linguagens e tecnologias da Computação de forma fluente, criativa, crítica, significativa, reflexiva e ética.	(EM13CO21) Comunicar ideias complexas de forma clara por meio de objetos digitais como mapas conceituais, infográficos, hipertextos e outros.
4ª	Construção de Podcasts	Sistematizar os conceitos de problemas e	12/12 a 19/12	8h	Construir conhecimento usando técnicas e tecnologia computacionais, produzindo	(EM13CO13) Analisar e utilizar as diferentes formas de representação e

	<p>Temáticos de Intervenção</p> <p>Atividade 3 – Construir roteiros de elaboração de problemas e Podcasts de hipóteses de pesquisa;</p> <p>Construção de roteiros de Podcasts de Aprendizagem;</p> <p>Gravação de Podcasts Temáticos de Intervenção.</p>	<p>hipóteses de pesquisa;</p> <p>Construir roteiros para produção de Podcasts de Aprendizagem;</p> <p>Gravar Podcasts Temáticos de Intervenção com base em problemáticas da comunidade.</p>			<p>informação e/ ou artefatos de forma criativa, com respeito às questões legais, que proporcionem experiências para si e os demais.</p> <p>Expressar e partilhar informações, ideias, sentimentos e soluções computacionais utilizando diferentes plataformas, ferramentas, linguagens e tecnologias da Computação de forma fluente, criativa, crítica, significativa, reflexiva e ética.</p>	<p>consulta a dados em formato digital para pesquisas científicas.</p> <p>(EM13CO14) Avaliar a confiabilidade das informações encontradas em meio digital, investigando seus modos de construção e considerando a autoria, a estrutura e o propósito da mensagem.</p> <p>(EM13CO20) Criar conteúdos, disponibilizando-os em ambientes virtuais para publicação e compartilhamento, avaliando a confiabilidade e as consequências da disseminação dessas informações.</p> <p>(EM13CO21) Comunicar ideias complexas de forma clara por meio de objetos digitais como mapas conceituais, infográficos, hipertextos e outros.</p> <p>(EM13CO22) Produzir e publicar conteúdo como textos, imagens, áudios, vídeos e suas associações, bem como ferramentas para sua integração, organização e apresentação, utilizando diferentes mídias digitais.</p>
5ª	Lançamento do SENAcast	Socializar para comunidade escolar os Podcasts	20/12	2h	Desenvolver projetos para investigar desafios do mundo contemporâneo, construir	(EM13CO17) Construir redes virtuais de interação e colaboração, favorecendo o desenvolvimento de

		<p><i>Temáticos de Intervenção</i> produzidos pelos participantes;</p> <p>Apresentar o canal de <i>Podcasts</i> desenvolvido pelos sujeitos de investigação.</p>			<p>soluções e tomar decisões éticas, democráticas e socialmente responsáveis, articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprias da Computação de maneira colaborativa.</p>	<p>projetos de forma segura, legal e ética.</p>
<p>Total de horas-aula: 22h</p>						

Fonte: elaborado pelo autor.

4.3.1 1ª etapa - Introdução às Oficinas de Aprendizagem

As oficinas tiveram início no dia 14 de novembro de 2023 com a apresentação do pesquisador aos estudantes. Neste dia, explicamos que a pesquisa se tratava de um estudo de doutorado no âmbito acadêmico, informação que despertou curiosidade na turma, por se tratar de um curso realizado na Universidade Federal de Pernambuco, instituição em que alguns desejam estudar.

Na oficina seguinte (21/11/2023), iniciamos questionando se restou alguma dúvida em relação ao encontro anterior. Diante da negativa, começamos pela apresentação do projeto de pesquisa, com uma linguagem acessível, tendo como base o texto escrito nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao final, o pesquisador perguntou se havia alguma dúvida, sendo uma das perguntas se os *Podcasts* produzidos no final valeriam nota no 4º bimestre. Neste momento, a professora regente interveio esclarecendo que a avaliação seria processual, e tudo o que os alunos produzissem no bimestre seria objeto de apreciação. Indagamos se alguém teria interesse em participar do projeto e, ao percebermos a adesão da turma, iniciamos os trâmites legais com a distribuição dos TCLEs aos estudantes e aos responsáveis. Em seguida, informamos que todas as oficinas seriam gravadas em áudio para que pudéssemos analisar com mais detalhes os dados gerados nas oficinas. Nenhum estudante se opôs à gravação e em todos os encontros algum deles lembrava-nos de iniciar a gravação no *smartphone*.

Findado o momento burocrático, o pesquisador inquiriu os estudantes se a comunicação assíncrona poderia acontecer mediante grupo de *WhatsApp* e estabeleceu regras de convivência para a interação no ambiente virtual. Para que os estudantes pudessem ingressá-lo, geramos um *QR Code*, o qual somente foi disponibilizado após o preenchimento dos termos de consentimento.

A primeira adversidade surgiu no momento de socialização do código, pois as redes de internet ofertadas pela escola não alcançavam a sala do 2ºA nem todos os discentes possuíam dados móveis, então foi necessária a colaboração entre os sujeitos os quais compartilharam a internet entre si. Apenas um estudante não possuía *smartphone* com memória suficiente para entrar no grupo, logo lhe demos as orientações à parte, com outros meios para realização das atividades, quando fossem individuais, conforme detalharemos mais adiante.

Depois da criação do espaço virtual, solicitamos que os estudantes respondessem o primeiro questionário (Sondagem tecnológica) cuja intenção foi conhecer a familiaridade da turma com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e os equipamentos tecnológicos disponíveis nas residências. Visando a otimizar o preenchimento, disponibilizamos o acesso tanto através de QR Code quanto de *link* postado no grupo do *WhatsApp*. Cientes do problema de acesso à internet da EREM, requisitamos que os discentes o respondessem em suas residências. O estudante que não possuía smartphone compatível pôde responder o formulário no computador da direção, em acordo delineado entre o pesquisador e a gestão escolar para situações desta natureza.

Como primeira atividade, pedimos que os alunos se apresentassem individualmente a partir de um *Podcast de áudio* simples, com no máximo 1 minuto de duração, respondendo às questões: “Quem sou eu?”, “De onde vim?” e “Para onde vou?”. A gravação não requeria sofisticação digital como o uso de música de fundo ou edição e serviu tanto para que os sujeitos que ainda não tivessem familiaridade com o gênero *Podcast* comesçassem a adquiri-la, quanto para que a turma pudesse “quebrar o gelo” com o pesquisador. Requisitamos que as gravações fossem publicadas durante a semana no grupo de *WhatsApp*, oportunizando que a própria turma tivesse a possibilidade de se conhecer melhor quanto às suas origens e perspectivas futuras.

4.3.2 2ª etapa - Explorando o gênero textual *Podcast*

No início da Oficina do dia 28/11/2023, pedimos que os participantes fizessem uma avaliação dos *Podcasts* de áudio socializados no grupo de *WhatsApp*. Como apenas 1 estudante não estava no grupo, visando a otimizar o tempo, e considerando a interação significativa dos estudantes na primeira produção multissemiótica, optamos por não os reproduzir novamente em sala de aula. No geral, os sujeitos avaliaram como positiva a experiência, pois tiveram a oportunidade de conhecerem-se melhor e o que planejavam para o futuro, após a conclusão do Ensino Médio.

Na sequência, realizamos a exploração do gênero textual *Podcast* com uma sondagem oral sobre se conheciam ou tinham costume de ouvir o gênero. Após a exploração inicial, solicitamos que os participantes respondessem um segundo questionário (Familiaridade com *Podcasts*) com o objetivo de entender o

conhecimento dos participantes sobre a tecnologia, caso fizesse parte do cotidiano deles, e analisar como e o porquê do consumo do gênero. Sabendo que a EREM possuía limitações tecnológicas, compartilhamos a internet do celular para uso no *notebook*, a fim de disponibilizar o QR Code e o *link* de acesso aos discentes que dispunham de redes móveis. Como alternativa, distribuímos também o questionário no modo impresso, dessa forma todos puderam respondê-lo sem dificuldades.

Ao término do preenchimento, indagamos os discentes sobre o que entendiam por *Podcasts*. Com essa iniciativa, a ideia não era transmitir um conceito “pré-fabricado” do gênero, mas de explorar o conhecimento prévio dos participantes sobre o tema. Como passo seguinte, listamos os *Podcasts* mais ouvidos no ano de 2023⁴⁶ e perguntamos se alguém conhecia os programas apontados. A maioria ou era ouvinte dos quatro primeiros ou já havia ouvido falar neles. Tendo em vista que as discussões foram produtivas, a conclusão ficou para o momento seguinte. Como atividade complementar, pedimos que, no próximo encontro, os estudantes trouxessem *Podcasts* que costumavam ver ou ouvir, justificando o porquê de sua escolha.

A oficina do dia 30/11 foi iniciada com a exibição de cortes de alguns *Podcasts* listados no encontro anterior. Houve também a discussão sobre as diferenças do gênero *Podcast* com outros do mesmo universo discursivo, a exemplo da rádios-novela e de programas de rádio. Especificamente sobre um *Podcast* de terror, aproveitamos para trabalhar com o levantamento de hipóteses, visto que o episódio descrevia um crime. Já que os participantes, como produto final, gravariam um programa levantando hipóteses para um problema na comunidade, acreditamos que “Contos de Terror” configuraram uma boa oportunidade para que os discentes assimilassem o conceito inicial de hipótese de pesquisa. Objetivamos com isso introduzir nos participantes categorias que seriam sistematizadas mais adiante com a taxonomia para *Podcasts Educacionais* proposta por Carvalho e Aguiar (2010).

4.3.3 3ª etapa - Sistematizando a Taxonomia de *Podcasts*

No início de dezembro de 2023, iniciamos as oficinas, socializando os *Podcasts* escolhidos pelos participantes que foram encaminhados ao pesquisador com antecedência a fim de dinamizar o tempo pedagógico. Com relação aos *Podcasts* de

⁴⁶ Informação presente em <https://www.apple.com/br/newsroom/2023/11/apple-shares-the-most-popular-podcasts-of-2023/>. Acesso em 14 mai. 25.

longa duração, decidimos projetar somente os cinco minutos iniciais, visto que, após a exibição, o participante ainda deveria justificar a razão pela qual decidiu compartilhar o gênero com a turma.

Após a demonstração de cada atração, solicitamos que os participantes fizessem comentários sobre o que assistiram, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo. A discussão sobre o programa se encerrava sempre com o depoimento do discente sobre o porquê da escolha.

No segundo tempo de aula (1h), executamos uma atividade baseada nos *Podcasts* exibidos até então. A dinâmica consistiu na apresentação de cortes de programas compartilhados em encontros anteriores, selecionados pelo pesquisador e pelos participantes, juntos com novos conteúdos. O objetivo era que os sujeitos classificassem os trechos, com base no conhecimento adquirido até o momento, a partir das seguintes categorias: topologia, formato, duração, autoria, finalidade e estilo (nível de formalidade). Cada trecho era disponibilizado em dois slides, sendo um para a exibição e outro para a resposta do questionamento apontado no primeiro. Para cada resposta, pleiteamos a justificação dos participantes.

A metodologia aplicada surtiu o resultado aguardado entre os sujeitos da pesquisa que ora concordavam, ora discordavam entre si sobre a taxonomia dos *Podcasts de Aprendizagem* com argumentos pertinentes em sua defesa. O maior dissenso deu-se na categoria de duração quando o investigador perguntou se para propósitos escolares o ideal seria um *Podcast* de curta ou de média duração. Embora a maioria tenha considerado mais adequado o de curta duração para fins didáticos, ao final o grupo entrou em consenso de que a extensão do gênero depende do componente curricular que o utiliza. Ao fim do encontro, o mediador sistematizou a taxonomia com base na classificação proposta por Carvalho e Aguiar (2010), alertando ao grupo que é um dos objetivos de nossa tese de doutorado era atualizá-la, considerando as especificidades atuais do gênero digital.

Na oficina de 07/12/2023, iniciamos retomando o final do encontro anterior, revisitando o quadro-resumo da taxonomia e dirimindo dúvidas sobre a classificação proposta. Em seguida, iniciamos uma exposição sobre investigação científica embasada no manual “Como elaborar projetos de pesquisa” de Gil (2002). Intencionamos, com isso, preparar os participantes para o produto final das oficinas.

A oficina mostrou-se produtiva, com participação ativa da turma. Lamentavelmente, neste dia, a Assistente de Gestão informou que a aula deveria

findar mais cedo, pois um ex-estudante da EREM do ano de 2022 havia sido assassinado na quadra de uma escola estadual vizinha, o que deixou pais, estudantes e funcionários temerosos e consternados.

4.3.4 4ª etapa - Construção de *Podcasts Temáticos de Intervenção*

Nesta seção, descreveremos as etapas de desenvolvimento do produto que os participantes elaboraram como etapa final de nossa investigação: *Podcasts Temáticos de Intervenção*. É importante ressaltar que as horas computadas para esta fase abarcam as oficinas desenvolvidas em sala de aula e as atividades de orientação síncronas e assíncronas. Após os encontros de natureza teórica, a presente etapa marca efetivamente a produção estudantil.

Na primeira semana da 4ª etapa, as oficinas aconteceram três vezes na semana e não duas como tradicionalmente sucediam. A alteração programática, sugerida pela professora regente, deu-se em virtude da interrupção repentina do último encontro, devido ao fatídico incidente envolvendo um ex-aluno.

Em 12/12/2023, começamos a agenda informando aos participantes que estávamos na penúltima semana de oficinas, etapa marcada pela elaboração do produto pactuado no dia em que apresentamos o projeto de pesquisa. Pedimos, então, que os sujeitos se organizassem em grupos de cinco ou seis pessoas, a fim de responder a uma atividade. Elucidamos também que o mesmo grupo formado deveria, preferencialmente, permanecer com os mesmos integrantes até a atividade final. Não tivemos muitos obstáculos com a construção das equipes porque os discentes já tinham formações consolidadas, fruto de trabalhos de outros componentes curriculares.

Formadas as equipes que se dispuseram cada uma em formato de círculo, explicamos o teor da atividade, a qual tinha como base o gênero textual notícia jornalística. Elencamos cinco notícias que traziam em seu escopo temas sensíveis, escolhidos após a observação participante. Distribuímos uma para cada grupo e pedimos para que, no tempo de 1h/aula, após a leitura dos textos, cada equipe identificasse a temática, possíveis problemas e hipóteses de pesquisa. Abaixo, listamos as notícias utilizadas na oficina:

Quadro 11 – Manchetes das notícias discutidas na oficina

Texto 1 - “Entenda porque Pernambuco registra tantos ataques de tubarão⁴⁷” (Apêndice B);

Texto 2 - “Cabo de Santo Agostinho: de promessa econômica em Pernambuco a 5ª cidade mais violenta do país⁴⁸” (Apêndice C);

Texto 3 - “GAJOP apresenta números de feminicídios em Pernambuco⁴⁹” (Apêndice D);

Texto 4 - “Segurança da Riachuelo é preso por racismo após acusar cliente negro de roubo⁵⁰” (Apêndice E);

Texto 5 - “Crianças e adolescentes no celular: uso exagerado afeta o cérebro e a concentração; veja o que fazer⁵¹” (Apêndice F).

Fonte: elaborado pelo autor.

As notícias foram disponibilizadas aos grupos no modo impresso, pela dificuldade de conectividade, e através de *link* de acesso para os participantes que desejassem acessá-las por meio do *smartphone*.

Esgotado o primeiro tempo de aula, reproduzimos os textos no quadro branco, com o apoio de um projetor e solicitamos que cada membro da equipe realizasse a leitura em voz alta para toda a turma. Depois, pedimos que um dos integrantes apresentasse coletivamente o que o grupo havia defendido em relação aos assuntos, aos problemas e às hipóteses para pesquisas hipotéticas envolvendo o tema. Anotamos as respostas em lâminas de slides, questionando os demais grupos se havia outras possibilidades para o que estava sendo apresentado. Cabe esclarecer que a intenção com a proposta não era de ensinar a escrita de um projeto acadêmico, e sim refletir sobre o cerne de uma pesquisa científica, no que tange ao rigor e à seleção de dados.

⁴⁷ Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/entenda-por-que-pernambuco-registra-tantos-ataques-de-tubarao/>. Acesso em 17 set 2024.

⁴⁸ Adaptado de <https://www.brasildefato.com.br/2023/07/28/cabo-de-santo-agostinho-de-promessa-economica-em-pernambuco-a-5-cidade-mais-violenta-do-pais>. Acesso em 17 set 2024.

⁴⁹ Matéria publicada no Blog do Jamildo em 08/03/2023. Disponível em <https://jc.ne10.uol.com.br/autor/blog-de-jamildo/>. Acesso em 17 set 2024.

⁵⁰ Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/seguranca-da-riachuelo-e-preso-por-racismo-apos-acusar-cliente-negro-de-roubo/>. Acesso em 17 set 2024.

⁵¹ Disponível em <https://g1.globo.com/saude/noticia/2023/02/14/criancas-e-adolescentes-no-celular-uso-exagerado-afeta-o-cerebro-e-a-concentracao-veja-o-que-fazer.ghtml>. Acesso em 17 set 2024.

Nos minutos finais, expusemos a tarefa preparatória para a produção dos *Podcasts* finais. Nela, os grupos foram convidados a pesquisar uma problemática da comunidade e hipóteses para sua resolução.

Tendo em vista que a oficina do dia 12/12 durou apenas 1h (tempo regular da aula do componente para este dia), optamos por iniciar o compartilhamento coletivo do trabalho requerido ao final da oficina anterior. Os grupos divulgaram as temáticas definidas, com a justificativa da escolha e propostas para sanar os problemas postos. Para cada proposta, discutimos sua exequibilidade, de modo que os informantes pudessem perceber que a coerência do ato interventivo deveria se dar com a razoabilidade de sua execução.

A oficina do dia 14/12 marcou o advento da elaboração do produto final de nosso estudo. Nesse ínterim, esperávamos que os participantes estivessem familiarizados com as especificidades formais e sociodiscursivas do gênero textual *Podcast*, ambientados sobre os princípios gerais de uma pesquisa científica e cientes de seu protagonismo em busca de soluções para demandas comunitárias.

Destinamos o encontro, que teve 2h de duração, à apresentação do Plano de Orientação para construção de roteiros de *Podcasts* (Apêndice G), fornecendo uma ficha didática que contempla as orientações para que os grupos pudessem gravar seus episódios.

Seguida a leitura da mensagem inicial do plano, de forma sucinta, recordamos a classificação sobre *Podcasts* de Carvalho e Aguiar (2010). A retomada do quadro resumo foi necessária para consulta das equipes, considerando que nem todas as gravações dos programas aconteceriam no espaço escolar, tampouco na presença do investigador, devido aos contratempos tecnológicos já aludidos.

Na sequência, o documento orientador descreve com detalhes o passo a passo para a criação dos *Podcasts de Intervenção*, em dois momentos. O primeiro traz as orientações preliminares para gravação do gênero:

Quadro 12 – Roteiro de criação de *Podcasts* (1º momento)

- Divida-se em grupo de 5 ou seis integrantes, preferencialmente o mesmo que você fez parte na atividade anterior.
- Em grupo, pense em uma problemática sensível na sua comunidade (município, bairro, rua, escola etc.).

- Elabore uma pergunta problema e hipótese para resolver essa problemática. Isso te ajudará a elaborar teu roteiro.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os questionamentos relacionados ao quadro acima incidiram se os grupos poderiam escolher outra temática distinta daquela apresentada na atividade do dia 12/12. Observando o interesse de alguns participantes em imergir em outros problemas, permitimos que as equipes mudassem de tema, caso desejassem.

O segundo momento foi reservado para detalhes mais técnicos sobre as estratégias para gravação dos programas, tais como formato, duração, registro linguístico etc. Por se tratar de informações mais específicas no processo de *redesigning*, houve um número maior de manifestações das equipes, inclusive a retomada de inquietações, a exemplo da duração ideal para um *Podcast de Aprendizagem*. Nosso alvitre inicial foi a gravação de programas de curta duração, com até cinco minutos, e, caso o tempo fosse insuficiente para o planejado no roteiro, seria permitida a produção de mais um conteúdo de curta duração. Os participantes discordaram deste ponto e requisitaram a alteração para *Podcasts* moderados, entre 6 e 15 minutos. Justificaram com a assertiva que seria difícil condensar uma mensagem de natureza relevante em cinco minutos, reafirmando que *Podcasts* moderados são mais atrativos para os discentes no que se refere à esfera escolar.

Encerrando as discussões sobre o plano de orientação, exibimos um modelo de roteiro que os grupos deveriam usar para planejar as gravações dos *Podcasts* (Apêndice F). O passo seguinte marcou o momento mais aguardado pelos participantes neste dia de oficina: a escolha do nome do canal do *Podcast*. Como estratégia, primeiramente inquirimos se os discentes preferiam que o nome do canal fizesse alusão à turma ou à escola. A maior parte votou na segunda possibilidade, assim o canal poderia ter continuidade, ainda que não fosse com a mesma turma. Depois, recolhemos possíveis títulos, surgindo como propostas “Senador Cast”, “SENACast” e “Podcast do Senador”. Realizada consulta, mediante voto nominal, os participantes optaram por “SENACast”. Neste momento, os estudantes escolheram uma colega de classe, com habilidades com *design* computacional, para construir a logomarca do canal. Antes do encerramento da oficina, pactuamos o dia da socialização dos programas (20/12) e, até lá, manteríamos orientações assíncronas, visto que a maioria havia se planejado para gravar no fim de semana.

Conforme o planejamento, as horas finais para esta etapa (3h) foram reservadas para orientações as quais ocorreram, por opção dos participantes, de modo assíncrono via grupo de *WhatsApp* ou via contato pessoal do pesquisador. No dia seguinte à última oficina, uma estudante apresentou, no grupo virtual, a proposta de logomarca do canal da turma: um livro com as cores da EREM, em um plano de fundo preto, um microfone de estúdio e o termo “SENACast” com variadas cores, sinalizando a diversidade (Figura 1). A marca foi validada pelos participantes, havendo apenas algumas sugestões como alteração de cores e tamanho de fonte a fim de dar mais visibilidade ao nome do canal:

Figura 1– Logomarca do canal SENACast



Fonte: EREM Senador (2023)

Todas as equipes buscaram orientação com o pesquisador, cujas dúvidas concentraram-se sobretudo nas fontes de informação para a problemática escolhida, no formato dos *Podcasts* e na exequibilidade da proposta de intervenção. A participante com deficiência solicitou-nos que pudesse produzir seu programa de modo individual porque gostaria de compartilhar uma experiência pessoal. Considerando a especificidade do pedido, a demanda foi acatada e mantivemos reuniões periódicas com a informante a fim de dar-lhe suporte tecnológico e pedagógico.

Vale ressaltar que, como se tratava da última unidade letiva dos participantes e se aproximava o calendário de avaliações bimestrais, não foi possível o trabalho de reescrita textual, que é o indicado para o processo de produção de gêneros textuais

de qualquer domínio discursivo. Ainda que tenhamos orientados todos os grupos no processo de *designing*, apenas um deles solicitou que fosse concedido um novo prazo para ajustes no *Podcast*, sendo também a única equipe que nos apresentou o produto final previamente. Esse grupo, no dia da socialização, exibiu somente uma versão preliminar do programa.

4.3.5 5ª etapa – Lançamento do SENAcast

A oficina do dia 20/12 representa o final de nossa investigação na EREM Senador. A essa altura, os participantes já se encontravam realizando as avaliações do IV bimestre, sendo o lançamento combinado para acontecer após o horário da avaliação de Linguagens da escola. Para prestigiar a finalização do estudo, as dirigentes escolares e a educadora de apoio foram convidadas. Ao chegarmos à sala de aula, fomos surpreendidos com a sala decorada, organizada em círculo e uma farta mesa com alimentos, sucos e refrigerantes trazida pelos discentes.

Iniciamos o último encontro agradecendo publicamente à direção, à professora regente e aos participantes pela acolhida e pelo envolvimento na atividade de pesquisa. Posteriormente, distribuímos o questionário 4 aos informantes que contém a autoavaliação das oficinas e do processo de aprendizagem no componente curricular de Língua Portuguesa. Aos discentes, demos-lhes a opção de preenchê-lo no formato digital ou impresso, sendo que poucos decidiram pelo formato *online*, por limitação de dados móveis. Em relação à professora regente, o formulário foi disponibilizado eletronicamente. Reservamos os 30 minutos iniciais para que os participantes pudessem responder o questionário presencialmente, visto que estavam no encerramento do ano letivo, contudo a docente teve a alternativa de alargamento de prazo, já que estava envolvida na semana de prova.

As apresentações dos *Podcasts* foram iniciadas dentro do prazo estipulado. Por precaução, os grupos enviaram-nos anteriormente as gravações para que pudéssemos levá-las salvas no *notebook*. No total, os participantes produziram cinco *Podcasts*, cujos títulos e problemáticas listamos a seguir:

Quadro 13 – Relação dos *Podcasts* produzidos pelos participantes

Título do Podcast	Problemáticas abordadas	Duração	Formato
-------------------	-------------------------	---------	---------

Desafios enfrentados nos eventos escolares	Dificuldade na inclusão de alunas em atividades escolares da EREM Senador e da diversidade de temas no projeto da Consciência Negra.	9 min.	Áudio
Educação no Cabo de Santo Agostinho	Desafios enfrentados pelos profissionais da educação no Cabo de Santo Agostinho.	9 min 37s.	Híbrido
Desafios enfrentados por pessoas neurodivergentes e neurotípicas	Dificuldade de acesso às políticas de saúde por pessoas com deficiência no Cabo de Santo Agostinho.	5 min.	Áudio
Privatização da Praia Nazaré	Polêmica envolvendo o projeto de privatização do Parque Metropolitano Armando de Holanda Cavalcanti, onde se situa a praia de Nazaré, no Cabo de Santo Agostinho.	2 min.	Híbrido
Violência na escola	Crescimento do índice de violência nas escolas do Cabo de Santo Agostinho.	3 min.	Áudio

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para as apresentações, valemo-nos da estratégia de elencar um ou dois integrantes por grupo para apresentar seus *Podcasts* e, em seguida, contextualizar o modo de produção dos programas que serão analisados detalhadamente no capítulo destinado às análises. Os discentes foram bastante respeitosos ao assistir com atenção e silêncio às produções e puderam tecer comentários após as exhibições.

Todos os *Podcasts Temáticos de Intervenção* produzidos estão disponibilizados em um canal próprio no Spotify com o nome de SENAcas⁵², em formato de áudio e de vídeo, no caso dos programas que possuem imagem, podendo ser acessados por indivíduos de qualquer país.

Após a conclusão das atividades, houve o momento de confraternização com os participantes envolvidos no estudo, em que puderam expressar suas impressões acerca da experiência vivenciada nas Oficinas de Aprendizagem e nas produções dos *Podcasts de Intervenção*. Em seguida, os discentes solicitaram-nos uma foto de recordação no pátio de entrada da EREM que seria depois compartilhada no Instagram da 2ª série A (Figura 2).

⁵² Disponível em <https://open.spotify.com/show/OJBOJZpZYQUIKBD6FDzqCx?si=635ea8c2a8d74ced>. Acesso em 18 set 2024. No capítulo destinado à análise de dados, descreveremos os elementos constituintes do canal.

Figura 2 – Estudantes do 2ºA da EREM Senador, professora regente e gestoras



Fonte: Reprodução do Instagram da turma.

Como desdobramento do estudo, fomos informados do desejo da equipe gestora da EREM pela continuidade do canal, contemplando todas as turmas do Ensino Médio, com a supervisão dos professores de Língua Portuguesa.

4.4 RELAÇÃO COM O MUNDO DIGITAL

Nesta seção, retratamos a propriedade, o conhecimento e a relação dos participantes com a Internet, informações coletadas do Questionário 1 (Apêndice H).

Os participantes declararam ter familiaridade com o mundo digital, oscilando somente a forma e os locais em que têm acesso à Rede Mundial de Computadores. Essa informação é relevante para nossa investigação, na medida em que em seu trajeto houve o uso de questionários eletrônicos, de *QR Code*, de aplicativos para gravação de *Podcasts*, além de consulta a endereços eletrônicos. Ao serem questionados sobre a forma como se conectam à internet em casa, tendo em vista que algumas atividades poderiam ser desenvolvidas nas residências, a maior parte dos discentes informou que o acesso se dá majoritariamente por meio de *Wi-Fi* (86,4%), apenas 1 discente pontuou que não costuma usar internet em casa (4,5%).

No que tange aos locais onde acessavam a *World Wide Web*, 95,5% dos discentes afirmaram que o faziam somente em casa e apenas um informante, na escola. Devemos pontuar ainda que nenhum dos entrevistados afirmou conectar-se à internet em locais públicos, tais como bibliotecas, praças e lanchonetes. O índice elevado de sujeitos que afirmam não usar o sinal *Wi-Fi* na unidade de ensino pode ser justificado devido à instabilidade de conexão nos espaços escolares. Apesar dessa

variável, podemos concluir que a totalidade dos participantes tem acesso ao mundo digital de alguma forma, o que tornou viável nosso estudo.

Quando inquiridos sobre há quanto tempo usam a internet, 77,3% dos sujeitos assinalaram que a utilizam há mais de quatro anos; 13,3% há três; 4,5% há dois e a mesma porcentagem há um ano. Tais números indicam que a maior parte dos alunos começou a navegar pelo espaço digital já no final da infância para o princípio da puberdade, o que reforça a tese de que são nativos digitais. Antes da pandemia, a maioria do grupo se conectava todos os dias ao ciberespaço (81,8%), oscilando entre 5h (31,8%), e 8h (31,8%), diárias; índice que chegou a quase 100% de uso diário após o agravamento do contexto pandêmico. No que se refere à totalidade de horas de permanência *on-line*, houve um aumento de 13,7% em relação aos usuários que se conectam até 8h diárias, chegando ao patamar de 45,5%. Tendo em vista que a turma passava 8h diárias na escola e a maioria conectava-se à internet somente em casa, podemos depreender que uma parcela expressiva das interações em domicílio acontecia com o auxílio de algum dispositivo digital.

Com o agravamento da emergência sanitária mundial, os discentes ocupavam o ócio navegando pelas redes sociais (81,8%), seguidas por atividades com jogos digitais nos *smartphones* ou em computadores (77,3%) e organização de playlists em plataformas de *Streaming* como *Deezer* e *Spotify* (54,5%). Sobre esse último ponto, vale ressaltar que 81,8% dos respondentes escutavam músicas organizadas em listas, apenas 2 ainda as ouvem em rádios e 2 costumam baixar álbuns completos. Ratificamos que nos chamou a atenção em especial o interesse dos participantes por plataformas de *Streamings*, o que nos motivou a propor que o produto final de nosso estudo fosse alocado em uma dessas plataformas de som e de vídeos.

Uma vez traçado o panorama do grupo de participantes no que concerne ao acesso, tempo de uso e interesses ao navegar pelo mundo digital, buscamos entender também a partir de quais dispositivos os informantes tinham acesso ao espaço virtual, tema do próximo tópico.

4.4.1 Dispositivos eletrônicos

No que diz respeito aos dispositivos eletrônicos presentes nas residências dos sujeitos de pesquisa, tendo como recorte especificamente a TV, há uma pequena distância, embora significativa entre aqueles que possuem TVs comuns (50%) e os

que têm acesso a *Smart TVs* (59,1%)⁵³, o que reforça o indicativo de familiaridade com dispositivos digitais. Em relação à posse de celular, a maioria tem aparelhos *smartphones* (81,8%) com conexão à internet, todavia 22,7% possuem apenas celular simples sem acesso à rede mundial de computadores, o que nos levou a pensar em métodos alternativos para o engajamento desses estudantes na investigação.

A respeito de computadores ou similares, a maioria não os possui em sua residência (54,5%); 36,4% têm *notebook* e 9,1%, computador de mesa. Assim, os celulares são a principal forma pela qual o grupo se conecta à *Web*.

Os participantes têm como preferência assistir a filmes, programas ou minisséries em plataforma de *Streaming* (72,5%), o que nos faz inferir que o grupo tem predileção por conteúdos sob demanda, característica também intrínseca aos *Podcasts*. Os dados parecem mostrar que estamos diante de uma geração que prefere escolher, de acordo com suas necessidades, o que quer ver ou ouvir, distanciando-se, dessa forma, de tecnologias tradicionais tais como TVs (abertas e por assinaturas) e rádios cujas programações são elaboradas pelos diretores das emissoras.

4.4.2 Relação entre tecnologia e aprendizagem

Os participantes do 2º A têm como característica especial ser um grupo que encerrou o Ensino Fundamental Anos Finais e ingressou no Ensino Médio durante o período pandêmico. Sobre esse ponto, ainda que tenha sofrido limitações de ordem tecnológica e emocional durante o período de emergência sanitária, a maioria do grupo (81,8%) considerou importante a continuidade da presença de ferramentas tecnológicas em aulas de Língua Portuguesa, sendo apenas 13,6% aqueles que preferiram que as aulas ocorressem com o apoio somente de materiais impressos.

Como pontos positivos do uso da tecnologia digital em aulas de língua materna, os informantes apontaram que aprenderam a usar alguns aplicativos e elogiaram a diversidade de ferramentas digitais e materiais didáticos utilizados para melhorar a qualidade das aulas. No entanto, apesar de ser um grupo que considera importante a imbricação entre tecnologias educacionais e ensino, é perceptível que a experiência do ensino emergencial parece não ter sido positiva para maioria, pois confidenciaram

⁵³ Os participantes podiam marcar mais de uma opção.

que foi um período desafiador, já que muitas vezes não conseguiam entender as explicações dos docentes pelas videochamadas, havia muita oscilação no sinal de internet e que, em se tratando de aulas de Língua Portuguesa, não se percebia muita diferença entre o ensino remoto e o presencial.

Nesse sentido, parece ser consensual entre os sujeitos que o uso de dispositivos digitais no âmbito escolar favorece a aprendizagem, no entanto com a condição de que as aulas, ou pelo menos sua maioria, aconteçam sincronicamente de modo presencial.

4.5 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Para esta pesquisa, optamos pela construção e aplicação de questionários mistos, sendo a Escala Likert utilizada para o questionário que tratou da avaliação final do estudo de caso. Nele utilizamos a escala de 5 pontos para cada pergunta: 1) discordo totalmente; 2) discordo; 3) indiferente (ou neutro); 4) concordo, e 5) concordo totalmente. De forma adicional, solicitamos aos informantes que realizassem por escrito uma autoavaliação do projeto proposto, bem como uma avaliação da produção dos *Podcasts Temáticos de Intervenção* produzidos em grupo. Na seção destinada à elaboração dos instrumentos, discorreremos com mais detalhes sobre a formulação dos questionários.

4.5.1 Observação participante – Oficinas de Aprendizagem

O estudo de caso tem como traço intrínseco a capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências. Dentre elas, destaca-se a observação participante que se trata de uma técnica habitual dos estudos etnográficos, visto que etnógrafos necessitam participar da vida do observado, a fim de gerar dados concretos para suas investigações.

A opção pela observação participante como técnica macro⁵⁴ se deu a partir do desenvolvimento das Oficinas de Aprendizagem em que o pesquisador foi oicineiro, participando, ainda que semanalmente, de modo ativo do dia a dia dos participantes

⁵⁴ Entendemos que é uma técnica macro porque a partir da observação participante foi possível orquestrar outras técnicas tais como o inquérito por questionário, o diário de campo e as produções de *Podcasts*.

da 2ª série A. Trata-se de uma observação totalmente participante, considerando a tipologia proposta por Stenhouse (1988), pois o pesquisador exerceu a função de mediador de aprendizagem enquanto esteve ministrando as oficinas. Na perspectiva proposta por Amado (2020), este estudo configura-se como uma participação *soft-line*, já que não há uma relação de reprodução entre os fazeres pedagógicos entre observador e observado, ao contrário, neste caso, o pesquisador buscou ser o mais imparcial possível na condução das atividades.

4.5.2 Diário de campo¹

De acordo com Amado (2020), na observação participante é possível a combinação de muitas outras técnicas para coleta de dados. Dentre todas elas, sobressai-se o diário de campo em que são registradas as observações e outros aspectos de interesse do investigador, tais como suas impressões e sentimentos sobre o observado, as primeiras interpretações e hipóteses, comportamentos etc.

Na presente pesquisa, o investigador atuou diretamente com o grupo classe, logo não foi possível tomar as notas no exato momento da intervenção. Por essa razão, optamos pelo uso de um aplicativo de áudio através de *smartphone*, o qual captava as interações do pesquisador com os participantes. Em consonância com Almeida (2020) e Stenhouse (1988), essa escolha metodológica funcionou como uma extensão da memória do observador. Assim, ao terminar as oficinas, pudemos registrar as impressões em notas, escritas em uma ferramenta de processador de texto *online* que traz como vantagem poder ser acessada em qualquer computador, tablet ou celular, necessitando para isso somente o acesso a *e-mail*.

4.6 ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Esta seção tem como finalidade apresentar como os instrumentos foram elaborados. Iremos descrevê-los por ordem de aplicação tendo início pelo Questionário 1 – Sondagem tecnológica dos participantes (4.6.1), seguido pelo Questionário 2 – Conhecimentos prévios sobre *Podcasts* (4.6.2), e depois o Questionário 3 – Autoavaliação do projeto (4.6.3) o qual implicou dois questionários: um para os discentes e outro para a docente (4.6.3.1).

A opção pela temática deu-se em razão das motivações de cada etapa da investigação. Para planejar as oficinas, por exemplo, era necessário o conhecimento do perfil da turma, principalmente no que se referia à familiaridade com dispositivos eletrônicos e ao acesso à internet. Foi preciso, em seguida, explorar os conhecimentos prévios dos participantes sobre *Podcasts*, já que, ao final das etapas formativas, foi sugerida a produção do gênero pelos sujeitos da pesquisa. O questionário final, por sua vez, propôs uma autoavaliação da intervenção do pesquisador com a finalidade principal de analisar se houve aprendizagem significativa a partir da produção dos *Podcasts Temáticos de Intervenção*.

Embora seja uma técnica produtiva em estudos das Ciências Humanas, elaborar um questionário não é uma tarefa simples, pois requer uma série de cuidados, tanto no que se refere à seleção e à extensão das perguntas, para não ficar enfadonho para os inquiridos, quanto à linguagem empregada na elaboração dos itens. Por se tratar de estudantes adolescentes, optamos por uma linguagem simples e por construções frasais pouco complexas. Esse instrumento de coleta de dados foi baseado em experiências que temos em educação, em trabalhos que utilizaram questionário (Moura, 2010; Xavier, 2011) e nos estudos teóricos sobre a técnica (Gil, 2002).

O início dos questionários traz um pequeno texto introdutório, visando a explicar o objetivo de cada instrumento e explicitar o tempo máximo de seu preenchimento. Optamos por questionários, divididos em blocos, sendo os primeiros dedicados a itens de múltipla escolha e os demais tanto a questões fechadas quanto a perguntas subjetivas. Ainda que nem todos os participantes respondessem com textos extensos, as questões abertas permitiram-nos observar com mais detalhamento o ponto de vista dos estudantes sobre o tópico inquirido. A seguir apresentaremos cada um dos instrumentos.

4.6.1 Questionário 1 – Sondagem de Conhecimentos Tecnológicos

O questionário de Sondagem de conhecimentos tecnológicos pretendeu compreender a relação dos estudantes com as tecnologias nos últimos três anos. Decidimos fazer tal recorte porque a etapa final do Ensino Fundamental dos participantes ocorreu durante a pandemia da Covid-19, o que pode ter trazido reflexos em relação ao tempo de uso das tecnologias digitais. É importante destacar também

que a matrícula desses estudantes na escola-polo deu-se no momento de retorno presencial às aulas, no ano de 2022, sendo 2023 o primeiro ano em que os discentes puderam conviver com as regras de flexibilização ao coronavírus.

Com base no cenário apontado, buscamos questionar também como se deu a aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa neste período e se, com o contato maior com o mundo digital, os participantes tiveram uma vida mais ativa na *web* no que tange à produção de conteúdo para a rede mundial. Com as respostas, pudemos ter um panorama da relação dos alunos com a virtualidade e planejar de modo mais concreto as oficinas que foram iniciadas após a aplicação do questionário em tela.

4.6.1.1 Caracterização dos participantes e relação às tecnologias digitais

O primeiro bloco do questionário refere-se à caracterização geral dos estudantes, o elo deles com as tecnologias digitais antes da pandemia e os dispositivos eletrônicos disponíveis.

4.6.1.2 Tecnologia e aprendizado de Língua Portuguesa

Na segunda parte, por se tratar de um questionário longo, iniciamos agradecendo aos participantes por responder aos itens anteriores e passamos a interrogá-los sobre sua relação com as tecnologias a partir do surgimento da Covid-19, finalizando inquirindo como se deu a aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa neste período.

Questões subjetivas

As questões 29 e 30 são dissertativas em que o participante pôde ficar livre para expressar as opiniões referentes aos tópicos tratados. No item 29, o sujeito foi convidado a descrever uma experiência positiva ou negativa durante o período em que participou de aulas remotas ou híbridas. Com isso, buscamos entender as experiências do grupo com a aprendizagem de língua materna mediado por tecnologias digitais.

No último item, perguntamos se os estudantes costumavam produzir conteúdos digitais para serem alocados na rede mundial de computadores. Caso a resposta fosse positiva, deveriam informar qual (is) tipo (s) de conteúdo (s) produziam e com que frequência.

As informações presentes em ambos os blocos e a comparação entre eles permitiu-nos ter uma dimensão do letramento digital dos participantes e como eles veem a inserção de tecnologias digitais em atividades pedagógicas.

4.6.2 Questionário 2 – Conhecimentos prévios sobre *Podcasts*

Para a construção deste instrumento (Apêndice I), baseamo-nos na taxonomia de *Podcasts* sugerida por Carvalho e Aguiar (2010) e na pesquisa Podcast-IBOPE, desenvolvida pelos canais Globo⁵⁵, em parceria com o instituto de pesquisa no ano de 2020, para identificar os fatores que fizeram do *Podcast* um recurso tecnológico de sucesso no Brasil.

Questão discursiva

A resposta à questão discursiva do segundo questionário (item 16) foi sugerida ser objetiva e curta, não obrigatória, em que os alunos deveriam escrever qual (is) canal (is) de *Podcasts* costumavam ouvir ou assistir com frequência. Tais respostas objetivaram identificar as temáticas de interesse dos sujeitos da investigação.

4.6.3 Questionário 3 – Autoavaliação do projeto

Este questionário pretendeu receber avaliação sobre o estudo de caso pelos participantes, no que concerne à existência de aprendizagem significativa após a produção de *Podcasts Temáticos de Intervenção*. Na realidade, não nos interessa a avaliação somente do *redesigned*, mas também do *designing*, materializado no processo de construção do produto final. Para isso, foi necessária a divisão dos questionários em duas dimensões, considerando as especificidades dos sujeitos de

⁵⁵ Os resultados da pesquisa estão disponíveis no infográfico “Podcasts e a crescente presença entre os brasileiros” que pode ser acessado no seguinte link: <https://gente.globo.com/pesquisa-infografico-podcasts-e-a-crescente-presenca-entre-os-brasileiros/>.

investigação: um para os participantes estudantes (Apêndice J), com a construção de um questionário misto, dividido em dois blocos, e outro para informante professora regente (Apêndice K), composto por uma questão subjetiva, sendo orientada por tópicos norteadores.

4.6.3.1 Autoavaliação pela participante professora regente

Neste questionário, salientamos que os resultados da investigação trarão importantes colaborações para o sucesso da educação básica e que a participação da informante contribuiu para esse fim.

Informamos em seguida que o objetivo do formulário foi trazer contribuições sobre o desenvolvimento do estudo de caso e, para isso, seria necessário produzir um texto dissertativo contemplando os tópicos abaixo:

- Expectativas antes da realização do projeto;
- Dificuldades observadas com a execução do projeto;
- Principais aprendizagens com a realização do projeto;
- Como enxerga que o projeto contribuiu com a aprendizagem de Língua Portuguesa;
- Sugestões para projetos futuros.

Acreditamos que os questionários descritos são de fundamental importância para nosso estudo de caso porque sua análise, em orquestração com os *Podcasts* produzidos pelos participantes, oferece indícios para as respostas apontadas em nosso problema de pesquisa e na hipótese defendida nesta tese.

4.7 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Gil (2002), um estudo de caso requer do pesquisador um cuidado especial no planejamento da coleta e da análise dos dados, isso devido à flexibilidade metodológica que esse tipo de pesquisa permite. Como pontuamos, a coleta de dados foi realizada exclusivamente pelo investigador na sala de aula da 2ª série A, no período de novembro a dezembro de 2023, que corresponde ao último bimestre letivo da Rede Estadual de Ensino do estado de Pernambuco, por meio dos

seguintes instrumentos: a) observação participante (Oficinas de Aprendizagem) registrada em áudio de *smartphone* e diário de campo, b) questionários e c) produções dos discentes (roteiros e *Podcasts*).

É necessário, nessa perspectiva, um olhar especial para o tratamento dos dados gerados pelos instrumentos a fim de evitar o risco de, ao final da investigação, ter-se somente um amontoado de informações sem conseguir interpretá-las adequadamente.

Para dirimir o preconceito, comum aos estudos de caso, é necessário definir as categorias de análise durante a fase de exploração do material coletado. Em nosso caso específico, como esta investigação tem em seu escopo instrumentos distintos, valemo-nos também de diferentes tratamentos que são adequados a cada instrumento. A seguir discorreremos sobre cada um deles.

Os dados quantitativos coletados dos questionários, oriundos das questões de múltipla escolha (questionários 1 e 3) e da Escala Likert (primeiro bloco do questionário 3 do participante aluno), serão apresentados na forma de gráficos, quadros e tabelas construídos nos programas *Microsoft Word* e *Microsoft Excel* da empresa Microsoft. Os gráficos, quadros e tabelas servirão para fundamentar a análise do processo de construção de significados do produto final dos sujeitos de pesquisa e, orquestrados com outras fontes de evidência, viabilizarão responder às perguntas-problemas explicitadas em nossa introdução.

Serão analisados dois dos cinco *Podcasts de Intervenção*⁵⁶ produzidos pelos informantes: um *Podcast de Áudio*, produzido por uma participante com deficiência⁵⁷, e um *Podcast híbrido*, elaborado colaborativamente. Neles serão analisados os *Designs Multimodais*⁵⁸, tendo em vista as categorias propostas pela Pedagogia dos

⁵⁶ A opção por analisar dois *Podcasts* se deu porque todos os programas produzidos são *Podcasts de Áudio* ou *Híbridos*. Dessa forma, considerando a recorrência das produções, decidimos analisar um programa de áudio, planejado por uma participante neurodivergente, e uma produção híbrida elaborada colaborativamente por um grupo de participantes.

⁵⁷ Não é nossa intenção nesta tese fomentar discussões de natureza teórico-metodológica acerca de produções multissemióticas elaboradas por estudantes com deficiência. O *Podcast* analisado em nossa tese configura-se como um dos produtos gerados ao final das Oficinas de Aprendizagem.

⁵⁸ Cabe aqui relembrar o conceito de *Design Multimodal* discutido em nossa fundamentação teórica: *designs disponíveis* materializados em gêneros construídos socialmente, tecidos a partir de uma diversidade de modos de representação. São definidos como “sistemas integrados de criação de sentido dos textos eletrônicos multimídia” (Grupo Nova Londres, 2021, p. 51). Assim, como se trata de uma dimensão integrada entre os modos de significação, não analisaremos os *Podcasts* privilegiando o modo oral, escrito (a partir dos roteiros) ou sonoro, por exemplo, sob o risco de recairmos na velha dicotomia, grande divisão ou supremacia entre a relação fala e escrita. Verificaremos, portanto, como esses modos se interconectam para construir sentido nos *Podcasts*, como preconiza a Pedagogia dos Multiletramentos, teoria linguística escolhida para fundamentar nossa tese.

Multiletramentos no que se refere aos **elementos do design** (modos de representação ou significação), que são orquestrados durante os processos de *designs disponíveis*, *designing* e *redesigned*; e à observância dos **processos de conhecimento** (“experenciar o conhecido”, “experenciar o novo”; “conceituar por nomeação”, “conceituar com teoria”; “aplicar apropriadamente”, “aplicar criativamente”; “conceituar por nomeação”, “conceituar com teoria”; “analisar funcionalmente” e “analisar criticamente”).

Será no *feedback* do questionário 3⁵⁹, que verificaremos se houve aprendizagem no componente curricular de Língua Portuguesa. Para chegar a esse resultado, analisaremos as respostas de um grupo de estudantes alinhado com a metalinguagem assinalada no parágrafo anterior. As percepções dos participantes que descreverem o processo de elaboração do gênero digital serão consideradas um traço do *designing* e àquelas as quais trouxerem reflexões específicas sobre os *Podcasts* concluídos agruparemos no universo do *redesigned*.

Além disso, examinaremos tanto nos *Podcasts de Aprendizagem* produzidos pelos informantes quanto nas respostas do questionário 3 como ocorreu o desenvolvimento das habilidades da BNCC Computação, uma vez que a construção do produto final descrito nesta tese só foi possível mediante o desenvolvimento das habilidades listadas no Plano de execução das Oficinas de Aprendizagem (Quadro 10).

O conjunto dessas categorias analíticas permitir-nos-á visualizar concretamente o resultado de uma proposta de um projeto de multiletramentos, a partir do eixo da Educação Digital Escolar, que se filia teórico-metodologicamente a uma *Pedagogia do Design* que elenca as dimensões das diversidades (cultural e linguística) como premissas para construção de uma aprendizagem calcada no protagonismo juvenil.

Uma vez definidas as categorias e aclaradas as razões pelas quais optamos por escolher dois dos cinco *Podcasts* produzidos, na próxima seção, passaremos a analisá-los, finalizando com as percepções dos aprendizes sobre o uso do gênero e processo de aprendizagem em Língua Portuguesa.

⁵⁹ O questionário 3 apresenta um traço distintivo em relação aos anteriores, pois é formado por participantes distintos, estudantes e a professora regente. Por essa razão necessita de uma codificação especial, sendo acrescido, após a indicação do questionário, as consoantes “E”, para referir-se a estudantes, “P” para indicar a resposta da professora. Nesse contexto, a codificação Q3E01 sinaliza a resposta do estudante 01 ao questionário 3.

5 ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo, apresentaremos a análise dos dados de nossa pesquisa, composta pelos questionários aplicados aos participantes, roteiros e *Podcasts de Intervenção*. Iniciaremos descrevendo a plataforma digital em que os *Podcasts de Aprendizagem* foram publicados para, em seguida, analisar o programa “Desafios enfrentados por pessoas neurodivergentes e neurotípicas”, produzido por uma estudante com deficiência. Na sequência, foi realizado o tratamento analítico de “Privatização da Praia de Nazaré – Cabo de Santo Agostinho” – de autoria coletiva. Por fim, examinamos as respostas ao Questionário 3 no qual se indagava basicamente a percepção de aprendizagem de temas do componente curricular de Língua Portuguesa durante o processo de produção de *Podcasts*, utilizando como instrumento de análise a construção de significação pelo conceito de *Design* evidenciada em expressões verbais presentes nas respostas subjetivas ao referido questionário.

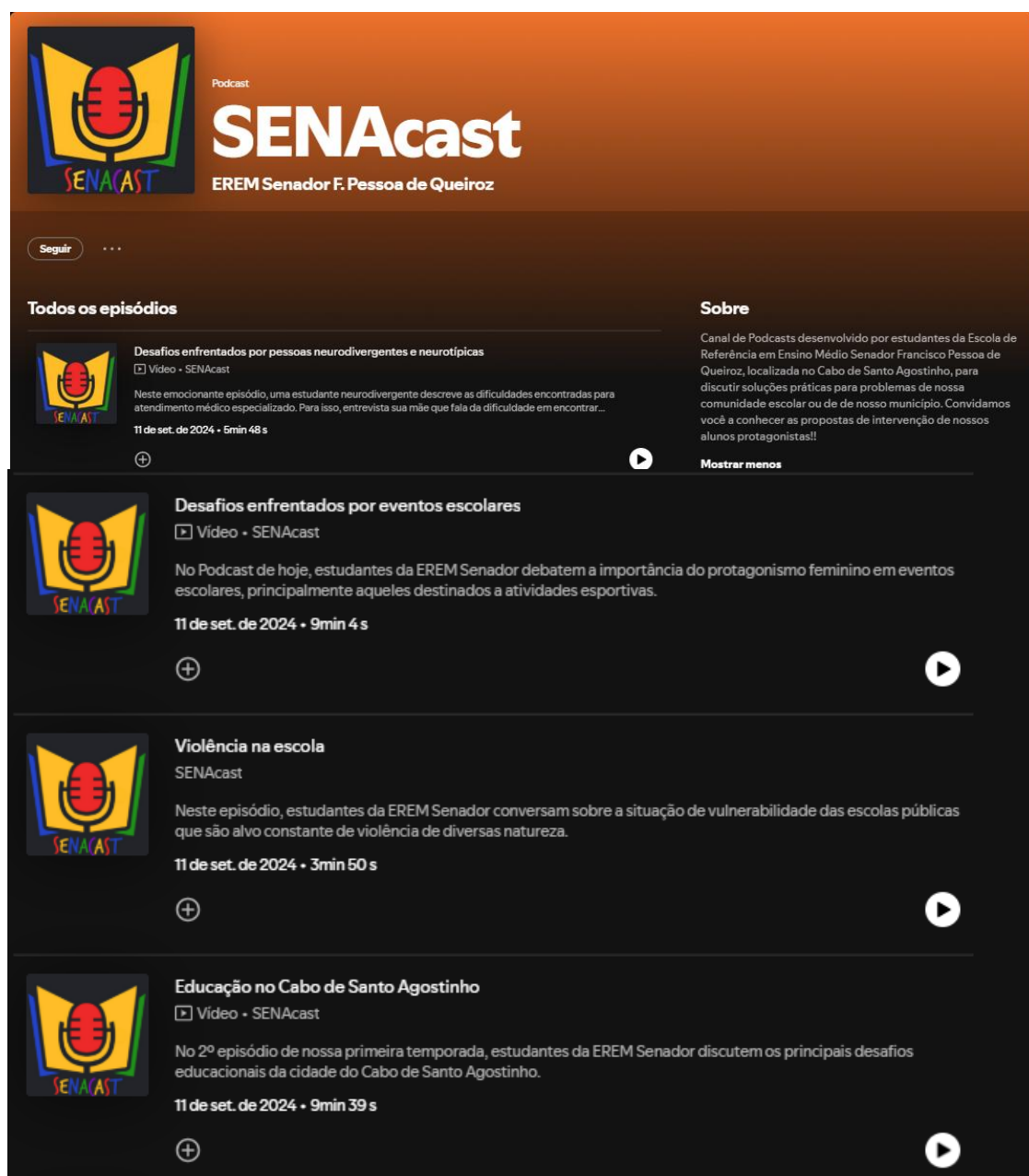
5.1 SENACAST: REPOSITÓRIO DE *PODCASTS DE INTERVENÇÃO SOCIAL*

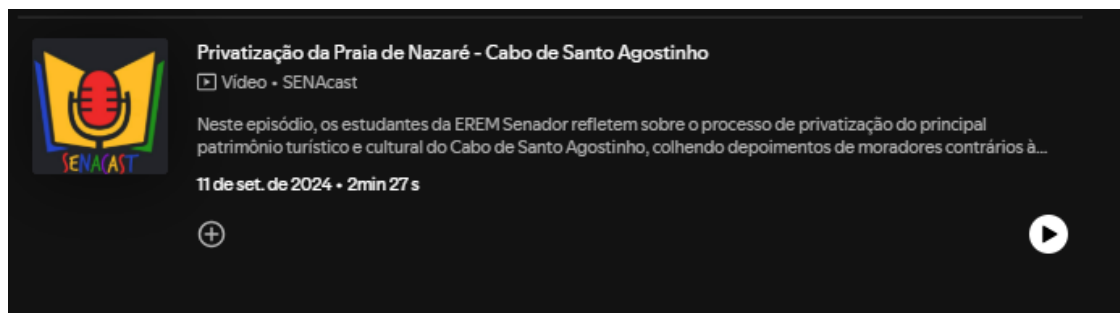
O SENAcast é um repositório gratuito de *Podcasts de Intervenção Social* (figura 3) produzidos pelos estudantes da 2ª série A durante o período que foram ministradas as Oficinas de Aprendizagem. Alocado na plataforma *Spotify*, o termo é formado a partir do processo de aglutinação dos morfemas lexicais “Senador” e “Podcast”, sendo escolhido pelos participantes como forma de perpetuar o canal com vistas a possibilidade de tornar-se um projeto de extensão desenvolvido pela unidade de ensino. Por essa razão, houve a opção de grafar as duas primeiras sílabas em maiúsculo, evidenciando as iniciais da unidade educacional.

Nesse contexto, é importante assinalar que a opção por um aplicativo de *streaming* para agrupar as produções juvenis justifica-se porque, de acordo com o questionário de sondagem tecnológica, respondido no início das oficinas, 72,5% dos participantes utilizavam *softwares* dessa natureza com regularidade, denotando familiaridade com os gêneros digitais disponíveis nesses fenômenos textuais. Quando questionados em que plataformas costumavam ouvir músicas (rádios tradicionais, rádios *online*, álbuns completos e *Smart TV*.), 81,8% dos sujeitos afirmaram que

preferem montar as próprias *playlists* utilizando os aplicativos *Deezer* e *Spotify*. Tais dados quantitativos explicam nossa opção pelo *Spotify*, considerando ainda que possui uma licença específica para estudantes, além de ser o mais popular dentre os internautas que costumam consumir conteúdos em *streamings*.


Figura 3 – *Print* da tela inicial do canal SENAcast





Fonte: SENAcast

Para navegar pelo canal, não é necessário que o usuário efetue *login* na plataforma de *streaming*, no entanto não terá a opção de segui-lo caso almeje deixá-lo como um de seus canais favoritos ou mesmo receber atualizações no momento da alimentação de outros programas pelo administrador.

Ao acessar o SENAcast, podemos visualizar no canto superior esquerdo a logomarca, acompanhada do seu título e da indicação de que se trata de uma página de cunho educativo, visto que no subtítulo há o nome da instituição de ensino (EREM Senador Francisco Pessoa de Queiroz). Na primeira coluna, à esquerda, há um cardápio contendo todos os episódios cujas vitrines⁶⁰ são compostas pelas logomarcas do canal em miniaturas, seguidas pelo título dos programas, indicação do formato (áudio ou vídeo), descrição do episódio, dia em que foi postado e tempo de duração. Abaixo da descrição, o ouvinte tem a opção de adicionar o programa a seus episódios (ícone +), compartilhar com internautas de outras redes sociais (ícone ) , adicionar à *playlist* própria ou ver a descrição do programa (ícone ...).

Na segunda coluna, à direita, há um texto descritivo com o objetivo do canal, seguido, logo abaixo, por um botão que serve para dar uma nota à página, além da categoria a qual o canal se inscreve (educação). A audiência tem a opção de ouvir os programas sem, com isso, precisar sair da página inicial ou pode acessá-los de forma individual, clicando em seus títulos, sendo possível, neste caso acessar vídeos, quando se tratar de um *Videocast*.

5.2 A VOZ DA INCLUSÃO: ANÁLISE DO *PODCAST* “DESAFIOS ENFRENTADOS POR PESSOAS NEURODIVERGENTES E NEUROTÍPICAS”

⁶⁰ Freire (2013) concebe vitrines como as imagens que acompanham os *Podcasts*.

O *Podcast* que iremos analisar em seguida foi produzido por uma estudante com laudo de transtorno do espectro autista e esquizofrenia. O processo de *designing*, do intervalo do início da oferta das Oficinas de Aprendizagem à elaboração do produto final foi complexo, considerando as dificuldades naturais da participante, que era acompanhada diariamente por uma pedagoga, contratada pela Rede Estadual de Ensino, para prestar-lhe assistência.

Nos primeiros dias de oficinas, a informante ficou agitada ao tomar conhecimento de que deveria, ao final da quarta etapa, produzir um *Podcast* em equipe. Afirmou que, no período em que estudou no Ensino Fundamental Anos Finais, tinha dificuldade de integração em trabalhos colaborativos e temia que tal fato se repetisse na última etapa da educação básica. Diante do testemunho, buscamos integrá-la em todas as atividades colaborativas, incentivando regularmente sua participação oral, ao reportar-se à participante ou à sua profissional de apoio. Desse modo, todas as atividades grupais propostas pelo pesquisador foram realizadas adequadamente por ela, que demonstrou envolvimento com as atividades ministradas nas oficinas. Não raro, a participante conversava com oicineiro sobre seus *Podcasts* preferidos, sendo os do gênero terror os que mais se afeiçoava.

Apesar do envolvimento em atividades colaborativas, a informante pediu para construir o produto final individualmente porque intencionava compartilhar com os demais participantes e com os ouvintes do programa as dificuldades pelas quais passava com sua progenitora para ser assistida pelo Sistema de Saúde, segundo ela, devido à sua deficiência. Considerando a particularidade da solicitação, e tendo em vista o pedido para compartilhar a angústia para ter acesso a um direito constitucional, autorizamos que a produção fosse realizada somente por ela, permitindo ainda que sua mãe participasse do trabalho, na condição de entrevistada. Nessa perspectiva, entendemos que o *Podcast* permaneceu com o caráter colaborativo, na medida em que contou com a participação de um parente e de um colega, o qual ajudou a informante na edição final. O pesquisador atuou como orientador, através de troca de mensagens por *WhatsApp*, durante a etapa destinada à orientação e à produção do gênero. Decidimos analisar o *Podcast* em tela para ilustrar que é possível incluir concretamente estudantes com deficiência em produções que envolvam a virtualidade, bastando para isso entender as especificidades do aprendiz e auxiliá-lo pedagogicamente no processo de construção do gênero digital planejado pelo docente. É importante mencionar também que não foi necessária nenhuma adaptação

das oficinas para a informante, visto que, como pontuamos, participava ativamente das discussões propostas pelo pesquisador, inclusive compartilhando com ele, nos corredores da instituição de ensino, os episódios de *Podcasts* que consumia com regularidade.

Antes da exibição do produto final, no dia reservado à socialização dos *Podcasts*, a participante pediu a palavra ao pesquisador para contextualizar seu trabalho:

Bem... Eu queria falar o tema que é a falta de médico para pessoas neurodivergentes e neurotípicas aqui no Cabo de Santo Agostinho e eu como uma pessoa neurodivergente eu queria mostrar um pouquinho o que eu passo, a dificuldade que eu passo. É isso! (ER, 2025)

A intervenção inicial contribuiu para que a audiência permanecesse integralmente concentrada na exibição do *redesigned*, ou seja, da produção final da informante. Outros sujeitos presentes, a exemplo das dirigentes escolares, ficaram visivelmente emocionadas, pois consideraram a exposição da vida pessoal, a partir de um *Podcast*, um ato de superação pessoal. Ao finalizar a exibição do gênero, a participante dirigiu-se aoicineiro e à professora regente e presenteou-os como forma de agradecimento pelo ano letivo e pelo incentivo na construção do produto final, no caso do pesquisador.

Ao analisarmos a fala da informante, é possível notar o desenvolvimento da habilidade EM13CO20⁶¹ da BNCC Computação do Ensino Médio, pois, com o conteúdo gravado em seu programa, intencionou disseminar as adversidades vivenciadas em seu cotidiano, em se tratando de uma pessoa com deficiência intelectual. A mensagem pode ser considerada verossímil por ser partilhada por uma informante laudada, que pretende se fazer percebida em seu território ao “mostrar um pouquinho a dificuldade que passa”. Como descreve a habilidade, possivelmente, a produtora espera ter como consequência a sensibilização do grupo escolar e do poder público municipal para a temática elencada no programa de áudio. Isso é possível também com uma campanha de divulgação do *Podcast*, organizada pela própria unidade

⁶¹ Criar conteúdos, disponibilizando-os em ambientes virtuais para publicação e compartilhamento, avaliando a confiabilidade e as consequências da disseminação dessas informações.

escolar ou pelos participantes, visando a um compartilhamento coletivo do ficheiro, de modo a chamar a atenção das autoridades sanitárias.

O *Podcast* “Desafios enfrentados por pessoas neurodivergentes e neurotípicas⁶²”, de acordo com nossa taxonomia, pode ser classificado como um *Podcast de Áudio*, visto que sua forma de reprodução se deu predominantemente através do modo de enunciação oral. Sinalizamos, todavia, que o ouvinte tem a opção de clicar no *link* que dá acesso ao programa e deparar-se com a imagem de uma flor em movimento presa em um galho com poucas folhas. Ainda que conte com o modo visual, não podemos considerar o programa como *Videocast*, pois o recurso semiótico não acompanha as falas reproduzidas pela informante e pela entrevistada, ou seja, funciona mais como uma imagem significativa, selecionada pela informante, para sintetizar a essência da mensagem que desejava veicular.

5.2.1 Aprendizagem e transformação: uma análise dos elementos do *Design* do Podcast “Desafios enfrentados por pessoas neurodivergentes e neurotípicas”

Trata-se de uma produção multissemiótica sinestésica, já que, para a construção deste *Podcast*, houve uma alternância entre os modos de representação (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020). Isto é, o gênero nasceu primeiramente como um roteiro escrito para, em seguida, ganhar contornos de um programa de áudio, orquestrando modos diversos e recursos semióticos distintos, além do *design* escrito. Os linguistas apontam que o processo sinestésico é uma maneira poderosa de apoiar e aprofundar o processo de aprendizagem, na medida em que é possível construir sentidos não somente mediante o uso de palavras escritas ou faladas, mas também com o uso de figuras, diagramas ou outros recursos.

Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), os *designs disponíveis* constituem-se como “padrões de significados disponíveis para nós na forma de nossa herança cultural e ambiental que se traduzem em convenções de linguagens, imagens, sons, gestos, toques e espaços”, em outras palavras, nos modos de representação postulados por Kress (2004).

62

Disponível

em

<https://open.spotify.com/episode/23qNXEpPthcuoBgB6lYwSX?si=H6gFN7mBSpWyuf4sy9BpXA>. Acesso em 17 de abr. 2025.

Como *designs disponíveis* do programa analisado, concebido como produção sinestésica, temos, inicialmente, o modo escrito, materializado a partir do gênero roteiro. Nele a *podcasteira* planejou os movimentos retóricos que seriam utilizados no *Podcast de Áudio*, principiando pelos integrantes do grupo, neste caso, optou por fazê-lo sozinha, pois decidiu compartilhar uma experiência pessoal. Analisaremos o roteiro mais detalhadamente ao debruçarmo-nos sobre o *designing*.

No exemplo analisado, há dois elementos comuns dos *designs disponíveis* que apresentam paralelismo ao compartilhar o sentido da audição como meio primário: modo sonoro e modo oral⁶³. Como modo sonoro, reiteramos a discussão de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) que agrupam, nesse modo, recursos semióticos, tais como sons de ambiente e de fundo, passando também por significados complexos como os musicais.

A escolha do modo sonoro é bastante relevante para a construção de um *Podcast de Áudio*, porque serve para envolver os ouvintes na mensagem veiculada no programa. Normalmente envolvem recursos de sons como trilhas sonoras de fundo suaves para o texto vocalizado por um narrador/entrevistador para comunicar um contexto emocional específico ou como marcador sonoro para destacar o conteúdo apresentado pelo *podcasteiro* ou convidado. No gênero analisado, o modo oral é encontrado das duas formas. Em relação ao pano de fundo, percebemos que o recurso sonoro foi utilizado de forma tímida, quase imperceptível à audiência.

Para percebê-lo, o ouvinte precisaria aguçar a atenção, já que a entrevistadora do *Podcast* possui um volume de voz intenso, que se sobrepõe ao recurso sonoro ao fundo. Possivelmente uma explicação para a dificuldade de orquestração entre as modalidades orais e sonoras seria pelo fato da sensibilidade da *podcasteira* a sons de intenso volume, por ser uma pessoa com espectro autista. Essa suposição pode ser corroborada quando a progenitora da participante afirma que a filha não suporta grandes ruídos: “(...) tudo no Recife, fica difícil para pegar ônibus, para pegar metrô, é muita gente, (3:59) empurra, empurra, zoada, ela não suporta zoada, não suporta barulho (...)”. Não raro, durante as Oficinas de Aprendizagem, a participante queixava-se quando havia sobreposição de vozes, que normalmente ocorria quando os demais informantes tentavam fazer perguntas ou intervenções simultaneamente.

⁶³ As particularidades do modo oral serão analisadas com mais detalhes no processo de *designing* e quando discutirmos os processos de conhecimento mobilizados no *Podcast* gravado pela participante.

Para dirimir o problema, sem, contudo, desencorajar a participação do grupo, o pesquisador negociou a distribuição dos turnos de fala solicitando que os informantes levantassem a mão, quando precisassem se expressar.

O *Podcast* em análise, dissociado de uma plataforma de *streaming* e considerando as devidas proporções, poderia se confundir com um simples arquivo de áudio, caso não fosse originalmente produzido com a intenção comunicativa de um *Podcast*, como gênero digital.

Outro recurso semiótico que podemos enquadrar na categoria de modo sonoro foi o efeito sonoro similar à batida da claquete, aparelho utilizado em gravação de produção televisiva e cinematográfica, para marcar o início de um *take* ou cena. Nesse caso, o som da claquete foi utilizado nos primeiros dois segundos da gravação para demonstrar que o programa havia começado, visto que, após o som onomatopaico, a autora inicia sua fala se identificando: “Oi gente, tudo bom? (0:05) Pra quem não me conhece, me chamo ER, sou estudante da EREM Senador (....)”.

Outro *design disponível* é o modo visual, perceptível somente se o ouvinte optar por clicar para ver/ouvir a gravação no *Spotify* (Figura 4).

Figura 4 – Vitrine do *Podcast*



Fonte: SENACast

A imagem de uma flor, como recurso semiótico, evoca um dos sentidos humanos, a representação visual (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020). Trata-se, portanto, de uma flor branca, que se movimenta pela força do vento e está presa a um galho com poucas folhas cuja escolha pode ter sido pensada para representar o equilíbrio entre a leveza da flor e a temática delicada do programa.

No processo de *designing*, o *designer* reconstrói os *designs disponíveis* para significar no mundo (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020). Assim, qualquer movimento semiótico é visto como uma atividade de *designing* - ler, ver, escrever, ouvir, falar - (Grupo de Nova Londres, 2021). No entanto, não se limita a uma mera reprodução dos sentidos ofertados socialmente; ao contrário, trata-se de um processo complexo no qual os produtores de significados lançam mão dos modos e recursos semióticos presentes para intervir no seu contexto social através de textos escritos, imagens e sons. Nessa perspectiva, é possível concluirmos que a escolha e inserção da imagem de uma flor representa algo importante no contexto da vida pessoal da participante, isto porque, na teoria multimodal, nenhum modo de representação é arbitrário ou vazio de significado, mas sempre um movimento consciente e intencional de quem o realiza.

Consideramos como *designing* o processo de criação do *Podcast de Intervenção*, visto que a produtora do gênero se vale dos *designs Disponíveis*, discutidos anteriormente, para construir o roteiro escrito e o programa de áudio. Entendemos, portanto, que, quando os informantes escreveram roteiros, elencaram imagens perceptuais, *background* sonoro e vozes de apoio, conseguiram realizar a transição de *designs disponíveis* para o *processo de designing*.

Nesse processo roteirizado, a informante primeiramente deveria apresentar, no roteiro (Figura 5) os integrantes que participariam do trabalho colaborativo e, em seguida, delimitar a função de cada um, visto que, por se tratar de uma obra coletiva e nem todos estudantes sentem-se confortáveis em posicionar-se por áudio ou por vídeo, sugerimos uma divisão no processo de produção do gênero digital. Como já mencionado anteriormente, a *podcasteira* optou por realizá-lo sozinha, embora tenha cogitado fazê-lo em dupla, como pode ser visto na rasura na seção “Integrantes do grupo”.

À luz da Pedagogia dos Multiletramentos, podemos observar que a produtora do *Podcast* optou por ser a *designer* única de produção de sentidos, ao escolher-se como responsável pela “gravação, edição e locução” do programa de áudio, conforme assinalado no bloco destinado ao formato do *Podcast* (Figura 5). Com essa decisão,

podemos afirmar que a *Podcasteira* desenvolveu parcialmente a habilidade EM13CO22⁶⁴ da BNCC Computação, que trata da elaboração e publicação de mídias digitais no formato de textos escritos, imagens, áudios, vídeos ou tais recursos orquestrados na mesma plataforma. Isso acontece porque, em uma produção colaborativa, sobretudo digital, há a exigência da participação de uma diversidade de participantes, cujas atribuições variam de acordo com a expertise de cada um, a exemplo de edição, roteirização, locução, dentre outros papéis sociais que podem ser desenvolvidos no momento de criação de um *Podcast*.

O tangenciamento no desenvolvimento dessa habilidade também pode ser justificado pelo fato de a produtora ter apresentado dificuldades no processo de *designing* do *Podcast*. A primeira delas, como pontuamos, deu-se na seleção do *background* sonoro que praticamente passou despercebido aos ouvidos da audiência, além da escolha da imagem da flor, que parece não ter relação direta com o tema do programa. Notamos ainda, na edição do áudio, no minuto 4:48, uma mudança abrupta na fala da locutora ao descrever as possíveis soluções para resolução da falta de médicos para pessoas neurodivergentes.

Outra questão que merece destaque é que o programa foi encerrado com a pergunta retórica “E na sua forma, qual seria a melhor forma de resolver essa situação?” (5:43), porém não houve nenhum encerramento formal por parte da *Podcasteira*, com anúncio dos créditos e música de encerramento. Desse modo, houve a lacuna de um texto conclusivo, causado pela ausência de indicativo do fim do programa ou possibilidade de um novo episódio do podcast.

Figura 5 – Recorte do início do roteiro de produção de *Podcast*

Integrantes do grupo: Emily Rane Lima de Almeida

Função dos integrantes: Emily - gravação, edição e locutora

Título do Podcast: A falta de médicos no caso p/neurotípicos e neurodivergente

Formato do Podcast: () Videocast (x) Podcast de áudio () Enhanced Podcast () Screencast

Estilo do Podcast: () Formal (x) Informal

Roteiro: (Construa aqui seu roteiro – pode usar o verso ou folha de caderno para complementá-lo.)

Fonte: ER (2023)

⁶⁴ Produzir e publicar conteúdo como textos, imagens, áudios, vídeos e suas associações, bem como ferramentas para sua integração, organização e apresentação, utilizando diferentes mídias digitais.

No que se refere ao formato do *Podcast de Intervenção*, a informante optou pela informalidade, certamente porque a audiência endereçada é formada por estudantes do Ensino Médio. Apesar da opção pelo registro informal, notamos uma preocupação da apresentadora com a pronúncia das palavras, pois foi nítido o cuidado com palavras ditas de forma bem articulada, além das breves pausas entre os enunciados proferidos. Na fala da locutora, há apenas um desvio de ordem morfossintática (“... pra mim pegar” – 2:17), o que demonstra que a estudante possui grau de letramento adequado para o ano em que está matriculada, fato que também é possível observar nos registros escritos, a partir do roteiro. Já em relação à entrevistada, é perceptível o uso de um registro informal de linguagem, verificado nos regionalismos empregados (“zuada” – 3:59), nos desvios de ordem sintática (“O governo contrate mais profissional” – 4:56) e nas dislalias (“prano” – 4:49 e “pobrema” – 3:24).

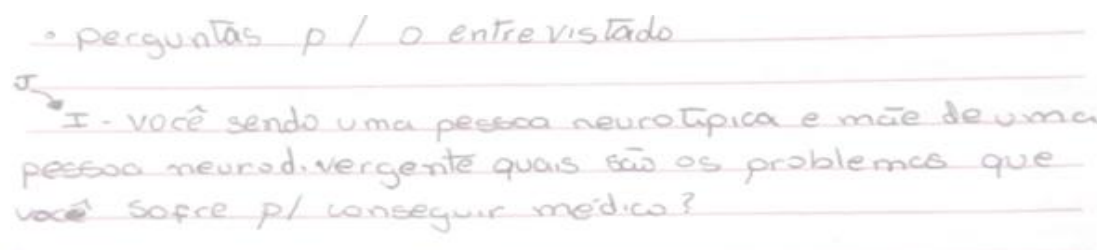
Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) destacam que o processo de *designing* sempre envolve “uma injeção de interesses orientadores do *designer* e de suas experiências culturais, de sua subjetividade e de suas identidades.” (p.174). Os traços da subjetividade da informante e de suas experiências culturais podem ser notados em alguns dos tópicos rascunhados por ela, que funcionaram como guias para construção de seu programa de áudio, a saber: falta de médicos, dificuldades com marcação de exames e problemas com plano de saúde. Com essa observação, acreditamos que a participante conseguiu desenvolver a habilidade EM13CO25⁶⁵ no que diz respeito à capacidade do aprendiz em dialogar em ambientes virtuais, demonstrando criticidade, protagonismo e competência de denunciar fatos que considere abusivos. Claramente a habilidade foi atingida, ao considerarmos que a informante representou a voz das pessoas com deficiência ao denunciar seus empecilhos diários em relação à busca por serviço de saúde. Essa é também uma das competências a serem desenvolvidas na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos: a criticidade do aprendiz.

No processo de roteirização, é possível perceber que a participante constrói um planejamento textual de modo a paulatinamente contextualizar a audiência sobre a pauta do programa, para, em seguida traçar os desafios da dificuldade de

⁶⁵ Dialogar em ambientes virtuais com segurança e respeito às diferenças culturais, reconhecendo e denunciando atitudes abusivas.

assistência médica nas esferas pública e privada (Figura 6), com base em exemplos concretos do cotidiano, e, por fim, chamar também a responsabilidade do ouvinte, no último enunciado do programa, sobre qual seria a melhor forma de resolver a situação apresentada.

Figura 6 – Rascunho de pergunta para entrevistada



Fonte: Fonte: ER (2023)

A construção da habilidade é perceptível no processo de *designing*, exemplificado acima, visto que a *Podcasteira* elabora em seu roteiro um questionamento sobre os desafios que sua entrevistada enfrenta em busca de atendimento de saúde especializado. Isso por si só já denuncia que não há, de fato, uma política efetiva de atenção às pessoas com deficiência, pois, se houvesse, não haveria “problema” para conseguir um médico. A participante demonstra a habilidade também com relação ao *redesigned*, ou seja, após o processo de orquestração, transformação e ressignificação dos modos de representação (*designs disponíveis*) que aconteceu no *designing*. Como exemplo, neste fragmento de *Podcast*, a locutora manifesta insatisfação por passar dois anos aguardando um neurologista:

Muitas vezes o médico remarca e tem também um problema de ficar muito tempo na fila de (1:23) espera, tanto que foi o que aconteceu aqui no Cabo, que eu fui uma vez no Neuro daqui (1:30) do Cabo e acabou que foi só uma consulta e quando foi para remarcar acabou ficando (1:38) na fila de espera por uns dois anos (...) (ER, 2025)

Entendemos que a citação acima representa o *redesigned*, pois é o resultado final do processo de *designing* no qual a participante transformou os *designs disponíveis*, devolvendo ao mundo como um novo *design*, neste caso, um *Podcast de Aprendizagem* que traz uma temática de intervenção social.

Em consonância com os postulados defendidos pelos estudiosos dos Multiletramentos, entendemos que todos os *Podcasts* publicados no canal SENAcast

estão na esfera do *redesigned*, pois foram tecidos por novos significados visuais e sonoros, produzidos para o mundo digital, os quais podem influenciar significados subsequentes no mundo, ou seja, são *designs disponíveis* para cibercidadãos.

Entendemos que a participante, neste último processo de transformação dos significados, completou o ciclo de habilidades previstas para a produção do gênero digital (EM13CO21⁶⁶), tendo em vista que conseguiu comunicar de forma clara um fato complexo e subjetivo por meio de um gênero digital. No próximo tópico, detalharemos mais o *redesigned* e analisaremos os processos de conhecimentos mobilizados na construção do *Podcast*.

5.2.2 Taxonomia e processos de conhecimentos mobilizados no *Podcast* “Desafios enfrentados por pessoas neurodivergentes e neurotípicas”

Nesta seção analisaremos o processo de *redesigned*, isto é, o *Podcast de Intervenção* apresentado pela produtora no último dia da Oficina de Aprendizagem e submetido posteriormente ao canal SENAcast, tornando-se um novo *design disponível* para os consumidores desse gênero ou para estudantes e investigadores que tenham interesse em gêneros digitais que fomentem aprendizagem de língua materna.

No que concerne à tipologia, é considerado um *Podcast* informativo, pois visa denunciar autoridades sanitárias no que se refere à dificuldade de acesso a serviços de saúde especializado, chamando a atenção para a morosidade no atendimento e marcação de exames de rotina - aproximadamente 48 meses. *Podcasts* dessa natureza são estratégicos para estudantes do Ensino Médio, porque se trata de uma etapa escolar em que é muito cobrada a capacidade de argumentação em defesa de um ponto de vista, devido à participação em exames de larga escala, a exemplo do ENEM, e outros vestibulares. Também é um gênero que serve ao fortalecimento do protagonismo juvenil, cujo estímulo, como já apontamos em nossos postulados teóricos, deve se principiar na escola, com vistas a estimular o aprendiz a posicionar-se criticamente, a partir do manuseio de diversas mídias, sejam elas digitais, sejam tradicionais. A premissa é que o estudante se torne um agente de mudança em sua

⁶⁶ Comunicar ideias complexas de forma clara por meio de objetos digitais como mapas conceituais, infográficos, hipertextos e outros

comunidade local, combatendo injustiças sociais e denunciando as desinformações típicas do mundo conectado.

Na categoria duração e formato, reiteramos que se trata de um *Podcast de Áudio* de curta duração. De acordo com a taxonomia que defendemos, os *Podcasts* de curta duração possuem extensão inferior a 6 minutos, como no caso do exemplo analisado que possui 5 minutos e 48 segundos. É importante rememorar que, apesar de inicialmente termos proposto que todos os informantes, como produto final, criassem programas de curta duração, uma boa parcela dos grupos solicitou permissão para gravar *Podcasts* maiores, com duração entre 6 e 15 minutos, caso a problemática elencada pelas equipes rendesse conteúdo para um programa de duração moderada. Entretanto, ao analisar o *redesigned* do total de participantes, apenas o *Podcast* “Educação no Cabo de Santo Agostinho” pode ser classificado como moderado, pois possui mais de 9 minutos de duração. Uma possível explicação para o fato pode residir na dificuldade para realizar o processo de *designing*, da retextualização do roteiro escrito para o gênero multissemiótico, como relatado nas avaliações finais de alguns estudantes que afirmaram ter contratempos durante o processo sinestésico: “A minha única dificuldade foi gravar, mas no fim deu tudo certo.” (Q3E17).

De volta ao programa em análise, ao observarmos as classificações de autoria e estilo, podemos afirmar que esse *Podcast* é de autoria discente, já que a aluna atuou como locutora, editora e produtora de seu programa, contando com a participação de outrem somente no momento da entrevista, que aspirou à validação das discussões presentes no *Podcast*, bem como a socialização de propostas de intervenção para resolver a situação descrita: “Que o governo contrate mais profissionais na área de neuropsiquiatra”. (5:03).

No que se refere ao *estilo*, apesar de a participante ter sinalizado que em seu programa predominaria o registro de linguagem informal, defendemos que a linguagem usada neste programa seja classificada como estilo misto, no qual há uma imbricação de enunciados formais e informais, cuja variação depende da hierarquia dos participantes do programa. Por exemplo, é notório que, mesmo que a entrevistada seja mãe da produtora-apresentadora, ambas buscaram se afastar dessa relação de parentesco: “Para você, qual seria uma forma de acabar com esse problema? (4:53)“.

Já a entrevistada-mãe parece se sentir numa conversa informal com a filha, sem reconhecer que naquele momento, seu papel é de entrevistada para um trabalho

escolar. Isso se manifestou, no trecho em que a entrevistada indagou a entrevistadora, invocando o apelido de infância – Emi: “E para você EMI, qual seria a forma de resolver esse problema, essa situação de médico (4:26) nessa correria? (4:27) Para você, o que seria melhor para você?” (4:29).

Apesar disso, não vemos a mistura de estilo como um problema para o *Podcast*, já que não houve prejuízo para o andamento do programa. Ao contrário, o caráter de conversa cotidiana que marca o *Podcast* demonstra que entrevistadora e entrevistada estão conversando com espontaneidade e conhecimento real sobre a problemática da falta de médicos, o que confere verossimilhança ao conteúdo gravado.

É na categoria de *finalidade* que passaremos a discutir os processos de conhecimentos mobilizados pela participante para cumprir a função social de seu programa de áudio: apresentar uma proposta de intervenção social para uma problemática. Esse objetivo estava presente no plano de orientação de construção de Podcasts de Aprendizagem, quando o pesquisador fez essa orientação: “Apresente de modo claro e conciso a temática de seu *Podcast* (tema, problema, hipótese, alguns dados relevantes e a **proposta de intervenção para problemática**).” (Nascimento, 2023, p.2).

É importante lembrar que os processos de conhecimento a que fazemos alusão foram inicialmente propostos no manifesto dos multiletramentos como Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico e Prática Transformadora (Grupo de Nova Londres, 2021). Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) reformularam-nos como elementos de aprendizagem pelo *design*, ou seja, “tipos fundamentais de pensamento em ação ou ‘coisas que se podem fazer para conhecer’.” (p. 74). São esses processos “*experenciar*”, “*conceituar*”, “*analisar*” e “*aplicar*”.

No processo de *experenciar*, no qual o aprendiz traz experiências de seu cotidiano, é possível encontrar no *Podcast* analisado os subprocessos de “experenciar o conhecido” e “experenciar o novo”. No que toca ao “experenciar o conhecido”, a produtora do *Podcast* parece estar à vontade para comunicar os detalhes, pois apresenta à audiência elementos que lhe são familiares e que fazem parte da sua luta diária. Podemos evidenciar esse subprocesso na saudação inicial do programa:

(0:03) Oi gente, tudo bom? (0:05) Pra quem não me conhece, me chamo ER, sou estudante da EREM Senador e o tema do (0:11) meu

podcast é falta de médicos no Cabo Santo Agostinho para pessoas neurodivergentes e neurotípicas. (0:18) Bom, vou falar um pouco do que passo sendo uma pessoa neurodivergente. (ER, 2023)

Ao “experenciar o conhecido”, há um convite para ingresso no mundo da apresentadora, evocando as experiências anteriores, que incluem as relações familiares. Desse modo, é perceptível a mobilização desse processo no fragmento acima, pois a participante introduz, já nos primeiros segundos de seu projeto de intervenção, uma informação conhecida para ela, que é a dificuldade de assistência de saúde a pessoas neurodivergentes.

O “experenciando o novo” tem relação com a introdução de “novas experiências aos alunos reais e/ou virtuais” (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020, p.76). Entendemos que esse processo de conhecimento foi habilitado, quando a produtora foi convidada a compartilhar uma problemática a partir de um gênero que não lhe é familiar. Podemos constatar esse fato no momento em que afirmamos que a produtora apresentou algumas dificuldades no processo de *designing*, tais como o baixo volume da música de fundo, o *background* sonoro, mudanças bruscas na edição nos momentos de fala da entrevistadora e a ausência de saudação final no encerramento do episódio. Como a informante nunca havia produzido um gênero digital como *Podcast*, e decidiu por fazê-lo sozinha, compreendemos que a curva de aprendizagem revelou inadequações a tal gênero aceitáveis nesta jornada que só seria aperfeiçoada com a criação de outros episódios.

No momento de apropriação de conceitos, os discentes são apresentados a definições de natureza teórica, sendo possível “conceituar por nomeação” ou “conceituar com base na teoria”. No primeiro subprocesso, o aprendiz ensina conceitos abstratos os quais podem ser explicados em contextos gerais (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020). É o que acontece nesse *Podcast* em análise, especificamente, quando a produtora passou a definir os conceitos de “pessoas neurodivergentes” e “pessoas neurotípicas”:

(...) vou explicar sobre (0:25) a expressão neurodivergente e neurotípicos. (0:29) Neurodivergentes são para pessoas portadoras de deficiência ou transtornos psiquiátricos (0:36) e neurotípicos são pessoas taxadas como normais pela sociedade. (ER, 2023)

As definições postas no fragmento acima são fundamentais para que a audiência compreenda adequadamente as angústias vividas pela neurodivergente, retratadas no programa de áudio. Por isso, conceituar por nomeação foi um processo de conhecimento elencado pela participante para que os ouvintes não se perdessem durante a escuta do programa e também dirimissem possíveis preconceitos sobre os termos, visto que, com a crescente ampliação da educação inclusiva no âmbito educacional e social, os vocábulos são cada vez mais frequentes no universo escolar.

Ao “conceituar com teoria”, o aprendiz generaliza e sintetiza conceitos, compreendendo como contribuem para o todo numa relação de causa e efeito (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020), ou seja, é a aplicação do (s) conceito(s) em um determinado gênero. No objeto analisado, a participante conseguiu mobilizar esse processo de conhecimento, na medida em que frequentemente recorreu às expressões nomeadas no início do programa: “Eu quero convidar uma pessoa para poder falar, sendo minha mãe, sendo uma mãe de uma pessoa (2:37) neurodivergente e sendo uma pessoa neurotípica (2:40)” (ER, 203).

Apesar disso, em determinado momento, a informante não percebeu que não conceituou um termo que talvez não seja comum a todos os potenciais ouvintes de seu programa:

Para você, o que seria melhor para você? (4:29) Acho que para resolver esse problema, seria fazendo protestos com mães e pessoas PDC (4:35) e pessoas neurotípicas, se juntando para tentar acabar com esse problema. (ER, 2023).

Notemos que, ao produzir o enunciado “protestos com mães e pessoas PDC”, ela esqueceu de conceituar ou explicar o que seria a sigla PDC. Como a terminologia lhe é comum, e em alguns momentos a entrevista no *Podcast* se confunde com uma conversa entre mãe e filha, o acrônimo passou despercebido. Inferimos, no entanto, que a sigla adequada seria PCD (Pessoa com Deficiência), mas, por não sermos profissionais da área e não sermos uma pessoa com deficiência, não temos a certeza de que nossa dedução faz sentido.

A partir dessa observação, é perceptível a relevância do processo de conceituação na Pedagogia dos Multiletramentos. Não a conceituação tradicional em que muitas vezes apenas se definem categorias gramaticais como substantivos, adjetivos e verbos, mas definições que façam sentido para o gênero produzido pelo

aluno e que possa aplicá-las naturalmente em textos diversos como pôde ser visto no subprocesso de “conceituar com teoria”, mobilizado pela locutora em seu *Podcast*, quando retomava os termos “neurodivergentes”, “neurotípicos” e “deficiente” (criança deficiente e não “portadora de deficiência”) no transcorrer do programa. Isso é mais do que uma redefinição de termos técnicos, é uma forma de inclusão também a partir do léxico, como atesta a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015⁶⁷.

Analisar é um processo de conhecimento no qual o aprendiz demonstra a capacidade de separar o todo em partes para melhor compreendê-lo e, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), possui duas dimensões: capacidade de descrever funções analíticas, como aquelas propostas pela Gramática Sistêmico-Funcional, ou de avaliar intenções e motivações humanas. O *designer* de produção de sentidos pode analisar a partir de dois subprocessos: funcional ou criticamente. No *Podcast* em análise, foi mobilizado o processo de “analisar criticamente”, pois a produtora analisou as consequências individuais e sociais da falta de médicos para pessoas neurodivergentes e exigiu intervenção urgente para a desatenção:

(...) muitas pessoas falam que o plano de saúde ou particular (1:48) é muito melhor em relação ao SUS, só que o SUS também tem bastante problema, que eu (1:53) também passo problema pelo SUS e também pelo particular e pelo plano, já que meu plano (1:59) não funciona muitas vezes aqui no Cabo, porque tem um hospital que pega o meu plano só que (2:05) o médico não vem e eu tenho que depender de ir no Recife, de ônibus, essas coisas. (2:13) E o particular muitas vezes é muito caro para mim pagar, também tem um problema da (2:20) marcação ficar em uma data muito distante e também tem um problema de ficar na fila (2:27) de espera por muito tempo. (2:29) (ER, 2023)

(4:19) E para você EMI, qual seria a forma de resolver esse problema, essa situação de médico (4:26) nessa correria? (4:27) Para você, o que seria melhor para você? (4:29) Acho que para resolver esse problema, seria fazendo protestos com mães e pessoas PDC (4:35) e pessoas neurotípicas, se juntando para tentar acabar com esse problema. (4:40) Penso também na criação de um trabalho de conscientização na imprensa e campanha nas (4:46) redes sociais. (4:47) Também aumentar o número de médicos em plantão. (ER, 2023)

⁶⁷ Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 29 abr. 25.

No primeiro trecho, a participante analisa o atendimento de instituições de saúde cadastradas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e outras da iniciativa privada, possivelmente porque, quando confrontada, deve escutar de outras pessoas que o atendimento é mais eficaz ou rápido em unidades de saúde públicas ou particulares. Com base em seus conhecimentos experienciais, a locutora afirma que tanto o SUS quanto clínicas privadas não prestam atendimento ideal às pessoas com deficiência. Em relação ao SUS, afirma que o tempo de espera é longo, o que prejudica o tratamento. Já em relação às clínicas privadas, questiona que o médico do plano de saúde não atende no município em que reside, sendo necessário deslocar-se à capital e, para isso, depende de transporte público, o que a deixa indisposta, como afirma sua progenitora:

(...) só que como o plano dela é (3:52) tudo no Recife, fica dificultoso para pegar ônibus, para pegar metrô, é muita gente, (3:59) empurra, empurra, zoadada, ela não suporta zoadada, não suporta barulho, ela já machucou o braço (4:05). (ER, 2023).

Já no segundo fragmento, a *podcasteira* traça as intervenções necessárias para que a situação seja minimamente sanada: protestos com mães, pessoas com deficiência e pessoas neurotípicas, criação de um plano de conscientização na imprensa, mobilização nas redes sociais e elevação do número de profissionais de saúde. O desenvolvimento do pensamento analítico foi possível porque a informante foi capaz de analisar e manusear os diferentes modos de representação, consultas a fontes de pesquisas confiáveis, além de rememorar suas experiências pessoais durante o processo de *designing*. Esse rasgo analítico é descrito na habilidade EM13CO13⁶⁸ da BNCC Computação, cujo progresso pôde também ser observado durante o subprocesso de conhecimento em tela.

O último processo de aprendizagem pelo *design* é o *aplicar*, definido como “aplicação apropriada e criativa do conhecimento e a compreensão da diversidade complexa de situações da vida real.” (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020). Para os autores, “aplicar apropriadamente” e “aplicar criativamente” são os subprocessos que o constituem, sendo o primeiro desenvolvido quando o aprendiz realiza uma tarefa de aprendizagem de maneira adequada, prevista pelo docente. Já o “aplicar

⁶⁸ Analisar e utilizar as diferentes formas de representação e consulta a dados em formato digital para pesquisas científicas.

criativamente” é quando o aprendiz revela conhecimento suficiente do conceito ao ponto de não apenas aplicá-lo apropriadamente, como conseguir inserir variações e modificações sem distorcer o conceito aplicado com criatividade.

O plano de orientação para a construção de roteiro de *Podcasts* foi dividido em dois blocos informativos. No primeiro, os participantes deveriam se dividir em grupos de cinco ou seis integrantes, preferencialmente as mesmas equipes de atividades anteriores; em seguida, pensar em uma problemática sensível à comunidade (município, bairro, rua, escola etc.) e, por fim, elaborar uma pergunta-problema e uma hipótese de solução. O objetivo com esse exercício foi ajudá-los na construção dos roteiros de produção do gênero digital *Podcast*.

No bloco seguinte, os grupos foram convidados a escolher os títulos dos *Podcasts*, formato, duração, autoria e estilo. Quanto aos formatos, fizemos orientações específicas caso os grupos optassem por *Videocasts* ou *Podcasts de Áudio*, como posição de gravação dos vídeos, cenários, escolha por um ambiente silencioso, música de fundo, aplicativo para gravação, além de nos colocarmos à disposição para orientações no grupo ou individualmente por mensagem de *WhatsApp*. Alertamos ainda para a importância de todos os componentes participarem ativamente da construção dos programas, exigindo que na edição final fosse elencada a função de cada um, e para que as fontes de consulta que ancoravam o processo de *designing* fossem confiáveis, de modo a combater a desinformação.

Como já discutimos anteriormente, a autora do *Podcast* “Desafios enfrentados por pessoas neurodivergentes e neurotípicas” atendeu parcialmente às orientações, na medida em que optou por um trabalho individual, além de não contemplar de modo satisfatório alguns recursos semióticos típicos de programas de áudio. Apesar disso, tendo em vista o histórico de não aceitação em trabalhos colaborativos em outras unidades de ensino e as deficiências da participante, entendemos que ela desenvolveu o processo de conhecimento de “aplicar apropriadamente”, pois conseguiu construir um *Podcast de Intervenção* com as características básicas do gênero solicitado pelo pesquisador: roteirização – saudação inicial – apresentação do problema-proposta de intervenção. Ainda assim, acreditamos que o fato de a produtora expor publicamente os obstáculos de sua vida pessoal, demonstrou que conseguiu aprender a essência da proposta pedagógica, que foi incentivar o protagonismo juvenil, por meio de *Podcasts de Aprendizagem*.

O subprocesso de “aplicar criativamente” acontece quando “os estudantes fazem uma intervenção inovadora, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente. ” (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020, p.75). Nessa perspectiva, entendemos que a produtora do *Podcast* alcançou claramente esse subprocesso, pois, durante todo o *redesigned*, foi possível não somente encontrar sua voz ecoando por socorro, mas também perceber uma multiplicidade de vozes que clamam ao poder público para serem notadas no que se refere à garantia do direito constitucional à saúde. Por isso, em sua intervenção, a *podcasteira* convidou também os neurotípicos a se juntarem à campanha de conscientização na imprensa e nas redes sociais. Por razão semelhante, o *Podcast* foi concluído com uma pergunta retórica, cujo objetivo foi levar sua audiência à reflexão sobre o que estão fazendo como indivíduos para ajudar os estudantes com deficiência: “(5:43) E na sua opinião, qual seria a melhor forma de resolver essa situação?” (ER, 2023).

5.3 NÃO À PRIVATIZAÇÃO! UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM UM PODCAST HÍBRIDO

O Parque Metropolitano Armando de Holanda Cavalcanti (PMAHC), situado no município do Cabo de Santo Agostinho, a 30 quilômetros da capital de Recife, é um dos principais ativos ambientais e culturais do estado de Pernambuco, contemplando a praia do Cabo de Santo Agostinho, conhecida pelos nativos como Praia de Nazaré; ruínas de fortificações portuguesas e holandesas; a Igreja de Nossa Senhora de Nazaré, construída no ano de 1597, que abriga em sua lateral o que restou do Convento das Carmelitas, datado de 1731, e um cemitério que resguarda os restos mortais dos caíçaras. No mirante que dá vista à antiga casa de uma faroleira, é possível contemplar a estrutura geológica fruto do processo de separação dos continentes. Devido a essa riqueza, o parque recebe diariamente centenas de turistas e estudantes que almejam contemplar não somente as belezas naturais do Litoral Sul, como também realizar uma imersão na história do município, que se confunde com a história de nosso país.

Desde a década de 70, a administração do complexo (Figura 7) está a cargo da estatal portuária que administra o Porto de Suape, principal polo de desenvolvimento econômico pernambucano. Contudo, apesar de tantos tesouros,

grande parte dos monumentos históricos, com exceção da igreja e do convento, estão sem placas de identificação, iluminação noturna, além da ausência de uma programação que atraia novos visitantes para o parque que data do início da chegada dos portugueses ao Brasil. Aparentemente cientes da omissão, no dia 26 de julho de 2023, a estatal convocou uma audiência pública a fim de discutir a concessão de parte da área do parque, que reúne 270 hectares, para administração da iniciativa privada, que transformaria parte das ruínas em restaurantes, quiosque e contemplaria a instalação de um teleférico. O projeto desagradou as comunidades do entorno, pois, além de alterar a paisagem natural, não contou com a anuência de órgãos reguladores e de controle tais como o Ministério Público, Defensoria Pública, Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural (IPHAN) e Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (FUNDARPE), o que torna a audiência ilegítima, de acordo com os litorâneos. A proposta ficou conhecida como “Privatização de Nazaré” que conta com a luta de associações de moradores e demais entidades em desfavor da concessão.

Figura 7 – Vista do Parque Metropolitano Armando Holanda Cavalcanti



Fonte: Arquivo do Jornal A Verdade⁶⁹

⁶⁹ Disponível em <https://averdade.org.br/2023/12/governo-do-estado-cria-projeto-de-destruicao-de-sitio-historico-pernambucano/>. Acesso em 10 maio 2025.

Nossos informantes também são contra a proposta porque são visitantes assíduos do parque, além de possuírem parentes e amigos que sobrevivem de atividades desenvolvidas no território como pescaria e comércio. Com essa ótica, produziram um *Podcast Híbrido* coletando fotos, mapas e documentos que problematizaram a entrega da administração do PMAHC à esfera privada. Após a contextualização necessária, analisaremos o *Podcast* produzido colaborativamente.

5.3.1 Aprendizagem colaborativa: uma análise dos elementos do *Design* do *Podcast* “Privatização da praia de Nazaré – Cabo de Santo Agostinho”⁷⁰

Trata-se de um *Podcast Híbrido*, de acordo com a nossa taxonomia, tendo em vista que, na sua composição, há diversas representações imagéticas estáticas, acompanhadas da modalidade de áudio. O *Design Multimodal* deve ser considerado uma produção colaborativa, uma vez que foi elaborado por um grupo de seis participantes, atuando de forma colaborativa na tessitura do gênero, o que corrobora o desenvolvimento da habilidade EM13CO17 da BNCC Computação. Além disso, o projeto de criação de *Podcasts de Intervenção* proporcionou a criação de um espaço virtual para que os aprendizes pudessem expressar suas opiniões sobre as problemáticas sensíveis de seus territórios e, em conjunto, pensar em quais estratégias poderiam ser lançadas, a partir do mundo digital, para solucionar ou dirimir as questões em discussão.

O *Podcast* em tela apresenta uma diversidade de *designs disponíveis*, comparando-se com aquele analisado na seção anterior. Podemos encontrar na construção do gênero as modalidades oral, sonora e visual as quais se orquestram atrativamente a fim de capturar o interesse da audiência para um assunto polêmico para a comunidade local e de repercussão estadual.

Como se trata de um tema recente à época da produção do gênero, os participantes recorreram a uma diversidade de materiais disponíveis para construir o *Podcast*, *designs disponíveis* que, após orquestrados, tornam-se significados para o mundo, ou “significados que fazemos do mundo em nossa ‘construção de sentido’ ou interpretação.” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2021, p. 173).

⁷⁰ Disponível em <https://open.spotify.com/episode/2ddlw8nh4eE4w445xEbTQ?si=jXnemLhNSQyxwTiTDlrN2w>. Acesso em 10 mai. 25

Em relação ao modo de significação sonoro, destacamos as músicas de fundo inicial e contínua. Os participantes escolheram como estratégia discursiva iniciar o programa sem nenhuma veiculação sonora, já se apresentando como locutores “(0:00) Olá, meu nome é Júlia. (0:02) Oi, meu nome é David. (0:03) Vamos falar de um modo expositivo e informativo sobre a Vila de Nazaré.”. Em seguida, inserido na posição central da fotografia da Igreja de Nossa Senhora de Nazaré (Figura 8), podemos visualizar o título do *Podcast* (Privatização de Nazaré) acompanhado de uma música de fundo de suspense com volume alto, que dura apenas cinco segundos, todavia antecipa a audiência que o conteúdo do programa exigirá atenção.

Figura 8 – Página inicial do *Podcast* “Privatização de Nazaré”



Fonte: SENAcast

A estratégia semiótica inicial do grupo de participantes assemelha-se a produções cinematográficas do gênero suspense ou terror, já que direciona o olhar do público-alvo para uma cena que acontecerá momentos após a reprodução sonora. Durante o conteúdo apresentado, há a continuidade do *background* sonoro, com volume mais baixo em relação ao som inicial, mantendo a unidade temática de um significado sonoro que sugere uma atmosfera de expectativa, indicando a complexidade da temática. A música de fundo é somente interrompida após a proposta de intervenção verbalizada pelo *Podcasteiro*, com a execução de um som onomatopaico que remete a um “bip” telefônico, que evidencia o encerramento do *Podcast*.

Em relação aos significados visuais, há a presença de 26 representações imagéticas sendo compostas por 19 fotografias, 1 matéria de um portal da internet, 1 logomarca e duas imagens do projeto de requalificação dos pontos históricos do PMAHC. As fotografias possuem duas finalidades: ora podem ilustrar a fala dos locutores do programa, ora podem servir como reforço da mensagem transmitida. Vejamos dois exemplos.

Figura 9 – Reprodução de projeto arquitetônico na “Casa do Faroleiro”



Fonte: SENAcast

A imagem acima representa o projeto de requalificação de um dos mais conhecidos pontos turísticos do município do Cabo de Santo Agostinho, conhecido como “Casa do Faroleiro”, no entanto, curiosamente, era habitado por uma faroleira. No caso do *Podcast*, ela é utilizada para representar visualmente a seguinte fala: “(...) (1:16) essa obra de privatização é só uma maneira menos escandalosa de retirar os moradores de sua vila.”. Esse enunciado, atribuído ao presidente da Associação de Pescadores do Cabo de Santo Agostinho, apesar de não se referir especificamente ao monumento da figura 9, pode servir como concretização no que se refere aos prédios históricos que podem ser afetados com a intervenção urbanística.

Figura 10 – Imagem final do *Podcast* “Privatização da Praia de Nazaré”



Fonte: SENAcast

A figura 10 representa a imagem que fica congelada nos últimos 17 segundos do *Podcast Híbrido*, intervalo em que o informante verbaliza as proposições para que a concessão do espaço público à iniciativa privada não ganhe seguimento. É possível perceber, porém, que a assertiva “Temos que mostrar forças para lutar pelo que é nosso e pelos nossos direitos. ” possui relação tangencial com as informações fundacionais da Igreja Nossa Senhora de Nazaré, servindo mais como um reforço visual à temática geral do programa. Em nossa análise, encontramos também imagens perceptuais que não correspondem a nenhuma das duas finalidades descritas. Falaremos sobre esses casos ao discutirmos o processo de *redesigned*.

Além das fotografias e de representações dos projetos interventivos, há uma tela que exibe uma notícia publicada pelo periódico “Natureza Urbana” (Figura 11) que traz as potencialidades e fragilidades do PMAHC, alertando para a chance da Parceria Pública-Privada no que concerne à administração do espaço. O gênero jornalístico não só serve como argumento de autoridade no que tange ao conteúdo sensível do *Podcast*, mas também sugere o desenvolvimento da competência EM13CO13⁷¹, já que os informantes, para a construção do roteiro que serve de base para o gênero

⁷¹ Analisar e utilizar as diferentes formas de representação e consulta a dados em formato digital para pesquisas científicas.

digital, tiveram que se debruçar em uma variedade de outros gêneros, majoritariamente digitais, visando a passar uma informação verossímil à audiência, a partir de portais que possuam credibilidade sobre o tema pesquisado.

É importante lembrar que essa habilidade foi estimulada desde o processo de *designing* nas Oficinas de Aprendizagem, na medida em que uma das atividades proposta foi a imersão em notícias que traziam em seu escopo temas polêmicos, visando ao debate sobre as informações contidas nelas e a proposição de hipóteses para as situações descritas nos periódicos. Nos encontros formativos, alertamos os informantes sobre a importância e a necessidade de embeberem-se em periódicos confiáveis para subsidiar a construção dos *Podcasts de Intervenção*.

Figura 11 - Reprodução da matéria exibida no Podcast “Privatização da Praia de Nazaré”



Fonte: SENAcast

Além dessas representações visuais, há um mapa no qual descreve a extensão do PMAHC e a exibição do logotipo da Associação dos Moradores da Praia de Nazaré, como reforço à fala do presidente da instituição que fortalece a reprovação dos associados da ação planejada pelo complexo portuário de Suape. As modalidades orais e escritas serão discutidas a partir do parágrafo seguinte, considerando que

estão imbricadas diretamente no processo de *designing*, durante o planejamento escrito do *Podcast*.

A Pedagogia dos Multiletramentos entende a língua como um processo de *Design* na qual suas modalidades, neste caso a fala e a escrita, são mobilizadas a partir da injeção de interesses orientadores do *designer* e de sua experiência culturais, de sua subjetividade e de suas identidades (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020). Essa é a essência do *designing* em que os produtores do *Podcast*, a partir de uma demanda de sua comunidade (privatização de uma praia) e traço identitário (a nova roupagem do PMAHC) lançaram mão dos *designs disponíveis* a fim de devolvê-los à sociedade como um novo *design disponível*, como um *redesigned* (*Podcast de Intervenção*).

Como afirmamos na análise anterior, qualquer *Podcast* tem origem a partir da modalidade escrita, semiose que norteará o processo de *designing*. No exemplo em análise, o roteiro foi escrito coletivamente pelos participantes em um grupo de *WhatsApp*, conforme pode ser observado na figura 12. Apesar de o grupo receber um plano de orientação para construção de roteiros de *Podcasts*, contendo todas as diretrizes para produção do gênero digital, os participantes optaram por produzi-lo colaborativamente em uma rede social, visto que tinham a possibilidade de construir colaborativamente a produção escrita que subsidiaria o texto multissemiótico de forma assíncrona, não necessitando, portanto, estarem no espaço escolar.

Tal escolha dialoga com um dos fundamentos básicos dos letramentos em que exigem tipos de indivíduos que podem negociar diferentes contextos de comunicação, ocasionado pelo acesso crescente a diferentes mídias e tipos de textos (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020). Essa também é a essência do próprio *Podcast* como gênero digital, que apresenta como rasgo distintivo a ubiquidade, na medida em que pode ser consumido em qualquer momento, em qualquer lugar e de qualquer forma, inclusive com atenção dividida com outros afazeres (Cordeiro, 2022.).

Figura 12 – Roteiro de construção do Podcast “Privatização da Praia de Nazaré”

<p>A privatização de Nazaré.</p> <p>Nazaré localizada na nossa cidade do Cabo de Santo Agostinho, é uma das vilas brasileiras mais antigas, e foi o primeiro ponto da chegada estrangeira. Apesar da grande importância deste lugar, ele ainda vem sendo desvalorizado e negligenciado pelos poderes públicos, em julho de 2023 parte desta vila veio sendo ameaçada de uma possível privatização, especificamente o Parque Metropolitano Armando de Holanda Cavalcanti que conta com 260 hectares, sendo 120 deles parte desta privatização, neste local se localizam construções históricas como a Igreja Nossa Senhora de Nazaré e o Convento das Carmelitas. Em algumas pesquisas se fala deste assunto como um benefício, já outras mostram a realidade e os danos que a privatização pode causar os pescadores, que são maioria também residentes da área e que vivem de maneira livre sob o lugar. Para o presidente da Associação de Pescadores Do Cabo de Santo Agostinho essa obra de privatização é só uma maneira menos escandalosa de retirar os moradores de sua vila, como já aconteceu, a população com a angústia de ser abandonada como em</p>	<p>já aconteceu, a população com a angústia de ser abandonada como em tantas outras vezes, exigiram participação ativa em todo o processo e tomada de decisões na audiência. os representantes da comunidade protestaram contra a privatização, Maria Sueli moradora local questionou o projeto e em sua fala diz: "deveriam realmente se preocupar com projetos que verdadeiramente beneficiassem os moradores e trabalhadores locais". Muitos outros moradores e trabalhadores demonstram a insegurança e infelicidade com esse processo e com a pouca participação popular. Vemos então que é de grande importância falar sobre esse assunto tão pouco repercutido que pode prejudicar tanto nosso povo, que já vem sendo desrespeitado e calado a tanto tempo. Se deixar calar diante dessas situações é também deixar nossas vidas e histórias valerem tão pouco, temos que mostrar forças para lutar pelo o que é nosso e pelos nossos direitos.</p> <p>Roteiro: Tharsila Barbosa; Imagens: Rosangela Maria; Vozes: Júlia Monteiro & David Emanuel; Edição: Renathyelle Cristina.</p> <p style="text-align: right;">13:22</p>
---	--

Fonte: Arquivo pessoal do autor

A fala dos dois *Podcasters* foi planejada tendo como base o roteiro escrito acima. Diferentemente da participante do *Podcast* analisado na seção anterior, em que topicalizou as informações para produzir o programa de áudio, o grupo de informantes optou pela construção de um texto corrido que foi verbalizado oralmente quase que por inteiro. A exceção se deu no início em que foram apresentados os sujeitos que apresentariam o programa e a tipologia do *Podcast* (expositivo/informativo). É possível, no entanto, ver marcas de improviso, que são típicas do modo de representação oral no momento quando se observa o enunciado no roteiro “(...) e os danos que a privatização pode causar os pescadores, que são maioria também residentes da área e que vivem de maneira livre sob o lugar” e há o acréscimo pela *Podcasteira* do sintagma “e se sentem ameaçados”, que não consta no planejamento escrito, sinalizando um possível envolvimento da informante com o conteúdo que estava sendo gravado.

Observamos também que, na impossibilidade de verbalizar sinais de pontuação, a participante oraliza o nome do sinal, o que configura uma prática comum

de gêneros multissemióticos que contam com a presença do modo de significação oral: “Maria Sueli, moradora do local, questionou o projeto e em sua fala diz, abre aspas, (1:42) deveriam realmente se preocupar com os projetos que verdadeiramente beneficiassem os moradores e trabalhadores locais, fecha aspas.”.

As atribuições de cada integrante do grupo participante foram mantidas na modalidade escrita na última cena do *Podcast Híbrido* (Figura 13). Salientamos, no entanto, que, caso o canal apenas disponibilizasse o programa no formato de áudio, os ouvintes apenas teriam conhecimento das vozes que guiam a atração, visto que em nenhum momento é oralizado os responsáveis pela coleta de imagens, finalização do roteiro e edição, o que nos possibilita inferir que “Privatização da Praia de Nazaré” foi gestado mesmo como um programa de áudio e vídeo, sendo as modalidades sonora e visual, indispensáveis para que a mensagem do programa fosse compreendida em sua totalidade por quem o estivesse assistindo.

Figura 13 – Crédito final do *Podcast* “Privatização da Praia de Nazaré”



Fonte: SENAcas

Por fim, notamos no roteiro intertextos com outros textos que o precederam, a exemplo da pesquisa realizada no portal eletrônico “Natureza Urbana” onde é possível conhecer o projeto de concessão e as benfeitorias prometidas pela cessionária, caso a parceria seja bem-sucedida. Como os informantes não disponibilizaram a fonte de pesquisa nem no roteiro escrito nem no *redesigned*, a recuperação dessa informação só foi possível porque em uma das cenas do programa, é exibida uma tela com a

matéria “Parque Armando de Holanda Cavalcanti: Resgate das potencialidades naturais, históricas e culturais”, publicada no referido *site*. Igualmente, ao pesquisar notícias que tratem da reação local sobre o projeto de privatização, encontramos a fala contrária da moradora Maria Sueli⁷², reproduzida também no programa audiovisual.

5.3.2 *Redesigned*: processos de conhecimento mobilizados em “Privatização da Praia de Nazaré”

No processo de *redesigned*, os significados são transformados em um novo gênero textual, em nosso caso um gênero digital, denominado de *Podcast de Aprendizagem*. Nesse processo de construção de significados, os aprendizes do século XXI têm a oportunidade de manipular tudo que o mundo oferece em termos de “fazer sentido” com a finalidade de produzir uma infinidade de textos que valorizem seu protagonismo.

Como já realizamos uma análise dos processos que antecederam o produto final dos participantes, deter-nos-emos a tecer observações sobre o próprio *Podcast* encontrado no SENACast. Começamos pela taxonomia proposta ao final da primeira seção desta tese.

Na dimensão *tipológica*, “Privatização da Praia de Nazaré” deve ser classificado como um *Podcast argumentativo*, pois, ao longo de todo conteúdo, os *Podcasters* trazem argumentos em desfavor da concessão do parque à iniciativa privada, inclusive dando voz a pessoas que vivem no território, como Maria Sueli: “(...) (1:42) deveriam realmente se preocupar com os projetos que verdadeiramente beneficiassem os moradores e trabalhadores locais (...)”. A própria proposta de construção de um *Podcast de Intervenção* denota o caráter argumentativo do gênero.

Com a orientação, os participantes tiveram a oportunidade de imergir em uma diversidade de gêneros orais, escritos e multissemióticos a fim de construir os argumentos necessários para defender os pontos de vista expressos em cada programa. Ao final de cada um deles, foi necessária a explicitação de uma proposta interventiva, que só poderia ser construída com base em argumentos sólidos que a precederam. Chamamos a atenção, no entanto, que os próprios informantes do

⁷² A fala da moradora pode ser encontrada no portal <https://forumsuape.org.br/comunidades-questionam-concessao-do-parque-armando-de-holanda-a-iniciativa-privada/>. Acesso em 10 mai. 25

gênero em tela classificaram-no como *Podcast* expositivo/informativo. Isso aconteceu, pois houve a orientação por parte do pesquisador para construir *Podcasts* desta natureza, visto que, no momento de planejamento, embebeu-se na taxonomia de *Podcasts* educacionais de Carvalho e Aguiar (2010). Ao repensarmos as categorias, entendemos que o *Podcast* analisado não mais se enquadra como informativo ou expositivo, porque não visa somente expor o informar algo, intenciona, portanto, chamar a atenção da audiência para um problema vivido no território.

Relativamente ao *formato*, podemos concebê-lo como um *Podcast Híbrido*, tendo em vista que há a presença da modalidade oral, orquestrada com uma sequência de imagens perceptuais estáticas (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020). Apesar de ser composto por uma sequência de representações visuais como fotos, mapas e logomarcas, não podemos considerar o *Podcast* em questão como um *Videocast* por não apresentar cenas em movimento a partir de vídeos. Vale lembrar que essa nova classificação contempla o que Carvalho e Aguiar (2010) entendiam como *Screencast* e *Enhanced Podcasts* e que por hibridismo compreendemos a diversidade de modos de representação na tessitura do *Podcast* (áudio, som de fundo, imagens). Apesar dessas observações, somos conscientes de que o conteúdo do programa poderia ser igualmente compreendido pelos ouvintes, caso fosse disponibilizada somente a versão em áudio, o que nos permite concluir que faltou maior interconexão entre a oralidade e a visualidade.

Tal fato também é perceptível ao notarmos que a seleção das imagens as quais compuseram as cenas do *Podcast*, nem sempre correspondiam com o território que estava sendo defendido no programa. Como ilustração, tomemos o trecho a seguir que corresponde visualmente no *Podcast* à figura 14, apresentada na sequência do enunciado verbal: “Muitos outros moradores e trabalhadores demonstram a insegurança e infelicidade com esse processo (1:55) e com a pouca participação da população. (1:59).”.

Figura 14 – Recorte do *Podcast* “Privatização da Praia de Nazaré”



Fonte: SENAcast

É perceptível a ausência de conexão multimodal entre a representação visual e o texto oral, visto que a imagem acima não representa um residente do bairro de Nazaré, no Cabo de Santo Agostinho. Ainda que o leitor desta tese nunca tenha frequentado a praia ou o PMAHC, facilmente poderia notar que o pescador representado se encontra em um cenário que não corresponde com o contexto de praias do nordeste brasileiro. Acrescentemos o fato de que o blusão vestido pelo homem não é um vestuário típico de quem trabalha com a pesca de animais marinhos. Reiteramos que a ausência dos créditos das fotos dificulta o processo de atribuição de autoria das imagens contidas no *Podcast de Intervenção*.

Nas dimensões de *duração* e de *autoria*, temos um *Podcast* de curta duração coletivo. É de curta duração, pois o tempo em que se desenvolve o programa é inferior a 5 minutos e coletivo por ser construído por um grupo de participantes de uma mesma categoria, neste caso, discentes do 2ºA da EREM Senador. Reforçamos a importância de construções colaborativas desta natureza, pois possibilita a inserção de estudantes que têm potencialidades, que não estejam nos âmbitos da escrita e da oralidade.

No que tange ao *registro*, classifica-se como um *Podcast* formal, pois é nítida a aproximação do gênero com textos escritos formais, como matérias e notícias jornalísticas. Apesar de conter algumas inadequações de ordem sintática como na concordância do verbo “exigir” com o núcleo do sujeito “população” no trecho “(1:22) A população com a angústia de ser abandonada, como em tantas outras vezes, (1:27) exigiram participação ativa em todo o processo (...)”, o programa é construído não somente para estudantes da mesma faixa etária, mas também para atingir um público com maior grau de letramento.

É na dimensão da *finalidade* que discorreremos sobre os processos de conhecimento mobilizados na elaboração do gênero digital. Como já alertamos, o programa tem a finalidade de ser mais um parceiro dos residentes no bairro de Nazaré, no Cabo de Santo Agostinho, na luta contra a concessão do PMAHC à iniciativa privada. Com a finalização do *Podcast*, notamos que os participantes também desenvolveram a habilidade EM13CO21 da BNCC Computação porque foram capazes de comunicar uma ideia complexa, como a ideia de uma Parceria Público-Privada (PPP) a um público que normalmente não possui muita familiaridade com esse modelo de cessão de equipamentos públicos, a partir de um *Podcast de Aprendizagem*. Entendemos que a opção, ainda que tenhamos feito algumas ressalvas, de construir um *Podcast híbrido* com uma gama de imagens as quais representassem o território descrito e a sonoplastia que envolveu a audiência na complexidade do tema abordado são elementos que ratificam o efetivo desenvolvimento da habilidade do complemento à BNCC.

No processo de *experenciar*, no subprocesso de “experenciar o conhecido” podemos encontrar o próprio tema elencado pelo grupo de informantes: a privatização de um espaço de cultura e lazer do município do Cabo de Santo Agostinho, cujas discussões estavam eclodindo no ano em que o *Podcast* foi gravado. Acreditamos que os participantes puderam “experenciar o novo” quando mergulharam numa nova situação de aprendizagem em que precisaram conhecer mais detalhadamente o

funcionamento de uma PPP, além de serem obrigados a estudar o projeto de concessão do parque e ler uma diversidade de matérias jornalísticas contendo posicionamentos a favor e contrários à atividade interventiva.

Ao pensarmos sobre o processo de *conceituar*, verificamos que os *Podcasteiros* conceituaram “por nomeação” quando, na introdução do programa, informaram que fariam de modo expositivo e informativo sobre a Vila de Nazaré. Essa opção revela que o grupo realizou uma pesquisa significativa para expor a problemática vivenciada pelos moradores da vila, finalizando com uma sugestão de como o ouvinte pode se juntar à luta travada por eles.

No processo de *analisar*, encontramos claramente os subprocessos de “analisar funcionalmente” e “analisar criticamente”. De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o primeiro engloba relações funcionais, como causa e efeito, e análise de conexões lógicas. É possível observar a mobilização do subprocesso em questão no fragmento a seguir:

Vemos então que é de grande importância falar sobre esse assunto tão pouco repercutido (2:03) que pode prejudicar tanto o nosso povo, que já vem sendo desrespeitado e calado há tanto tempo. (2:10) Se deixar calar diante dessas situações é também deixar nossas vidas e histórias valerem tão pouco. Temos que mostrar forças para lutar pelo que é nosso e pelos nossos direitos.

O enxerto acima corresponde às palavras finais do *Podcast* em análise no qual é possível analisar as relações de causa e efeito em relação à temática trazida pelos informantes e que, na ótica deles, merecia maior repercussão. Para o grupo, a concessão do PMAHC à iniciativa privada trará como consequência o prejuízo da população nas esferas culturais, econômicas e identitárias. Os participantes conclamam os ouvintes a juntarem as vozes na compreensão de que o espaço pertence aos nazarenos por direito, logo é necessária a luta para que a legitimidade do território não lhes sejam subtraídas. De igual modo, o subprocesso de “analisar criticamente” pode ser visto quando os informantes trazem que a população foi pouco ouvida pelos órgãos públicos que almejam a privatização de parte do espaço.

No quesito relacionado ao processo de *aplicar*, consideramos que o grupo de participantes aplicou os conhecimentos “apropriadamente” na medida em que conseguiram produzir um *Podcast* contemplando toda a estrutura básica do gênero

digital: saudação inicial – apresentação dos locutores – conteúdo – mensagem final-créditos.

No subprocesso “analisar criativamente”, ressaltamos a capacidade de os informantes de produzirem um *Podcast* atrativo com música de fundo envolvente e com uma considerável diversidade visual, embora relembremos que nem todas as imagens correspondiam ao que **era dito** oralmente. Entendemos, porém, que caso tivéssemos mais tempo para orientar o grupo, no processo de reescrita do gênero, as dificuldades apontadas seriam sanadas. Isso, aliás, é a indicação para toda produção escolar. Após as análises da amostragem dos *Podcasts*, passemos a analisar as impressões dos sujeitos de pesquisa no que concerne à aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa, após a produção do gênero.

5.4 SERÁ QUE É POSSÍVEL APRENDER PORTUGUÊS ATRAVÉS DE *PODCATS*? - UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA ÓTICA DO APRENDIZ.

Nesta seção, analisaremos algumas respostas produzidas pelos participantes do 2ºA da EREM Francisco Pessoa de Queiroz. Observamos o processo de construção de significado pelo *design*, contemplando as categorias dos *designs disponíveis*, *designing* e *redesigned*. Buscamos também traçar um paralelo entre as respostas analisadas e os gráficos gerados a partir do primeiro bloco do questionário, além de tecer observações sobre os processos de conhecimentos mobilizados durante o *designing*.

5.4.1 Estrutura do questionário de autoavaliação

O questionário teve como objetivo capturar a avaliação dos participantes das Oficinas de Aprendizagem ministradas e do processo de produção (*designing*) dos *Podcasts de Intervenção* quanto à aprendizagem de habilidades relacionadas ao componente curricular Língua Portuguesa. O documento dos alunos participantes foi dividido em dois blocos: o primeiro continha 15 questões, utilizando a metodologia da Escala Likert com a qual os inquiridos deveriam indicar seu nível de concordância/satisfação de 1 a 5, sendo 1 para “discordo totalmente” e 5 para “concordo totalmente”.

No segundo bloco, os informantes deveriam responder, em no mínimo sete linhas escritas, como se deu sua jornada de aprendizagem em Língua Portuguesa. Para isso, deveriam contemplar os seguintes pontos: A) Expectativas antes da realização do projeto; B) Dificuldades com a execução do projeto; C) Principais aprendizagens com a realização do projeto; D) Como o projeto contribuiu com a aprendizagem de Língua Portuguesa; E) Sugestões para projetos futuros; e F) Outras questões que você queria abordar.

O questionário foi aplicado em sala de aula no último dia de ano letivo, que culminou com a socialização dos *Podcasts* produzidos pelo grupo classe. Objetivamos analisar as marcas de consciência de aprendizagem deixadas nas respostas escritas com metalinguagem revelando processo de metacognição com base nos postulados teórico-metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos.

5.4.2 Um olhar sobre a aprendizagem a partir da perspectiva do *Design*

Ao nos debruçarmos no material coletado a partir das respostas ao Questionário 3, buscamos identificar como os significados foram mobilizados na perspectiva da *Pedagogia do Design*. Observamos, inicialmente, informante a resposta do Q3E02⁷³:

As minhas dificuldades foram poucas, porém a única era **escrever os roteiros dos podcasts**. As principais aprendizagens foram que eu consegui **encontrar palavras diferentes fora do meu vocabulário, aprendi formas diferentes de fazer podcasts e várias formas de podcasts**. (QRE02 – grifo nosso)

O fragmento acima traz uma metalinguagem sobre o processo de *designing*, pois há uma reflexão sobre como se deu o modo de produção do *Podcast*. Nele o participante categorizou três *designs disponíveis* que o auxiliaram no processo de produção da atividade pedagógica solicitada: o modo escrito, o modo oral e o *Design Multimodal*⁷⁴. O Manifesto dos Multiletramentos esclarece o que entendemos por *Design Multimodal*, conceito relacionado ao momento em que os informantes se referem aos *designs disponíveis* materializados em gêneros construídos socialmente,

⁷³ O código significa que se trata do Questionário 3 e Estudante de número 02.

⁷⁴ Optamos por esse termo por acreditar que modo multimodal é um termo redundante.

tecidos a partir de uma diversidade de modos de representação. São definidos como “sistemas integrados de criação de sentido dos textos eletrônicos multimídia” (Grupo Nova Londres, 2021, p. 51), a exemplo dos *Podcasts*.

No modo escrito, há a menção à dificuldade na produção do roteiro escrito que subsidiou a gravação do *Podcast*. Q3E02 demonstrou algum embaraço no processo de sinestesia, que consiste na alternância do modo escrito para outros modos de significar. Ao analisar o gráfico que ilustra a percepção da totalidade dos informantes sobre o processo sinestésico apontado, encontramos o seguinte resultado:

Gráfico 1 - Dificuldade de adaptação de roteiros aos *Podcasts* de Aprendizagem



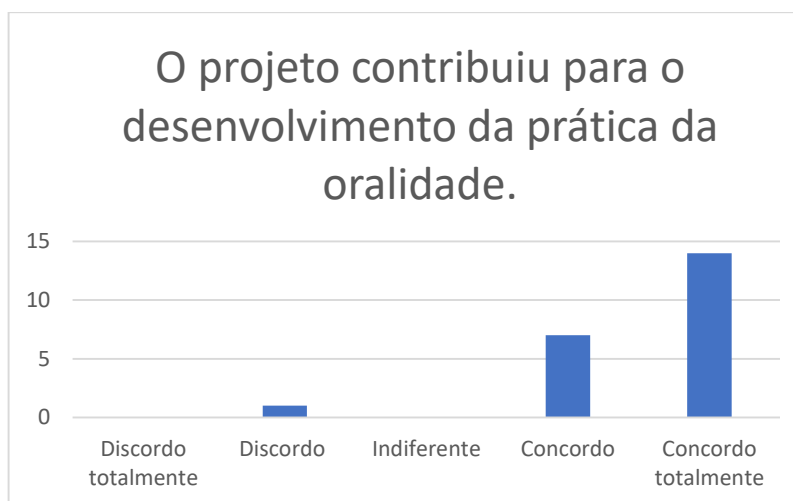
Fonte: elaborado pelo autor

O gráfico revela não haver, dentre os participantes, uma homogeneização acerca do processo sinestésico, no qual a maioria se mostra indiferente a obstáculos de retextualização do gênero escrito para o gênero digital.

No entanto, chama-nos a atenção o fato de que há uma parcela significativa de informantes que não achou simples a adaptação do texto escrito para o *Design Multimodal*, considerando que, além da miscelânea de modos de representação, há outros fatores que influenciaram a produção dos *Podcasts*, tais como o respeito ao tempo, ao formato e à edição final. Foi o que apontou o informante Q3E01, ao refletir sobre o processo de *designing* de seu programa, relatando especificamente dificuldades com a edição: “Tivemos que repetir várias vezes, mas no final deu tudo certo.” (Q3E01).

No modo oral, Q3E02 exalta que a gravação o ajudou no enriquecimento lexical, pois conseguiu aprender o significado de novas palavras, além de aprender formas diferentes de fazer *Podcasts*. Nesse caso, o participante parece ter recorrido a outros *Podcasts* para inspirar sua produção. Por essa razão, entendemos que os *Podcasts* atuam como *designs disponíveis* para o informante, na categoria de *Design Multimodal*, conforme discutimos anteriormente. Diversos participantes, na reflexão sobre o processo de *redesigning*, relataram satisfação com o desenvolvimento da modalidade oral, sobretudo a partir da incorporação de novos vocábulos ao léxico próprio. Tais relatos indicam ser consenso entre o grupo de participantes, conforme descrito abaixo:

Gráfico 2 – Contribuição do Projeto com a oralidade



Fonte: elaborado pelo autor.

Observamos que quase a totalidade dos informantes acredita que a produção de *Podcasts* contribuiu para o desenvolvimento da prática da oralidade, como ratifica QRE08: “(...) eu aprendi palavras novas e a diversidade de podcasts e é claro, consegui desenvolver.”.

Embora não tenha sido nosso objetivo principal o trabalho exclusivo com a oralidade, visto que o *Podcast* é um gênero digital multissemiótico, os informantes demonstraram vivenciar pouco a elaboração de gêneros orais, ao observar a recorrência de respostas que descreviam o contentamento por conhecer novos vocábulos e o cuidado com a pronúncia correta das palavras e enunciados, como lembra Q3E04, ao ilustrar seu processo de *designing*:

A maior dificuldade foi só a gravação do podcasts, o meu podcast vai de áudio então fica difícil falar tudo perfeitamente sem gaguejar ou errar a pronúncia de alguma palavra, também tem o tempo certo de falar não pode ser muito rápido e nem muito devagar aí acaba dificultando mais um pouco. (Q3E04)

Curiosamente os comentários da maioria dos informantes, no processo metacognitivo revelado pelo uso de metalinguagem sobre o *designing*, voltavam-se sobretudo a considerações sobre os modos de significação oral e escrito. Isso pode indicar que a escola parece permanecer privilegiando ambos os modos, olvidando-se que vivemos em uma sociedade multimodal na qual cada vez mais os diversos modos de produção de significados (visual, espacial, tátil e sonoro) estão presentes no cotidiano dos aprendizes, sobretudo em gêneros que circulam no mundo digital. Q3E05, contudo, foi o único que, mesmo tangencialmente, sugeriu a presença de outros modos ao relatar o processo de produção do gênero digital:

(...) com o tempo, percebi que era muito mais simples que o esperado e que os podcasts tem muita coisa por trás. Inclusive muita coisa da língua portuguesa, **ao trabalhar os roteiros, problemas e resoluções, estávamos usando a escrita, na gravação do podcast usamos a oralidade entre outros fatores que colaboraram.** Inclusive muita coisa da língua portuguesa, ao trabalhar os roteiros, problemas e resoluções, estávamos usando a **escrita**, na gravação do podcast usamos a **oralidade** entre **outros fatores que colaboraram.** (Q3E05 – grifo nosso)

A reflexão de Q3E05 sobre seu processo criativo indica que, na penúltima etapa de realização das Oficinas de Aprendizagem, o informante percebeu que, ao produzir o gênero *Podcast de Aprendizagem*, estava, simultaneamente, mobilizando conhecimentos do componente de Língua Portuguesa. O fato de utilizar o vocábulo “inclusive” na resposta permite-nos inferir não ser corriqueiro na sua trajetória escolar, nem na turma de que faz parte, a elaboração de gêneros da cultura digital, restringindo-se a textos das modalidades oral e escrita.

Ao nomear os roteiros como *designs disponíveis*, o participante revela conseguir discorrer, intuitivamente, sobre a sinestesia comum em gêneros desta natureza, visto que sua concepção principia pela roteirização, a qual, neste caso, contou com o indicativo de uma problemática e proposta de resolução à temática referida.

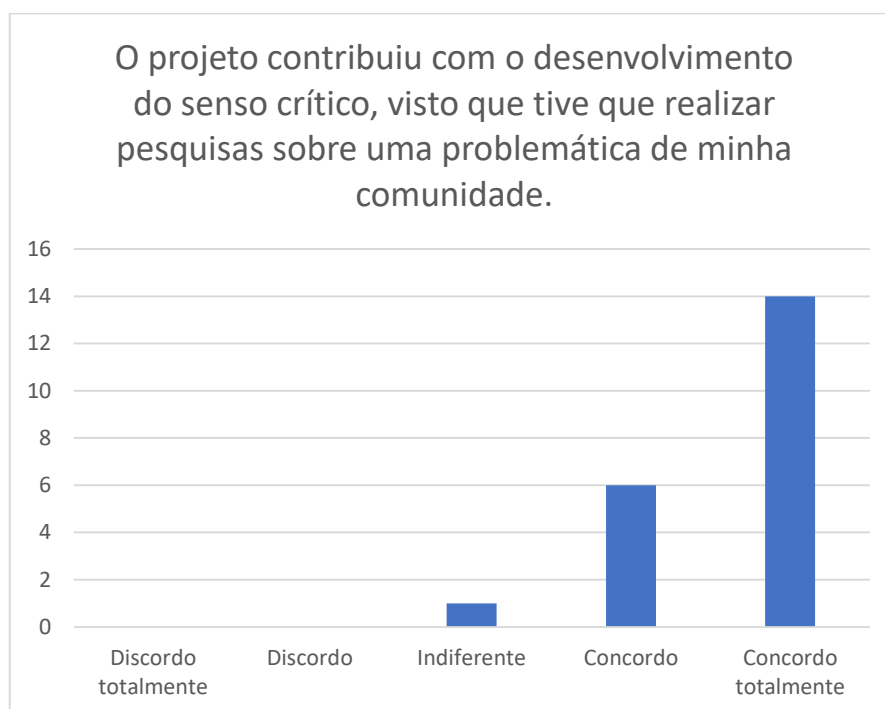
Nosso objetivo de fazer com que o aprendiz refletisse sobre situações críticas de sua comunidade dialoga com um dos *Multi-* dos multiletramentos, que alerta para a necessidade da produção de textos atrelados ao contexto local de vida dos estudantes. Desse modo, a criticidade é um dos propósitos que devem ser alcançados pelos aprendizes, quando o docente opta por uma Pedagogia dos Multiletramentos como base teórico-metodológica para a aprendizagem de línguas.

Salientamos ainda que as Pedagogias dos Multiletramentos foram gestadas pelo GNL em um período de intensa transformação social, no limiar do início do século XXI. Desse modo, os gêneros digitais servem para empoderar os aprendizes para acessar os *designs disponíveis* na cultura local, funcionando como uma ferramenta linguística de transformação social:

No caso da nova mídia digital, o professor pode querer apresentar aos alunos as mídias mais recentes como um projeto de 'empoderamento' dos alunos para acessar recursos culturais e de conhecimento e para atravessar a barreira da exclusão digital. (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 144-145)

Assim sendo, a emergência do trabalho com gêneros digitais em sala de aula não se configura mais como uma opção aos educandos. Trata-se de uma necessidade urgente, tendo em vista que os aprendizes do século XXI já nascem em um mundo em que uma parcela significativa das relações acontece no formato digital, grande parte delas por *softwares* avançados como os atuais dotados da tecnologia da inteligência artificial; negligenciar isso aos estudantes é excluí-los da contemporaneidade. Por essa razão, não é fortuita a publicação do Complemento Computacional à BNCC, no qual foram sugeridas diretrizes educacionais e descritores harmonizados em eixos afins visando ao desenvolvimento de competências e habilidades digitais desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, bem como não foi mera coincidência a criação e homologação da Lei 14.533/2023 que trata da Política Nacional de Educação Digital, ambos documentos voltados para discentes, docentes e sociedade civil organizada.

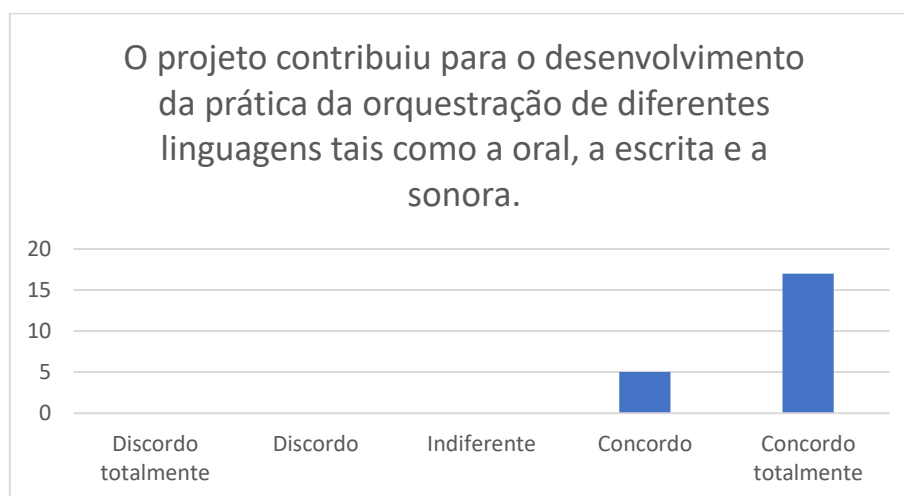
Ainda em consonância com o disposto na citação, os participantes concordaram que a produção de *Podcasts de Aprendizagem* colaborou para o desenvolvimento do senso crítico por permitir a imersão em celeumas da vida pública (escola, município) ou privada (situações da própria vida do informante), como pode ser constatado no seguinte gráfico:

Gráfico 3 – Desenvolvimento do senso crítico dos participantes

Fonte: elaborado pelo autor

Q3E05 descreve que o roteiro no qual evidenciou a temática do programa serviu de base para modalidade oral que concomitantemente com “outros fatores” desenharam o *Podcast*. Por “outros fatores”, apontado pelo participante, podemos inferir que se trata de outros modos de representação e recursos semióticos a eles imbricados, tais como a modalidade sonora, com recursos onomatopaicos e sons de fundo; modalidade visual, em caso de programas que recorreram ao sentido da visão; ou gestual, em se tratando de *Videocasts* que contêm personagens humanos ou figurativos. Essa evidência sustenta-se ao visualizarmos o gráfico que representou as respostas à pergunta sobre o grau de concordância ou discordância para o desenvolvimento de um *Design Multimodal*:

Gráfico 4 – Desenvolvimento dos modos orais, escritos e sonoros na produção de *Podcasts de Aprendizagem*



Fonte: elaborado pelo autor.

No texto esquemático, todos os participantes ratificaram que os *designs disponíveis* corporificados nos modos oral, escrito e sonoro, orquestrados, cooperaram com o trabalho colaborativo dos informantes. Nessa perspectiva, esperamos que os participantes tenham atinado para o fato de que cada modo de significação possui igual importância na tessitura de um *Podcast*, sendo que a ausência ou mau uso de algum deles pode causar estranhamento à audiência, a exemplo do *Podcast*, analisado no início da sessão, em relação à música de fundo, *background* sonoro.

No que concerne ao processo de *redesigned*, consideramos os *Podcasts de Intervenção* finalizados pelos participantes. Como esse tópico trata da autoavaliação realizada no dia de socialização do produto final, recorremos aos trechos que descreveram as impressões de alguns informantes após os trabalhos conclusos, comparando-os, quando possível, a textos esquemáticos, os quais representam a totalidade da população de pesquisa. A avaliação reforçou o desenvolvimento da habilidade EM12CO21⁷⁵, esperada para aprendizes do Ensino Médio, quanto ao que os informantes conseguiram, a partir de um gênero digital, transmitir uma complexidade de informações sobre si ou sobre seu entorno, de forma que se fizessem entender dentre seus pares, estudantes da EREM Senador.

⁷⁵ Comunicar ideias complexas de forma clara por meio de objetos digitais como mapas conceituais, infográficos, hipertextos e outros.

Inicialmente, reforçamos que, para chegarem ao *redesigned*, os participantes navegaram por uma diversidade de processos de conhecimento a começar pelo *experenciar*. A princípio, foi necessário “experenciar o conhecido”, pois, conjuntamente, os produtores dos *Podcasts* tiveram que entrar em um acordo sobre qual temática deveriam abordar de modo a denunciar uma problemática vivenciada em seu entorno. Ao mesmo tempo, “experenciaram o novo” no momento em que tiveram que pesquisar informações que subsidiassem a construção dos roteiros, que serviram de base para a gravação do gênero digital. Isso ficou explicitado pelo informante Q3E015 “No começo, do projeto podcast de meu grupo nós tivemos dificuldades na pesquisa do assunto por não ser tão repercutida.”.

A dificuldade apontada pode ser justificada porque os participantes tinham conhecimento empírico dos problemas que afligiram seu contexto local, contudo dificilmente foram convidados a aprofundarem-se nas temáticas a partir da imersão em textos escritos ou conversas com pessoas mais experientes nos quais pudessem refletir sobre a relação de causa e efeito dos males evidenciados nos *Podcasts*, “experenciar o novo”.

Mesmo que de forma implícita, como ocorreu no *Podcast* “Desafios enfrentados por pessoas neurodivergentes e neurotípicas”, no qual a *podcasteira* principia definindo de modo claro os dois últimos conceitos, é possível verificar o processo de “conceituar” ao ouvir ou ver o produto final do grupo de participantes. Notadamente, os participantes “conceituaram com teoria” ao generalizar conceitos, aprendidos durante o “experenciar o novo”, atribuindo-lhes relações de causa e efeito, para, em seguida, direcionar soluções e, assim, dirimir o estorvo descrito nos programas.

Os informantes “aplicaram apropriadamente” quando respeitaram as características sociodiscursivas do gênero digital *Podcast*. Tais características não foram apreendidas somente através da disponibilidade de um modelo de roteirização, mas também a partir da familiaridade que o grupo tinha com esse gênero digital, ainda que o questionário 2 tenha revelado que 62% dos participantes raramente tinham o hábito de ouvir *Podcasts*. Apesar disso, o trabalho colaborativo foi bem recebido pelos participantes, inclusive fortalecendo as relações estudantis: “As principais aprendizagens foi o convívio em grupo, os conhecimentos adquiridos, etc.” (Q3E19, 2023).

No subprocesso “aplicar criativamente” há a inventividade de cada grupo de informantes ao produzir seus *Podcasts*. Ainda que exista mais de um *Podcast* de

Áudio, por exemplo, cada grupo imprimiu sua identidade em cada programa gravado, de modo a captar a atenção da audiência para o fato narrado, além de denunciar às autoridades competentes as infrações denunciadas em cada *Podcast*. Nesse processo de conhecimento, os informantes foram desafiados a usar a criatividade, caso quisessem obter o efeito pretendido no interlocutor, como descreveu Q3E01 ao refletir sobre o *redesigned*: “Ao criar meu próprio podcast, me senti bem inspirada a usar a criatividade.”

No processo “analisar”, assinalamos o subprocesso “analisar criticamente” em que os informantes, após o *redesigned*, demonstraram examinar conscientemente o resultado da gravação dos seus programas, como evidenciaram os trechos de respostas a seguir:

Na parte de aprendizagem na língua portuguesa, eu acho que ajudou mais na parte de descobrimos palavras novas e mais complexas para o nosso vocabulário o que é muito, bom, mas na questão da escrita não acho que ajudou muito até porque tem pessoas que precisam escrever pra poder melhorar até na leitura, então não acho que teve um impacto grande nessa matéria. (Q3E04)

Com a questão da língua portuguesa, contribuiu na escrita, nas palavras novas e significados que aprendi. Para os projetos futuros, pode ser sobre as coisas diversas que vão surgir. Questões que eu queria abordar poderia ser sobre profissões, culturas que são incomuns para gente, questões sobre exercícios para o cérebro para evoluir e aprender melhor, melhores formas de educação na escola e mudanças que seriam melhores. (Q3E19)

Eu aprendi bastante em relação aos podcasts: o que é podcast, quais os tipos de podcasts, etc. Me senti mais acolhida pela turma, já que eu era novata aqui. Queria muito agradecer aos participantes, pois me ajudou a ser mais sociável e a me soltar um pouco em sala de aula. (Q3E08)

Ao “analisar criticamente” o *redesigned*, ou seja, a produção final de um *Podcast*, Q3E04 afirma que houve aprendizagem no componente curricular de Língua Portuguesa, sobretudo nas esferas da semântica e da pragmática, pois evidenciou a descoberta do uso de novos vocábulos, com destaque para palavras pertencentes ao registro formal, a que chamou de “complexas”. Assinalou, porém, que não progrediu nos domínios da escrita e da leitura, ignorando o fato de que para produzir seu programa foi necessário um mínimo de planejamento escrito, fruto de diversas leituras

que o precederam, desde aquelas escolares, disponibilizadas no transcorrer das Oficinas de Aprendizagem àquelas realizadas durante o momento que recorreu a uma gama de gêneros para subsidiar o conteúdo do *Podcast*.

Q3E19 dialogou com Q3E04, ao concordar que no *redesigned* houve uma aprendizagem do ponto de vista lexical, no entanto discordaram que não houve contribuições no desenvolvimento do modo de representação escrito. Quiçá a participante acreditasse que a contribuição com a escrita se deu primordialmente durante a elaboração do roteiro escrito e as leituras prévias contribuíram com a ampliação da seleção vocabular. A participante se sentiu motivada para a gravação de outros *Podcasts* para o SENAcast, pois sugeriu outras temáticas para programas futuros, como: profissões, multiculturas, exercícios cerebrais para fomentar a aprendizagem, dentre outros. O discurso da informante apontou para a interdisciplinaridade, apoiada pelos sujeitos de pesquisa quando inquiridos se seria importante o uso de *Podcasts* em outros componentes curriculares:

Gráfico 5 – Uso de Podcasts por outros componentes curriculares



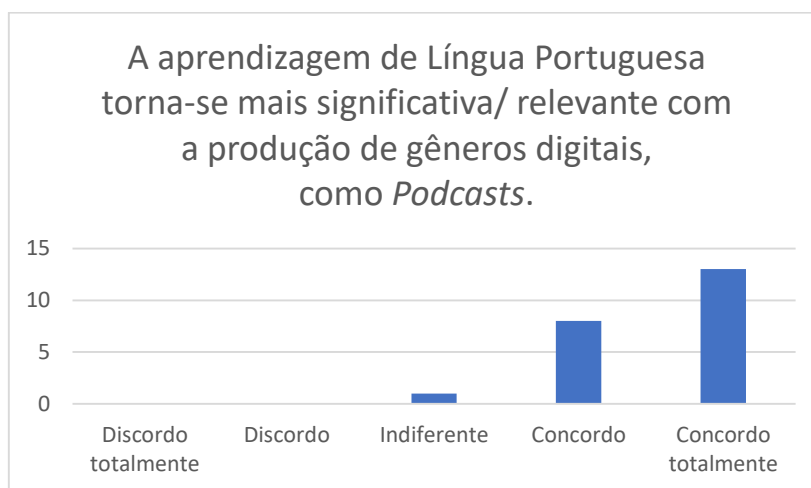
Fonte: elaborado pelo autor

Embora, no gráfico 5, haja a indicação de dois participantes que discordam ou são indiferentes ao uso de *Podcasts de Aprendizagem* por outros componentes, é notório que a maior parte dos inquiridos manifestou ser importante a utilização de um gênero digital para complementar a aprendizagem. Isso nos leva a pensar que cada vez mais os aprendizes tendem a rechaçar as abordagens tradicionais pedagógicas, e desejar a utilização de mais gêneros do mundo digital na esfera educacional.

A partir de suas observações, e pelo emprego do intensificador “bastante”, concluímos que a participante Q3E08, a estudante com deficiência, autora do primeiro programa analisado neste capítulo, despertou mais interesse pelo consumo do gênero e suas características sociodiscursivas, a partir do fragmento que evidenciava o processo de “conceituar por nomeação”: “Eu aprendi bastante em relação aos podcasts: o que é podcast, quais os tipos de podcasts, etc”. Não obstante, chamou-nos atenção que o processo de *designing*, a partir das Oficinas de Aprendizagem, contribuiu para que a informante estreitasse as relações sociais com os colegas de turma, visto que agradeceu textualmente por ter conseguido “*se soltar em sala de aula*”. Como já referimos anteriormente, a informante Q308 tinha problemas de relacionamento em uma escola anterior e temia não conseguir desenvolver o produto final.

Com base nos excertos analisados neste tópico, os estudantes demonstraram que a aprendizagem de Língua Portuguesa se tornou mais relevante com a produção de um gênero digital como *Podcast de Aprendizagem*, o que refrata a opinião da maior parte do grupo de participantes:

Gráfico 6 – Aprendizagem de Língua Portuguesa a partir de *Podcasts*



Fonte: elaborado pelo autor

As informações dispostas no gráfico acima evidenciam que quase a totalidade dos participantes concordaram ou concordaram totalmente que a aprendizagem de língua materna foi estimulada e se tornou mais atrativa a partir do momento em que o docente se valeu da utilização/produção de *Podcasts* para desenvolver as várias

nuances da língua necessárias para que os aprendizes se tornem cidadãos multiletrados, conscientes de sua função na comunidade dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva, confirmamos nossa hipótese de pesquisa, visto que deduzimos que a aprendizagem de Língua Portuguesa poderia se tornar mais relevante e atrativa aos aprendizes com o uso adequado de gêneros digitais, a exemplo do *Podcast*. Também conjecturamos que o *Podcast de Aprendizagem* poderia funcionar como uma ferramenta pedagógica poderosa para dar voz e protagonismo aos aprendizes que muitas vezes carregam um grito sufocado na garganta por não ter oportunidade de denunciar problemas em seu entorno, por medo de se sentirem coagidos ou acreditarem que nunca seriam ouvidos pelos detentores de poder.

Percebemos isso no momento de socialização dos *Podcasts de Intervenção*, no qual um dos grupos de participantes pediu para apresentar seu *Podcast* quando as dirigentes escolares se retirassem da sala de aula, temendo retaliação. Esse é mais um exemplo de que se torna cada vez necessário o desenvolvimento do Letramento Multimodal de estudantes de escolas públicas brasileiras. Os aprendizes precisam ter garantido a escola como espaço para lançar mão dos modos de significar e dos processos de conhecimento que existem ao seu redor, sobretudo numa era de grande oferta tecnológica. Eles são capazes de construir *designs* que impactam não só sua vida privada, mas também a vida pública a partir da circulação de gêneros que façam diferença em suas comunidades ao denunciarem injustiças e cobrarem soluções das autoridades responsáveis por problemas que muitas vezes se arrastam por anos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor da educação básica no Brasil continua sendo um grande desafio. Além da tão sonhada luta pela valorização do magistério, que não perpassa somente a questão salarial, o docente carece de orientações mais robustas, tanto do Ministério da Educação quanto das secretarias estaduais e municipais de educação, no que se refere à elucidação prática de estratégias que fortaleçam o ensino e fomentem a aprendizagem.

Desde a década de 90, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), havia o indicativo da importância da presença de tecnologias em sala de aula, elencando-se à época computadores, televisões e rádios como possibilidades. Vinte anos depois, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (2018) que reúne competências e estratégias necessárias para garantia do direito de aprendizagem de alunos e alunas da Educação Infantil ao Ensino Médio. O documento inova ao contemplar a cultura digital como uma das competências necessárias para ser desenvolvida na educação básica e dialoga com a contemporaneidade ao listar uma série de gêneros digitais que devem ser analisados e/ou produzidos por crianças e adolescentes em idade escolar, a saber: *gif*, *memes*, *fanfic*, *vlog*, *e-zine*, *playlist*, *tuítes*, *charge digital*, *Podcasts*, dentre outros. Com esse posicionamento, os documentos norteadores da educação nacional parecem ter, finalmente, dialogado com os nativos digitais. Só parece!

Apesar do avanço, a BNCC (2018) se configura mais como um documento teórico do que prático, pois não apresenta exemplos táteis sobre como o professor pode desenvolver de modo concreto as habilidades listadas no contexto escolar, muito menos como os gêneros apresentados no “cardápio” podem contribuir com o desenvolvimento dos eixos da leitura/escuta, oralidade, produção textual escrita/multissemiótica e análise linguística/semiótica.

Uma solução encontrada pelo Governo Federal, no âmbito das novas tecnologias digitais, foi o lançamento, em 2022, de um documento com um conjunto de descritores que foi intitulado Complemento Computacional à Base Nacional Comum Curricular. O também denominado BNCC Computação traz uma interessante proposta sobre como entender e aplicar a Cultura Digital citada na Competência 05 da BNCC Geral. A BNCC Computação elenca competências e habilidades digitais que

devem ser trabalhadas na escola de forma sistemática entre os alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O documento trabalha três eixos: mundo digital, cultura digital e pensamento computacional. A BNCC Computação complementa a BNCC ao trazer por ano escolar explicações sobre as habilidades e propostas teóricas-metodológicas para sua execução. Embora tenhamos nossas ressalvas no que concerne à aprendizagem por competência, entendemos que era isso que realmente o professor precisava para fortalecer os planos de aula em consonância com os novos documentos norteadores. Não faz mal recordar que o professor representa uma classe de trabalhadores em que poucos têm a possibilidade de exercer a profissão em regime de dedicação exclusiva em uma só instituição de ensino, sendo a maioria atuando em jornadas duplas ou até triplas de trabalho. E, no caso das professoras, que têm responsabilidade com o lar e com os filhos, o esforço aumenta. A BNCC Computação parece-nos um documento com orientações claras e com exemplos práticos capazes de facilitar o fazer docente, quanto ao ensino do pensamento computacional, mundo digital e cultura digital, conectados com seu componente curricular.

Embora o *mobile learning* não esteja no escopo de nossa tese, é preciso apontar o descompasso entre a BNCC Computação e a Lei 15.100/2025, que estabeleceu a proibição de aparelhos portáteis nas instituições de ensino. Ainda que essa lei permita o uso de tecnologias da comunicação para fins pedagógicos e para pessoas com deficiência, em caso de necessidade de assistência, a proibição surge como um fator de desestímulo ao docente que pretende utilizar algum recurso tecnológico digital em suas aulas. Como aproveitar as já comprovadas vantagens das tecnologias digitais na educação, particularmente, no que se refere à velocidade na obtenção de respostas a pesquisas online, à troca de informações e compartilhamento de descobertas e até mesmo à escrita colaborativa de textos, práticas só viabilizadas por dispositivos móveis de comunicação, se há forte coibição do porte desses equipamentos pelos aprendizes e a instauração de um clima de perseguição e punição para aquele flagrado com tais equipamentos nos espaços escolares?

Como a maioria das políticas educacionais no nosso país, o atraso para implementação da BNCC Computação nas redes estaduais e municipais é mais um fato lamentável. Aprovada em 2022, a nova política educacional para a educação digital deveria ter sido aplicada às escolas desde 2023. Esse retardo indica que o Ministério da Educação ainda não conseguiu estabelecer uma parceria fluida e eficaz

com as redes estaduais e municipais para fazer chegar ao professor e aos alunos os benefícios pedagógicos tanto da BNCC Computação, quanto da Lei 14.533/2023, que instaurou a Política Nacional de Educação digital. A PNED, promulgada pela Presidência da República em fevereiro de 2023, estabelece ações, projetos e estratégias necessárias para desenvolver a cidadania digital da população brasileira.

A PNED foi estruturada em quatro Eixos: I - Inclusão Digital; II - Educação Digital Escolar; III - Capacitação e Especialização Digital; IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P & D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). A nossa tese, de modo inédito, trabalhou o Eixo II - Educação Digital Escolar, que trata das estratégias para o trabalho pedagógico com tecnologias plugadas ou desplugadas⁷⁶ em sala de aula. Com isso, inauguramos o trabalho com o desenvolvimento de letramento digital em sala de aula, na perspectiva do que exigem a BNCC Computação e a PNED, pois acreditamos ser fundamental garantir uma educação digital nas escolas públicas e privadas, cuja condição *sine qua non* é a articulação do que propõem os eixos da BNCC Computação com o que exige enquanto estratégia o Eixo II da Política Nacional de Educação Digital.

Nessa perspectiva, o ano de 2025 tem sido reservado pelo MEC para diálogo com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) visando à socialização do complemento junto aos municípios, sendo sua implementação obrigatória uma das condicionalidades para o recebimento de recursos adicionais ao Fundeb. Em 2026, estados e municípios que não atualizarem os currículos dialogando com a BNCC Computação serão penalizados com a perda de verbas destinadas à educação básica. Infelizmente algumas políticas públicas educacionais só funcionam no Brasil quando envolvem ganho ou perda de recursos. É justamente nessa lacuna que se insere nossa tese. Escolhemos como objeto de análise os *Podcasts*, pois pesquisas comprovam que a partir de 2020 foi um dos gêneros mais consumidos pelo brasileiro, reverberando também em sala de aula. Partimos da hipótese de que o *Podcast* de Aprendizagem poderia funcionar como um gênero digital relevante que tornasse a aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa significativa, ao permitir a produção de programas de forma colaborativa, estimulando o protagonismo juvenil.

⁷⁶ Para a Educação Infantil, há o conceito de tecnologia “desplugada”, ou seja, que não necessita de internet para seu funcionamento.

Duas perguntas guiaram nossa pesquisa: Poderia o *Podcast* contribuir para a aprendizagem dos estudantes no componente curricular de Língua Portuguesa? Como o *Podcast* poderia facilitar a aprendizagem e o protagonismo juvenil para aquisição dos conteúdos curriculares de Português, mediante o desenvolvimento de uma Pedagogia dos Multiletramentos?

A escolha dos estudos dos multiletramentos para fundamentar nossa pesquisa de doutorado deu-se por ser a teoria que baliza a BNCC Geral e a BNCC Computação. A Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres, a partir da publicação de um manifesto no apagar das luzes do século XX, é uma teoria pensada para o contexto escolar que considera o estudante como *designer* de significado, a partir das dimensões da multiculturalidade, ou seja, não é possível conceber a aprendizagem dissociada do território onde o aprendiz está inserido; e da multimodalidade, tendo em vista que na contemporaneidade o estudante lida com uma série de significados, a citar: sonoros, orais, escritos, visuais, espaciais, táteis, gestuais e multimodais – a orquestração de todos os significados anteriores (Grupo de Nova Londres, 2021; Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020).

Estamos de acordo com os linguistas que postularam a pedagogia que a escola do século XXI não pode mais se esquivar dessas dimensões, sendo os gêneros digitais materiais autênticos relevantes para o desenvolvimento de todos os eixos da língua materna e para o estímulo do protagonismo juvenil, ao permitir efetivamente que o estudante “ponha para fora” suas angústias e inquietações acerca do mundo que o cerca.

Cremos, então, ser o momento de as escolas públicas brasileiras de educação básica implantarem, de fato, uma Pedagogia dos Multiletramentos em seus currículos. Obviamente não se isentando de promover o acesso à cultura escrita e a gêneros escolares necessários para a ascensão social do aprendiz, mas tendo a coragem de perceber de fato que existem conhecimentos que ultrapassam os muros físicos da sala de aula e que, caso seja estimulado, o discente aprenderá de modo significativo por meio de sua criatividade e inventividade.

Durante o processo de geração de dados para nossa tese nas Oficinas de Aprendizagem, fomos, paulatinamente, desconfiando de que nossa hipótese poderia ser confirmada ao final da pesquisa. Pequenas ações como aplausos dos participantes para quando o pesquisador chegava no lócus de pesquisa ou indagações do tipo “Poxa, professor, a oficina já acabou?” eram pequenos sinais de

que é possível o trabalho com tecnologia em aulas de língua materna, mesmo em escolas com dificuldades de acesso à internet, como a nossa, e com altos índices de vulnerabilidade social, marcada por números consideráveis de gravidez na adolescência, uso de álcool e de substâncias ilícitas. Às vezes, o que os estudantes precisam de verdade é a oportunidade de aprender de forma diferente!! Fomos entendendo também que a contribuição inovadora de nosso trabalho de conclusão dar-se-ia na efetivação na prática de como o eixo de Educação Digital do PNED pode ser desenvolvido na educação básica, a partir da BNCC Computação. Como a efetivação do documento complementar à BNCC será obrigatório a partir de 2026, acreditamos que nossa tese é um dos primeiros trabalhos acadêmicos, senão o primeiro, a trazer uma proposta efetiva de como um gênero digital pode ser desenvolvido por estudantes de Ensino Médio, pautados na Pedagogia dos Multiletramentos e com base em competências específicas da BNCC Computação. Esperamos que esse trabalho inicial sirva como inspiração para os educadores de todo país para que vejam que é possível o uso pedagógico de gêneros digitais em sala de aula, ainda que tenhamos gravíssimos problemas de infraestrutura nas unidades de ensino do Brasil.

Um importante legado no âmbito local é que o SENAcast deixou de ser uma proposição nossa para integrar o cotidiano da EREM Senador, pois os estudantes e a direção escolar decidiram que o projeto continuaria, expandindo a produção de *Podcasts* para outras séries, fomentando o protagonismo e dando voz aos verdadeiros sujeitos da educação: os aprendizes. Essa herança talvez seja mais relevante do que qualquer atualização teórica que nossa tese também pretende deixar.

Não podemos esquecer também a contribuição que nosso trabalho deixa no que concerne à proposição de uma nova taxonomia para *Podcasts* de Aprendizagem. Como o *Podcast* circula em diversos domínios discursivos, e considerando que nossa pesquisa tem como escopo a sala de aula, optamos por delimitar nosso estudo aos *Podcasts* que tem por finalidade facilitar a aprendizagem dos discentes. Ao nos debruçarmos sobre o estado da arte, percebemos que os primeiros estudiosos sobre o assunto o enxergavam como recurso tecnológico ou ferramenta para complementar o ensino, sendo raro aqueles que o concebiam como um gênero textual. Além disso, somente a taxonomia proposta por Carvalho e Aguiar (2010) contemplava o caráter educativo do Podcast, entretanto também não o via como um gênero do discurso.

Baseados nas considerações acima, tendo em vista que os *Podcasts* de Aprendizagem modernamente circulam espontaneamente no universo escolar e que a taxonomia de Carvalho e Aguiar (2010) precisa de uma atualização por representar um recorte do mundo àquela época, propusemos uma nova classificação pensada a partir das experiências com as oficinas ministradas aos participantes e dos *Podcasts* de Intervenção que compõem o *corpus*. Entendemos que a nova taxonomia pode servir de base aos docentes que desejarem trabalhar com Podcasts na educação básica, a partir de uma proposição nascida e testada no próprio seio escolar. Acreditamos que essa é a principal missão da Universidade Pública: servir à sociedade, pisar no “chão da escola”!

Ao analisar o percurso do processo de *designing* até o *redesigned*, a partir do questionário 3, no qual os informantes puderam manifestar se aprenderam a partir da produção dos *Podcasts*, o que complementa os fatos descritos anteriormente sobre nossa experiência com as Oficinas de Aprendizagem, verificamos que nossa hipótese fazia sentido, o que também responde à nossa pergunta problema. Ao lermos depoimentos como “A minha principal aprendizagem foi na fala, em pesquisas e leitura” (Q3E17) e “Com a questão da língua portuguesa, contribuiu na escrita, nas palavras novas e significados que aprendi” (Q3E19) é evidente que a produção colaborativa contribuiu com o componente de Língua Portuguesa nos eixos de leitura/escuta, oralidade e escrita, afastando o estereótipo de que em aula de língua vernácula só se aprende com o treino mecânico e exaustivo de normas da Gramática Tradicional. Tal constatação se sustenta quando encontramos informantes desejosos pela continuidade das produções digitais, o que, de fato, acontecerá por iniciativa da própria unidade de ensino:

Para os projetos futuros, pode ser sobre as coisas diversas que vão surgir. Questões que eu queria abordar poderia ser sobre profissões, culturas que são incomuns para gente, questões sobre exercícios para o cérebro para evoluir e aprender melhor, melhores formas de educação na escola e mudanças que seriam melhores.

Além da competência linguística e da formação de cidadãos multiletrados, observamos que nossa proposição não só fomentou a criatividade: “Ao criar meu próprio podcast, me senti bem inspirada a usar a criatividade” (Q3E01), como também ajudou no estreitamento das relações interpessoais “O projeto contribuiu para a nossa aprendizagem, com novos hábitos e trabalho em equipe.” (Q3E08); “Me senti mais

acolhida pela turma, já que eu era novata aqui” (Q3E23). Esses dois últimos depoimentos fazem muito sentido para nós porque nos primeiros dias de oficinas os participantes se mostraram céticos quanto ao sucesso do desenvolvimento do produto final (os *Podcasts* de Aprendizagem), expectativa quebrada ao lermos os escritos deles mesmos os quais afirmaram que a produção contribuiu para aproximação entre os pares, o que evidencia que o trabalho colaborativo funcionou de fato com o grupo focal.

Todos esses achados foram evidenciados no momento de autoavaliação dos discentes quanto ao processo de aprendizagem, por essa razão defendemos ser extremamente relevante o processo avaliativo ao final de cada produção colaborativa. O docente, ao realizar uma proposta como apresentamos em nossa tese, deve reservar, em seu planejamento, um momento para que os aprendizes reflitam sobre seu processo de *designing*, a fim de que possam refletir sobre suas próprias práticas.

Os discursos compartilhados nesta seção também respondem nossa segunda pergunta de pesquisa, a qual questiona como o gênero digital poderia contribuir para a aprendizagem de língua vernácula a partir dos estudos dos multiletramentos. Os depoimentos dos estudantes demonstram que a aprendizagem se deu na perspectiva macro, não somente no quesito escolar, no desenvolvimento de habilidades digitais, ou na melhoria da aprendizagem a partir da leitura, prática da oralidade e da escrita; mas também no aprender a conviver em grupo. Talvez seja uma das contribuições mais significativas de nossa pesquisa: fazer com que os participantes tenham conseguido conviver um bimestre produzindo atividades em equipe e depois refletirem criticamente como essa prática é importante no convívio diário.

A aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos conseguiu êxito no grupo de participantes porque buscamos aplicá-la considerando seus postulados fundacionais. Inicialmente, preocupamo-nos em pautar uma temática que fizesse sentido para os participantes, por isso os incentivamos a pensar em questões sensíveis aos territórios em que viviam, buscando aguçar o pertencimento a essas localidades. Esse exercício de mergulhar em sua própria identidade, mobilizou uma série de processos de conhecimentos, que foram postulados por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Os informantes “experenciaram o conhecido”, ao trazerem à tona as rugas territoriais; “experenciaram o novo” ao mergulharem em textos que justificassem ou questionassem a problemática discutida no *Podcast*; “conceituaram por nomeação”, ao explicarem termos não familiares à audiência; “conceituaram com teoria”, ao

fazerem generalizações com os termos explicitados; “analisaram funcionalmente”, ao estabelecerem relações de causa e efeito com a temática abordada; “analisaram criticamente”, ao avaliarem os interesses por trás das ações das pessoas; “aplicaram apropriadamente”, quando conseguiram produzir o gênero digital, respeitando as orientações do pesquisador e “aplicaram criativamente” porque fizeram uma intervenção inovadora e criativa no mundo, devolvendo os *Podcasts* como um novo design disponível

No segundo “multi-” dos multiletramentos, que contempla a multimodalidade, buscamos estimular que os *Podcasts* fossem elaborados com uma diversidade de modos de representação e recursos semióticos, considerando que os informantes os manuseiam naturalmente em suas ações cotidianas e na produção de outros gêneros. Ainda que alguns participantes tenham tido algumas dificuldades com alguns modos, a exemplo do sonoro, percebemos que a experiência foi produtiva, pois todos os programas publicados no SENAcast apresentam os elementos básicos do gênero digital *Podcast*. Estamos convictos de que, se os informantes tivessem a oportunidade de reescreverem os programas, as pequenas inadequações apontadas em nossa análise seriam sanadas.

Por fim, consideramos que nossa tese trouxe uma colaboração inicial para o passo histórico que o Brasil está dando em direção à efetivação de uma Política Nacional de Educação Digital e para inserção da tecnologia na educação básica. Esperamos que os resultados atingidos pela nossa investigação contribuam para melhorar o fazer pedagógico de docentes interessados em aprendizagem e tecnologia e para subsidiar o desenvolvimento de pesquisas futuras nas áreas de Educação Digital e Multiletramentos.

Enfim, reafirmamos a conclusão de um de nossos informantes, o Q3E01, pois com grande eloquência afirmou exatamente o que desejamos dizer agora sobre nossa tese: “Tivemos que repetir várias vezes, mas no final deu tudo certo!”.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2020.

ASSIS, Débora Maria Lins. **Plano de Trabalho de Gestão para o Biênio 2024/2026**. Cabo de Santo Agostinho, 2023.

BARTON, David. HAMILTON, Mary. **Local Literacies**: Reading and writing in one Community. London: Routledge, 1998.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. **A Vida do Gênero, a Vida na Sala de Aula**. In: BAZERMAN, C. Gênero, Escrita e Agência. São Paulo: Cortez, 2006.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONINI, Tiziano. Prefácio. In: SANTOS, Sílvio; MIRANDA, João. **O PODCAST e as novas dinâmicas dos conteúdos sonoros no ambiente digital**. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022, p. 13-16.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 28 ago. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei N° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 28 ago. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 28 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria Nº 1.145/ 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em 28 ago. 2024.

BRASIL. **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 28 ago. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº2/2022**. Normas sobre Computação na Educação Básica – complemento à Base Nacional Comum Curricular BNCC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90991-parecer-ceb-2022>. Acesso em 29 mar. 2025

BRASIL. **Computação na Educação Básica**: Complemento à BNCC. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Digital**. Lei 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em 11 mai. 25.

BRASIL. **Política Nacional do Ensino Médio**. Lei Nº 14.945, de 31 de junho de 2024. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em 28 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025.** Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados da educação básica. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em 14 mai. 25.

CANDAU, V. M. **Educação em Direitos Humanos:** uma proposta de trabalho. In: CANDAU,V. M., ZENAIDE, M. N. T. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CARDOSO, Cintia; OLIVEIRA, Ney. A história da Educação Integral/ Em Tempo Integral na escola pública brasileira. **Revista Intermeio**, Campo Grande/ MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul-dez 2019.

CARDOSO, Vânia Sofia. Os podcasts na promoção da criatividade. In: CARVALHO, Ana Amélia A; AGUIAR, Cristina. **Podcasts para Ensinar e Aprender em Contexto.** Portugal: De Facto Editores, 2010.

CARVALHO, Ana Amélia A. Apps e Jogos Digitais em Contexto Educativo para Promover Envolvimento, Responsabilidade e Criatividade nos Estudantes. In: MARQUES, Célio Gonçalo; PEREIRA, Isabel; PÉREZ, Diana. **Book of Proceedings:** XXI Simpósio Internacional de Informática Educativa. Portugal: Instituto Politécnico de Tomar, 2019.

CARVALHO, Ana Amélia A (org.). **Aplicação para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação.** Portugal: Ministério da Educação, 2020.

CARVALHO, Ana Amélia A; AGUIAR, Cristina A. Almeida. Taxonomia de Podcasts. In: CARVALHO, Ana Amélia A; AGUIAR, Cristina. **Podcasts para Ensinar e Aprender em Contexto.** Portugal: De Facto Editores, 2010.

CARVALHO, Ana Amélia A; MOURA, Adelina. Podcast: potencialidades na Educação. **Revista Prisma.com**, 2006. Disponível em:

<https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2112/1945>. Acesso em 30/11/2022.

CARVALHO, Ana Amélia. Podcasts na educação: diálogos e experiências. *In*: MOMESSO, M.R. et al. **Educar com podcasts e audiobooks**. Porto Alegre, Editora Cirkula, 2016, p.91-94.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CORDEIRO, Paula. *Podcast, Vodcast ou Podmedia: o vídeo enquanto Podcast e o Podcast que também é vídeo*. Precisamos de uma nova designação para o Podcast? *In*: SANTOS, Sílvio; MIRANDA, João. **O PODCAST e as novas dinâmicas dos conteúdos sonoros no ambiente digital**. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022, p. 95-117.

COUTINHO, Dimíttria. BNCC Computação: conheça o documento que orienta como levar tecnologia à sala de aula. **Revista Nova Escola**, 2024. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/21884/entenda-bncc-computacional-tecnologia-educacao>. Acesso em 29 mar. 2025.

DELORS, J. **Educação – um tesouro a descobrir**. Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Unesco, 2010.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. *In*: Dionisio, A.P; MARCUSCHI, L.A (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.177-198.

FARIAS, J.M.S. **ARQUITETURAS TECNODISCURSIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA(GEM)**: textos digitais e letramentos em (trans)formação. 2022. 300p. Tese (Doutorado em Letras – área de concentração Linguística). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

FARIAS, J.M.S. Multiletramentos e formação docente: situando conceitos para o *Design* de propostas no ensino de língua(gem). In: SIBALDO, Marcelo Amorim (org.). **Ensino de Línguas: Propostas e relatos de experiência**. São Paulo: Blucher, 2023. p.19-37.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GEE, Jame Paul. Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways With Words. In: Zavala, Virgínia; Niño-Murcia, Mercedes; ZAVALA, Virginia (Org.), **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Peru: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 23-55.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Ana Laura Lopes. **Plano de Trabalho de Gestão para o Biênio 2024/2026**. Cabo de Santo Agostinho, 2023.

GOMES, Ana Laura Lopes. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual de Referência Senador Francisco Pessoa de Queiroz**. Cabo de Santo Agostinho, 2022.

GRUPO GLOBO. **Podcasts e a crescente presença entre os brasileiros**. 2021. Disponível em <https://gente.globo.com/pesquisa-infografico-podcasts-e-a-crescente-presenca-entre-os-brasileiros/>. Acesso em 30/11/2022.

GUIMARÃES, Jairo; LUKOSEVICIUS, Alessandro. Método Estudo de Caso em pesquisas de gerenciamento de projetos. **Revista de Gestão e Projetos – GeP**, São Paulo, v.9, n. 2, p. 20-35, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/gep.v9i2.656>. Acesso em: 25 jun. 2024.

GUIMARÃES, Keila; Souza, Maria de Fátima. Educação Integral em Tempo Integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 3, p.143-169. set-dez 2018.

HISSA, D. L. A; SOUSA, N. O. A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa:diálogos entre textos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/31939/22553>. Acesso em: 29 mar. 2024.

HOLANDA, Paulo; RIBEIRO, Júlia; JESUS, Miriam. Estudo de caso: aplicabilidade em dissertações na área de ciência da informação. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 583-591, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/25012>. Acesso em: 21 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 28 ago. 2024.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005.

KRESS, Gunther. **Reading Images: Multimodality, Representation and New Media**. In: *Expert Forum for Knowledge Presentation*, 2004.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12 Ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LÉVY, Pierry. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MEDEIROS, Macello Santos. *Podcasting: Produção Descentralizada de Conteúdo Sonoro*. In: XXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28, 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2005, p.1-11.

MEDEIROS, Macello Santos. *Podcasting: Um Antípoda Radiofônico*. In: XXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29, 2006, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006, p.1-11.

MOMESSO, M.R.; YOSHIMOTO, Eduardo. Das ondas do Rádio aos Podcasts e Audiobooks. In: MOMESSO, M.R. et al. **Educar com podcasts e audiobooks**. Porto Alegre, Editora Cirkula, 2016, p.57-80.

MORAIS, Edilma Verônica. **Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo Governo do Estado de Pernambuco: Uma Análise do Programa de Educação Integral**. 2013. 199 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

MORENO, Emilce; SITO, Luanda. Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. Medellín, Colombia, v. 24, maio/agosto, p. 219-229, 2019.

MOURA, Adelina. **Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo**. 2010. 601 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação, Especialidade de Tecnologia Educativa) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Minho, 2010a.

MOURA, Adelina. O telemóvel para gravar e ouvir podcasts: potencialidades na aprendizagem de línguas. In: CARVALHO, Ana Amélia A; AGUIAR, Cristina. **Podcasts para Ensinar e Aprender em Contexto**. Portugal: De Facto Editores, 2010b.

OLIVEIRA, Lia Raquel. Podcasting: vídeo para aprender e para pensar a identidade. In: CARVALHO, Ana Amélia A; AGUIAR, Cristina. **Podcasts para Ensinar e Aprender em Contexto**. Portugal: De Facto Editore, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K.. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M. (Orgs) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PERNAMBUCO, Secretaria Estadual de Educação. **Currículo de Pernambuco - Ensino Médio**. Recife: UNDIME, 2021.

PINHEIRO, Petrilson. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 11-19. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>. Acesso em 29 mar. 25.

RATMININGSIH, Ni Made et al. 2021. 4C-Based Learning Model: What, Why, How?. **JPI**, Indonésia, Vol. 10 No. 2, p. 244-255, June 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. De Tolstói a Toy Story: um caso de texto multimodal e seus estratos digitais. **Texto digital**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 7-21, jan./jun. 2021

RODRIGUES, Aline; CARVALHO, Ana Amélia A; BARCA, Isabel. Os Podcasts na Visita de Estudo. In: CARVALHO, Ana Amélia A; AGUIAR, Cristina. **Podcasts para Ensinar e Aprender em Contexto**. Portugal: De Facto Editores, 2010.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, odas e protótipos: novos letramentos em tempo de web2. **Revista The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, v. 38, nº 1, 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo, Parábola Editorial, 2019.

SIBALDO, Marcelo Amorim (org.). **Ensino de Línguas**: Propostas e relatos de experiência. São Paulo: Blucher, 2023.

SIPAYUNG, Diana Hani et al. Collaborative Inquiry For 4C Skills. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, *Indonésia*, V. 200, p. 440-445, 2018.

STENHOUSE, Lawrence. Case Study Methods. *In*: KEEVES, J.P. **Educational Research, Methodology and Measurement**: An International Handbook. 1 ed. Oxford: Pergamon, 1988, cap. 7, p. 49-53.

STENHOUSE, Lawrence. The Study of Samples and the Study of Cases. **British Educational Research Journal**, Londres, vol. 6, n.1, 1980. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1500816>. Acesso em 18 jun. 2024.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In Martin-Jones, M. e Jones, K. (orgs). **Multilingual literacies**. Amsterdã/ Filadelfia: Jhon Benjamins, 2000.

STREET, Brian. Los Nuevos Estudios de Literacidad. In: Zavala, Virgínia; Niño-Murcia, Mercedes; ZAVALA, Virginia (Org.), **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Peru: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p.82-99.

STREET, Brian. **Entrevista com Brian Street**. [Entrevista concedida a] Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. Revista Língua Escrita, Minas Gerais, n. 7, jul/dez, 2009, p. 84-92

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STURMAN, A. Case Study Methods. *In*: KEEVES, J.P. **Educational Research, Methodology and Measurement**: An International Handbook. 2 ed. Oxford: Pergamon, 1997, cap. 8, p. 61-66.

VIANA, Luana. *Podcasting e a nova ecologia de mídia*. *In*: SANTOS, Sílvio; MIRANDA, João. **O PODCAST e as novas dinâmicas dos conteúdos sonoros no ambiente digital**. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022, p. 17-40.

XAVIER, Antônio Carlos. **Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais na internet**. 2005. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1484>. Acesso em 07 de junho de 2020.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital: impactos das tecnologias de aprendizagem da Geração Y. **Revista Calidoscópio**, Porto Alegre, v. 9, n.1, p. 2-14, jan/abr 2011.

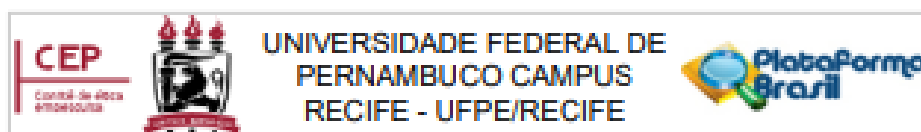
XAVIER, Antônio Carlos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con) Textos Linguísticos** (Edição Especial ABEHTE), v. 7, nº 8.1, 2013a.

XAVIER, Antônio Carlos. **Retórica Digital**: a língua e outras linguagens na comunicação mediada pelo computador. Recife: Pipa Comunicações, 2013b.

XAVIER, Antônio Carlos; FERREIRA, Lucas; CAIADO, Roberta (orgs). **Linguagem e aprendizagem na cultura digital**. São Paulo: Pontes Editores, 2022.

YIN, Robert K. **Case study research**: design and methods. Califórnia: Sage Publications, 2003.

APÊNDICE A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PODCAST NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO DIGITAL

Pesquisador: ROSENBERG GOMES NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 72057423.7.0000.5208

Instituição Proponente: Departamento de Pós-graduação em Letras - UFPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.501.435

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de pesquisa para Tese do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. A tese, intitulada "PODCAST NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO DIGITAL", será defendida por ROSENBERG GOMES NASCIMENTO sob a orientação do professor Antônio Carlos Xavier. As principais perguntas que norteiam essa pesquisa são:

- (1) Poderá o Podcast, como gênero digital, contribuir com a aprendizagem dos estudantes no componente curricular de Língua Portuguesa?
- (2) Como o Podcast poderá facilitar a aprendizagem e o protagonismo do aprendiz para aquisição dos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa, mediante o desenvolvimento de uma Pedagogia dos Multiletramentos?

OBJETO DE ESTUDO

O foco desta pesquisa consiste em compreender se e como os Podcasts educacionais tornam a aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa significativa.

Sobre a metodologia:

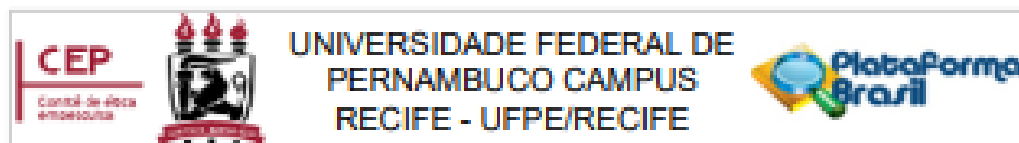
O presente estudo desenvolve o percurso metodológico em cinco etapas.

1ª etapa: Apresentação inicial, sondagem tecnológica que os discentes têm

familiaridade e acesso, e produção de Podcasts de apresentação. - 4h

2ª etapa: Apresentação da produção em áudio e a aplicação de um questionário buscando

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-800
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3663 **E-mail:** cep@umanos.ufpe.br



Continuação do Projeto: 6.501.435

compreender, com mais profundidade, a relação dos estudantes com Podcasts de diversas naturezas. - 4h

3a etapa: Socialização de Podcasts de escolha dos estudantes, debate e atividade de pesquisa sobre as problemáticas da comunidade. - 4h

4a etapa: Construção e socialização dos projetos de intervenção. Construção dos roteiros dos Podcasts finais. - 8h

5a etapa: Lançamento dos Podcasts para comunidade escolar. - 2h

Desenho da Pesquisa (tipo de estudo)

A metodologia adotada nesta investigação é de natureza qualitativa e exploratória.

Trata-se de uma pesquisa-ação para coleta e análise de dados, pois pretende produzir conhecimentos que visem à melhoria da qualidade da aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio da educação básica brasileira.

Local de pesquisa

A pesquisa será desenvolvida na Escola de Referência em Ensino Médio Senador Francisco Pessoa de Queiroz (EREM Francisco Pessoa de Queiroz), localizada em área urbana, em prédio próprio, à Rua Amaro José dos Santos, s/n, no bairro da Cohab, município do Cabo de Santo Agostinho, CEP 54.520-580.

Amostra de Participantes

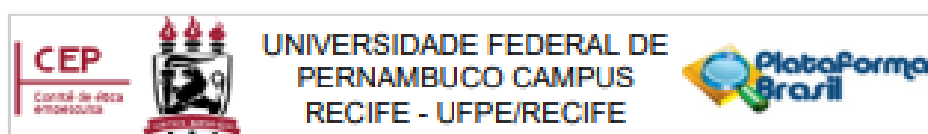
Terá aproximadamente 28 participantes de pesquisa como amostra a ser analisada, sendo ela composta por 27 discentes e uma professora regente que ministra as aulas de língua materna naquela turma.

Crerios de Inclusão

Para estudantes:

1. Ser aluno regularmente matriculado na Rede Estadual de Ensino na presente escola;
2. Ter entre 16 e 18 anos de idade;
3. Comprometer-se em participar de modo ativo nas etapas que concernem às atividades a serem desenvolvidas no transcorrer da estada do pesquisador na sala de aula.

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-4588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.501.436

Para professor:

1. Ser professor efetivo de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino;
2. Ser professor ativo no 2º ano do Ensino Médio.
3. Comprometer-se a ser supervisor das etapas de pesquisa sugeridas pelo pesquisador.

Crítérios de Exclusão

Para estudantes:

1. Ter pouca familiaridade com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação;
2. Ser estudante analfabeto funcional;
3. Recusar-se a participar de atividades em grupo colaborativas.

Para professor:

1. Ter pouca familiaridade com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação;
2. Ser professora da turma há menos de um semestre;
3. Recusar-se a permanecer em sala de aula durante a realização da pesquisa.

Recrutamento dos Participantes

O processo de recrutamento dos participantes ocorrerá no ambiente da sala de aula, na primeira etapa da pesquisa, durante a apresentação do projeto e a sondagem tecnológica dos possíveis voluntários.

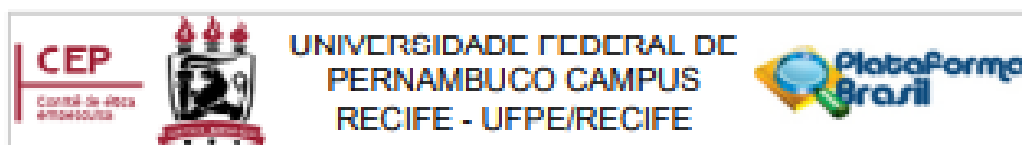
Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos de coleta de dados da presente pesquisa serão:

- Google Forms (questionário de sondagem a ser respondido pelos discentes);
- Podcast de áudio simples produzido pelos discentes;
- Roteiros de Podcasts produzidos pelos discentes;
- Podcasts visando a uma proposta de intervenção para comunidade produzido pelos discentes;
- Registros dos encontros em áudio;
- Formulários aplicados com os alunos;
- Autoavaliação dos discentes;
- Diário de campo produzido pelo pesquisador;

Procedimentos para a coleta de dados

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (011)2126-8588 **Fax:** (011)2126-3163 **E-mail:** caphumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Projeto: 6.501.435

Os participantes de pesquisa serão divididos em grupos, sendo supervisionados pela professora de Língua Portuguesa.

Após a apresentação do pesquisador aos estudantes da 2ª série A pela direção da escola, a primeira etapa será a socialização inicial com os objetivos de realizar a apresentação do projeto e fazer uma sondagem sobre qual a relação com a tecnologia, acesso à internet e quais modelos de smartphones os alunos possuem, a fim de fomentar a produção de Podcasts. Nessa etapa, também será aplicado um questionário estruturado na plataforma Google Forms. Como primeira atividade, é pedido que os alunos se apresentem a partir de um Podcast de áudio simples, respondendo a questões como "Quem és tu?", "De onde vens?" e "Para onde vais?".

Esse primeiro exercício é individual e servirá tanto para que os estudantes que ainda não têm familiaridade com o gênero Podcast comecem a adquiri-la quanto para que a turma possa

"quebrar o gelo" com o pesquisador. Para realização desse primeiro momento, estão previstas 4h/aulas.

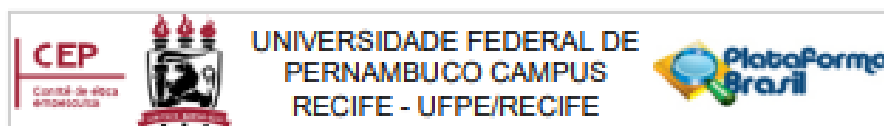
Na segunda etapa da pesquisa, com previsão de 4h/aulas, serão socializados os Podcasts de áudio e o grupo será questionado, através de um novo questionário no Google Forms, sobre seus conhecimentos prévios acerca do gênero, quais tipos de Podcasts conhecem, quais consomem (e o porquê desse consumo), além de haver a apresentação de alguns programas de Podcasts com temáticas variadas. Caso algum estudante sinta-se constrangido em gravar ou socializar o Podcast em áudio, o exercício de apresentação poderá ser entregue em uma folha de caderno. O passo seguinte, planejado para 4h/aulas, será destinado para que os discentes socializem com o grupo alguns Podcasts de seu interesse, justificando a razão de suas escolhas e apontando criticamente se o programa elencado trouxe algum ensinamento para sua vida.

Pretende-se neste momento promover uma discussão acerca dos conteúdos elencados pelos alunos com a mediação da professora regente e do pesquisador. Essa etapa será registrada em áudio, cujos trechos mais significativos serão transcritos para a tese.

A fase posterior marcará os primeiros passos para produção do canal autoral de Podcasts. Como os estudantes tiveram como componente curricular a disciplina de "Investigação científica", conjectura-se que saibam redigir um projeto de pesquisa básico.

Assim sendo, será proposto que se dividam em grupos de cinco a seis integrantes e pesquisem uma problemática de sua comunidade, podendo ser a nível local, como um problema na escola, ou algum outro a nível de bairro ou de município. A materialização da identificação da problemática também acontecerá em formato de Podcasts, devendo ser em vídeo, imagens ou slides. Esse momento visa à consolidação da atividade colaborativa, incentivada paulatinamente nas etapas

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-800
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81) 2126-8588 Fax: (81) 2126-3563 E-mail: cep@ufpe.br



Continuação da Pesquisa: 6.501.435

anteriores. Identificados os problemas, será marcado um encontro para socialização das problemáticas, que pode acontecer por uma pessoa de cada grupo a fim de minimizar os constrangimentos. Após o compartilhamento coletivo, será solicitada a elaboração de um projeto de intervenção escrito, o qual se converterá no propósito final dessa investigação: Podcasts que tenham por objetivo uma proposta de solução de um problema observado na comunidade. O projeto deverá conter os seguintes blocos informativos: título do podcast, problema encontrado, hipótese, objetivos gerais e específicos, indicação de intervenção para a problemática, distribuição das funções dos integrantes da equipe (editor, roteirista, entrevistador etc.) e fontes de consulta.

Após a socialização dos projetos, será o momento de os grupos criarem o roteiro de seus

Podcasts. Nesta etapa, é imprescindível que o grupo-classe reflita que, ainda que o Podcast seja uma produção textual multissemiótica, seu escopo pode nascer de um texto da modalidade verbal, ou seja, a produção do recurso mobilizará, no mínimo, os modos escrito, oral e sonoro.

Planeja-se 8h para o cumprimento desse módulo.

Será orientado que todos os podcasts sejam informativos ou expositivos de curta duração, no entanto, será dada a liberdade para que os grupos elejam o formato que mais lhe soar interessante. Todas as produções integrarão o corpus do trabalho (composto pelos roteiros e Podcasts produzidos, registros dos encontros em áudio, formulários aplicados, auto avaliação dos discentes e diário de campo produzido pelo pesquisador), porém, somente os Podcasts finais serão disponibilizados em um canal cujo nome e representação visual serão criados pelos discentes. Haverá um evento de lançamento do canal, visando à divulgação para toda comunidade e à explicitação da forma de acesso aos Podcasts que devem ser alocados e disponibilizados gratuitamente em uma multiplicidade de plataformas. Também se intenciona divulgar o canal em repositórios nacionais voltados para o professor, como o Periódico CAPES e o Portal do Professor do Ministério da Educação.

Objetivo da Pesquisa:

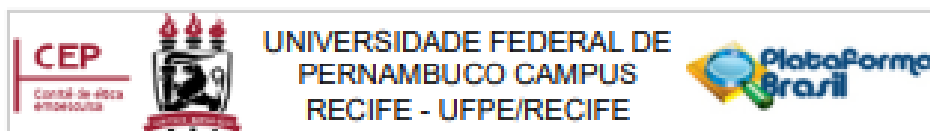
Objetivo Geral

Analisar se e como Podcasts educativos, produzidos por estudantes da educação básica, afetam a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Objetivos específicos

Verificar se e como a produção dos Podcasts com objetivos educacionais estimula o protagonismo dos estudantes na aprendizagem de Língua Portuguesa.

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-800
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81) 3126-4588 **Fax:** (81) 3126-3183 **E-mail:** caphumanas.ufpe@ufpe.br



Continuação do Projeto: 6.501.435

Analisar o processo de aprendizagem colaborativa, a partir da produção de Podcasts e seus efeitos para a aquisição de conhecimentos do componente curricular de Língua Portuguesa.

Propor a aplicação de uma Pedagogia dos Multiletramentos, para aprendizagem de língua materna, com o apoio do Podcast como Tecnologia Digital de Informação e Comunicação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

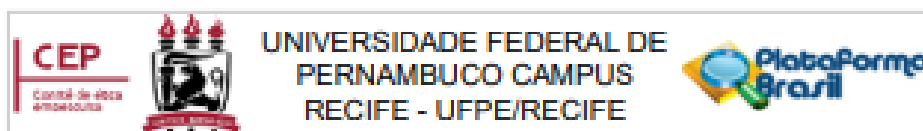
Riscos para os estudantes:

Os participantes da presente pesquisa podem se sentir constrangidos, acuados e/ou emvergonhados em desconfiança: a) das perguntas feitas pelo pesquisador, b) da possível participação de outras pessoas no ambiente escolar, c) das suas respostas nas etapas que concernem a participação durante os momentos de socialização previstos nas etapas do projeto de pesquisa. Com o intuito de diminuir os riscos que foram citados anteriormente, destacamos algumas medidas que visam diminuir ou mitigar tais riscos: a) Durante as socializações que compõem a presente a pesquisa serão disponibilizados outros meios para que os estudantes que não se sentindo confortáveis em falar em público contribuam com suas respostas e com suas perspectivas. São eles: a) Folhas de papel pautado ou de caderno para que possam escrever suas contribuições, b) o e-mail de contato do pesquisador responsável, c) formulário eletrônico (Google Forms) que podem responder on-line durante e/ou após as socializações, d) o contato telefônico do pesquisador onde poderão enviar suas contribuições e respostas através do aplicativo de mensagem WhatsApp. Em tempo, e) ainda destacamos que o participante do estudo pode negar-se a responder qualquer pergunta ou engajar-se na participação das atividades desenvolvidas e feita pelo pesquisador, f) assim como desistir de sua participação no estudo em curso a qualquer momento a fim de preservar sua integridade física e mental.

Benefícios para os estudantes

No que concerne aos benefícios, para os voluntários de nossa investigação, os diretos residem no fato de que será possível o trabalho com a produção de um gênero digital cada vez mais presente na vida dos brasileiros. Também será possível o desenvolvimento de diversos eixos de Língua Portuguesa, a exemplo da oralidade e da escrita, além de sons e imagens. Caso a hipótese de que os Podcasts afetam positivamente o ensino de Língua Portuguesa concretize-se, as experiências vivenciadas pelos participantes poderão servir como exemplos para outros discentes da educação básica. Os benefícios indiretos pautam-se, sobretudo, no desenvolvimento do protagonismo

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3193 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Projeto: 6.501.435

estudantil, tão reclamado na contemporaneidade. O protagonismo será estimulado na medida em que os alunos serão estimulados a imergir em alguma problemática sensível à comunidade, pensando em propostas de intervenção para o local, através de pesquisas elaboradas anteriormente em equipe.

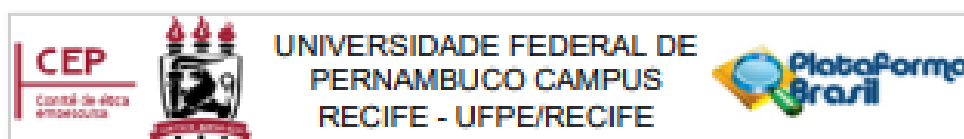
Riscos para o professor:

A professora pode se sentir constrangida, acuada e/ou envergonhada em decorrência: a) da presença de outro professor de Língua Portuguesa em sala de aula, b) da provável comparação da prática pedagógica da professora com a pesquisa desenvolvida pelo investigador; c) da formulação de perguntas sobre a base teórica do projeto de pesquisa que não seja de domínio da docente. Com o intuito de diminuir os riscos que foram citados anteriormente, destacamos algumas medidas que visam diminuir ou mitigar tais riscos: a) apresentar minuciosamente o projeto à docente visando a solucionar as dúvidas sobre os aspectos teórico-metodológicos presentes no documento; b) semanalmente apresentar as ações que serão desenvolvidas em cada etapa da pesquisa; c) solicitar, sempre que necessário, a colaboração da professora nas discussões pautadas nas oficinas; d) manter periodicamente contato mediante WhatsApp ou email para alinhamento de cada ação que será desenvolvida no grupo-classe, e) dar devolutiva semanal de todas as produções desenvolvidas pelos estudantes, f) incluir a docente no grupo de WhatsApp que será criado para os sujeitos da pesquisa. Salientamos que em qualquer etapa a professora tem o direito de desistir de sua participação no estudo em curso, caso se sinta desconfortável com a presença do pesquisador em seu grupo-classe.

Benefícios para o professor:

No que concerne aos benefícios, para a professora-supervisora de nossa investigação, os direitos residem no fato de que poderá planejar junto ao pesquisador estratégias didáticas que visem ao aperfeiçoamento das práticas de linguagem dos estudantes, a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, visando ao desenvolvimento do protagonismo estudantil, com o auxílio de Podcasts educativos. Os benefícios indiretos referem-se à possibilidade de atualização docente, na medida em que a professora entrará em contato com novas teorias e metodologias dos estudos linguísticos voltadas ao ensino/aprendizagem de língua materna, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o currículo da Rede Estadual de Pernambuco.

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-800
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-4588 **Fax:** (81)2126-3183 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.501.035

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está apto sob o ponto de vista ético.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos anexados encontram-se em conformidade com as exigências do CEP.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Conforme as instruções do Sistema CEP/CONEP, ao término desta pesquisa, o pesquisador tem o dever e a responsabilidade de garantir uma devolutiva acessível e compreensível acerca dos resultados encontrados por meio da coleta de dados a todos os voluntários que participaram deste estudo, uma vez que esses indivíduos têm o direito de tomar conhecimento sobre a aplicabilidade e o desfecho da pesquisa da qual participaram.

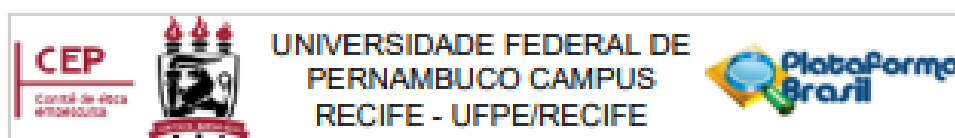
Informamos que a aprovação definitiva do projeto só será dada após o envio da NOTIFICAÇÃO COM O RELATÓRIO FINAL da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final disponível em www.ufpe.br/cep para enviá-lo via Notificação de Relatório Final, pela Plataforma Brasil. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado. Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_2184006.pdf	05/11/2023 17:18:55		Aceito
Outros	Questionario_3_Autoavaliacao.pdf	05/11/2023 17:18:27	ROSENBERG GOMES	Aceito

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-800
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 Fax: (81)2126-3163 E-mail: caphumanos.ufpe@ufpe.br



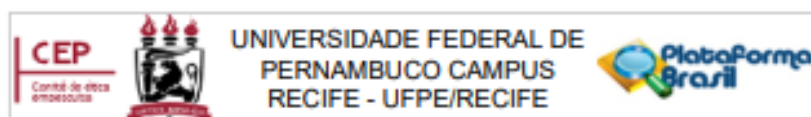
Continuação do Parecer: 6.501.436

Outros	Questionario_2_familiaridade_com_Podcasts.pdf	05/11/2023 17:17:44	ROSENBERG GOMES	Aceito
Outros	Questionario_1_Sondagem_tecnologica.pdf	05/11/2023 17:16:44	ROSENBERG GOMES	Aceito
Outros	Carta_resposta_Rosemberg.docx	05/11/2023 17:14:28	ROSENBERG GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMaiores18_2.docx	05/11/2023 17:05:50	ROSENBERG GOMES NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveismenores_1.docx	05/11/2023 17:05:37	ROSENBERG GOMES NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professora_regente_1.docx	05/11/2023 17:05:24	ROSENBERG GOMES NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEMenor7a18_3.docx	05/11/2023 17:03:55	ROSENBERG GOMES NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Rosemberg_Nascimento_2.docx	05/11/2023 17:02:53	ROSENBERG GOMES NASCIMENTO	Aceito
Cronograma	3_CRONOGRAMA_Rosemberg_Nascimento.docx	31/07/2023 23:19:56	ROSENBERG GOMES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Rosemberg_Nascimento.pdf	24/07/2023 19:52:13	ROSENBERG GOMES	Aceito
Dedaração de concordância	Termo_Confidencialidade_Rosemberg.pdf	24/07/2023 13:15:06	ROSENBERG GOMES	Aceito
Dedaração de Pesquisadores	declaracao_vinculo.pdf	24/07/2023 13:11:14	ROSENBERG GOMES	Aceito
Dedaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_anuencia_Rosemberg_Nascimento.pdf	24/07/2023 13:10:36	ROSENBERG GOMES NASCIMENTO	Aceito
Dedaração de Pesquisadores	Curriculo_Lattes_Antonio_Carlo_Xavier.pdf	24/07/2023 13:10:18	ROSENBERG GOMES	Aceito
Dedaração de Pesquisadores	Curriculo_Lattes_Rosemberg_Nascimento.pdf	24/07/2023 13:09:37	ROSENBERG GOMES	Aceito
Orçamento	Orçamento_Rosemberg_Nascimento.docx	24/07/2023 13:08:50	ROSENBERG GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-800
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-4588 Fax: (81)2126-3163 E-mail: cep@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.501.435

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 11 de Novembro de 2023

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

APÊNDICE B

Após ler a notícia abaixo, formule problemas de pesquisa e hipóteses para os fatos apresentados.

Entenda por que Pernambuco registra tantos ataques de tubarão

Dois ataques de tubarão foram registrados no estado em menos de 48 horas; ambos ocorreram na praia de Piedade, em Jaboatão dos Guararapes

[Fernanda Pinotti](#)[Thiago Félix](#) da CNN
em São Paulo

07/03/2023 às 18:24 | Atualizado 08/03/2023 às 06:36

Dois ataques de [tubarão](#) foram registrados em [Pernambuco](#) em menos de 48 horas nesta semana. Ambos os casos ocorreram na praia de Piedade, em Jaboatão dos Guararapes, na Grande Recife.

Em entrevista à **CNN**, Paulo Oliveira, engenheiro de pesca e professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), disse que os tubarões “sempre estiveram e ainda estão nesta região”, mas o trabalho de conscientização da população vem diminuindo.

Desde 1992, quando o Comitê Estadual de Monitoramento de Incidentes com Tubarões (Cemit) começou a documentar os ataques em Pernambuco, já foram registrados 77 ataques de tubarão. Destes, 23 aconteceram na praia de Piedade.

O trecho com maior registro de ataques na praia, e onde aconteceram os dois casos mais recentes – próximo à igreja de Piedade – está interditado pela prefeitura da cidade para banho de mar desde julho de 2021 por este motivo. A medida foi tomada depois de dois ataques de tubarão acontecerem em um espaço de 15 dias naquele mês.

“A questão envolvendo tubarões e seres humanos não é algo recente no litoral de Pernambuco”, disse Oliveira.

Ele explicou que, em 2014, o trabalho de pesquisa e monitoramento de ataques de tubarão realizado pela UFRPE com apoio do governo do estado e da prefeitura foi descontinuado. Por conta disso, as ações de conscientização ambiental sobre os riscos envolvendo o animal também diminuíram.

“O tempo vai passando e isso cai no esquecimento. Como o trabalho de monitoramento não está sendo realizado, as pessoas começam a se aventurar em regiões mais profundas do mar, permanecer mais tempo dentro da água”, explicou o professor.

Ele explicou que a grande presença de tubarões na região se deve a dois fatores principais: a existência de um canal – uma área de águas mais profundas que permite que os animais fiquem mais próximos da praia – e a degradação ambiental da costa.

“Antes, [o animal] se aproximava da costa, se alimentava e depois ia embora. Agora ele não encontra mais alimento com tanta facilidade [por conta da degradação ambiental] e permanece mais tempo na região em busca desse alimento”, explicou.

A profundidade das águas no canal permite que eles fiquem na área próxima da praia.

Oliveira também ressaltou que o tubarão, na maior parte das vezes, não ataca os seres humanos para se alimentar, e sim por instinto. O animal fica inseguro com a presença de outro ser vivo grande e ataca para defender seu espaço.

APÊNDICE C

Após ler a notícia abaixo, formule problemas de pesquisa e hipóteses para os fatos apresentados.

Cabo de Santo Agostinho: de promessa econômica em Pernambuco a 5ª cidade mais violenta do país

Município viveu boom econômico há pouco mais de dez anos, mas hoje enfrenta agravamento do crime organizado

Afonso Bezerra
Brasil de Fato | Recife(PE) |
28 de Julho de 2023 às 15:15

A educadora social Wylllyane Silva se sente muito orgulhosa por ter crescido no bairro Ponte dos Carvalhos, no município Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco. O que ela não gosta de lembrar é que esse mesmo bairro é considerado um dos mais violentos da cidade, que, por sua vez, apresenta o 5º maior número de mortes violentas entre os municípios com mais de 100 mil habitantes, de acordo com o [Anuário de Segurança Pública 2023](#).

"O que mexe na rotina é a pessoa sair e ficar pensando no horário que vai voltar pra casa. Não posso voltar tão tarde pra casa porque vai ficar muito perigoso. Com o passar do tempo, a gente vai vendo cada vez menos pessoas pelas praças, por exemplo", lamenta Wylllyane.

Produzido pelo Fórum de Segurança Pública, o relatório identificou que a cidade registrou, no ano passado, 81,2 mortes (homicídios e latrocínios) para cada 100 mil habitantes. De acordo com moradores e ativistas locais que estudam o tema da segurança pública, dois fatores são cruciais para este índice: a expansão do crime organizado na região e a ausência de políticas públicas.

"A gente percebe que há um descaso dos gestores em pensar estratégias para combater essa situação de violência. A gente está num município que é relativamente rico, que é permeado de indústrias. Aqui está o polo petroquímico de Suape, as empresas que já tiveram grande boom, agora arrefeceram, mas não deixaram de estar funcionando. E nada é aproveitado para enfrentar esse tipo de violência", analisa Izabel Santos, coordenadora geral do Centro de Mulheres do Cabo.

Em resposta ao **Brasil de Fato**, a Prefeitura de Cabo de Santo Agostinho ressalta que a cidade já foi considerada a segunda cidade mais violenta do país, estando hoje na quinta posição, sendo resultado – segundo a gestão – da “redução de homicídios na ordem de 46%, tendo ganho os três últimos prêmios de Defesa Social de Pernambuco”.

Um sonho frustrado

O índice de violência coloca o município do Cabo na contramão da própria história. Na última década, a cidade viveu uma euforia econômica, com a construção da

Refinaria Abreu e Lima, do Estaleiro Atlântico Sul e das obras de ampliação do Complexo Industrial do Porto de Suape, além do potencial turístico das praias.

Em pouco mais de dez anos, a cidade deixou de ser uma promessa econômica para viver um pesadelo da segurança pública.

"Eu lembro muito dos comerciais. Cabo e Ipojuca eram vendidas como as cidades do futuro. Cidades do emprego, do desenvolvimento, muita fartura", recorda Rafael Negrão, jornalista que se dedica à cobertura dos assuntos ligados a segurança pública na cidade. Por outro lado, ele destaca que as duas cidades não estavam preparadas para receber esse quantitativo de pessoas e trabalhadores. "Se pra gente não tinha escola suficiente, imagina para cinquenta mil pessoas."

APÊNDICE D

Após ler a notícia abaixo, formule problemas de pesquisa e hipóteses para os fatos apresentados.

GAJOP apresenta números de feminicídios em Pernambuco

De acordo com o levantamento do GAJOP, nos anos de 2021 e 2022, é "nítido e gritante" o cenário de violência vivenciado pelas mulheres, em especial, as negras e moradoras da periferia

Cadastrado por

[Jamildo Melo](#)

Publicado em 08/03/2023 às 15:03 | Atualizado em 08/03/2023 às 15:16

O GAJOP - organização da sociedade civil que há mais de 40 anos atua na defesa dos direitos humanos, vem realizando o monitoramento da política de Segurança Pública e passou a produzir **dados da violência, em Pernambuco**.

"A iniciativa visa disponibilizar para a sociedade os dados de forma intuitiva para que as pessoas possam visualizar a dinâmica da violência letal, com informações detalhadas. Além disso, dar luz aos casos e cobrar medidas efetivas de segurança como, por exemplo, as de enfrentamento à violência contra as mulheres".

O Banco de Dados é uma plataforma que reúne o quantitativo de homicídio, feminicídios e transfeminicídios no estado, coletado a partir do que é publicado nos portais de notícias locais e da própria Secretaria de Defesa Social (SDS/PE). A equipe que atua nos registros se dedica em checar, reunir, fazer o cruzamento dos dados e sistematizar todo material encontrado de forma criteriosa e revisada.

De acordo com o levantamento do GAJOP, nos anos de 2021 e 2022, é "nítido e gritante" o cenário de violência vivenciado pelas mulheres, em especial, as negras e moradoras da periferia.

"Os números indicam também o quão é necessário que o Governo do Estado de Pernambuco passe a ter transparência e divulgue de forma qualificada os seus dados para que a população faça o controle social e contribua na formulação de políticas públicas específicas, em especial, de combate à violência e garantia do direito à vida para todas as mulheres".

Neste estudo, o GAJOP informou que analisou elementos na notícia registrada e divulgada nos veículos de comunicação digital que trazem indícios sobre a possibilidade de ter acontecido um feminicídio.

Banco de dados sobre violência letal em PE com feminicídios e transfeminicídios (2021-2022)

- Em 2021 e 2022 o GAJOP mapeou, 155 feminicídios e 21 transfeminicídios;
- 61% dos feminicídios aconteceram dentro da casa das vítimas;
- 02 feminicídios foram praticados por agentes de segurança;

- 02 feminicídios por conexão - caso em que a vítima central do feminicídio morre, mas também morrem outras mulheres ligadas a ela. Como, por exemplo, um homem matou uma mulher e, em seguida, a filha e a mãe da vítima central;
- 38% das vítimas tinham idades entre 35 e 60 anos, diferente dos homicídios cujas vítimas têm uma faixa etária menor; 30,3% das vítimas foram assassinadas com o uso de armas de fogo, as demais, 35,5%, com o uso de armas brancas como: faca, pedra, porretes, entre outros, demonstrando o requinte de crueldade nesse tipo de crime;
- 12,9% de feminicídios são por espancamento, que também reforçam o requinte de crueldade;
- 35,48% dos feminicídios aconteceram na Região Agreste, representando mais de $\frac{1}{3}$ do número de casos do estado. Nesta região, as cidades de Caruaru, Gravatá e Buíque apresentaram os maiores índices com 09, 05 e 04 casos, respectivamente;
- Na Região Metropolitana, os municípios com maior número de casos de feminicídio foram: Recife - 22; Jaboatão dos Guararapes - 11; Paulista - 07.

APÊNDICE E

Após ler a notícia abaixo, formule problemas de pesquisa e hipóteses para os fatos apresentados.

Segurança da Riachuelo é preso por racismo após acusar cliente negro de roubo

Vítima estava saindo da loja após comprar alguns pares de meias quando foi abordado pelo guarda exigindo a nota fiscal e pedindo que ele levantasse a camisa e esvaziasse os bolsos

[Maria Clara Alcântara](#) da CNN*

em São Paulo

19/09/2023 às 12:26 | Atualizado 19/09/2023 às 12:32



Delegacia de Boa Viagem em Recife, Pernambuco
Reprodução/ Facebook

Um segurança de uma loja Riachuelo, no Shopping Riomar em [Recife](#), Pernambuco, foi preso em flagrante por [racismo](#) no dia 6 de setembro após acusar um cliente negro de ter roubado meias da unidade. A vítima acionou a polícia logo após o ocorrido.

O homem foi preso em flagrante e, após uma audiência de custódia, foi liberado para responder ao processo em liberdade.

O advogado da Kleber Freire contou que a vítima, Irenildo Florêncio, foi até a loja para comprar meias. Ao sair do estabelecimento foi abordado pelo segurança da loja, que exigiu que Irenildo levantasse a camisa e esvaziasse os bolsos. O advogado conta que o cliente se sentiu constrangido com a ação.

O relato de Irenildo conta que ele havia percebido o segurança o acompanhar dentro da loja desde que chegou na unidade, por isso, após a abordagem decidiu acionar a polícia que levou o suspeito para a delegacia de Boa Viagem.

O advogado afirma que além do processo movido contra o segurança, ele e seu cliente também entraram com uma ação contra a Riachuelo e o Shopping Riomar,

local do ocorrido. A vítima também fez uma denúncia formal ao SAC do shopping no dia 12 de setembro.

Em nota enviada à **CNN**, a Riachuelo afirmou que repudia todo e qualquer ato discriminatório e reforçou que prestou apoio ao caso e está à disposição das autoridades competentes.

O Shopping Riomar também afirmou em nota que tomou conhecimento da denúncia envolvendo um cliente e um colaborador de uma das lojas, mas que o shopping não foi envolvido, já que os envolvidos acionaram as autoridades. Eles ressaltaram que se mantêm à disposição para apoiar na elucidação do episódio.

A **CNN** entrou em contato com o advogado de defesa do acusado, que disse que não comentaria o caso. A reportagem deixa espaço aberto para manifestações da defesa.

APÊNDICE F

Após ler a notícia abaixo, formule problemas de pesquisa e hipóteses para os fatos apresentados.

Crianças e adolescentes no celular: uso exagerado afeta o cérebro e a concentração; veja o que fazer

Cérebros são moldados conforme a passagem do tempo e, ao serem alvo de estímulos rápidos provocados por celulares e tablets, não são treinados para se concentrar por período maior.

Por Marina Pagno, g1

14/02/2023 04h00 Atualizado há 8 meses

Nas mãos de adultos, o **celular** pode se tornar uma dependência. Mas, em crianças e adolescentes, o uso desenfreado também pode afetar o desenvolvimento do cérebro e a concentração.

Isso porque smartphones e outras telas são uma fonte inesgotável de **estímulos rápidos**. Em poucos segundos, comentários, curtidas e a atualização constante do feed de redes sociais provocam a liberação de **dopamina** no cérebro, neurotransmissor que dá [sensação de prazer e satisfação](#).

⚠ Só que a dopamina vicia e é capaz de gerar um looping altamente perigoso para a saúde. Quanto maior o contato com os estímulos rápidos, maior é a chance de repetir – e aumentar – esse tipo de comportamento.

O perigo da exposição exagerada de crianças e adolescentes a telas é que o cérebro pode acabar sendo "recrutado" por esses estímulos rápidos, se tornando uma forma de pensamento preponderante, como explica o psicólogo Cristiano Nabuco, PhD em psicologia clínica de dependências tecnológicas.

- 🧠 Isso tem a ver com a **maturação cerebral**: o cérebro é uma parte do corpo humano que vai tomando forma com a passagem do tempo.
- 👤 Antes dos 25 anos, essa maturação **não está completamente desenvolvida**. Ou seja: o cérebro ainda está sendo "moldado".
- 💣 A "bomba" de estímulos rápidos que sai das telas pode, nessa etapa da vida, afetar o desenvolvimento do cérebro e a capacidade de concentração, uma herança que será levada para a fase adulta – e pode ser irreversível.

"Isso faz com que essa população se torne **biologicamente muito mais vulnerável a esse tipo de estimulação**", afirma Nabuco. "Quanto mais eu uso as telas, mais um determinado tipo de operação é recrutada no meu cérebro", diz ainda.

Raciocínio prejudicado

Segundo os especialistas, conforme o pensamento vai sendo solicitado para estímulos rápidos, mais ele vai se tornando **prevalente e preponderante** no funcionamento mental.

Segundo Cristiano Nabuco, isso vai ao ponto de prejudicar o raciocínio. "Quando você dá para esses jovens que passam muito tempo em frente às telas um material que envolve um raciocínio mais denso e mais profundo, eles não conseguem fazer", diz.

O psicólogo, que coordena uma unidade pioneira no país, localizada em São Paulo (SP), para atendimento de pacientes dependentes da tecnologia, afirma que as novas gerações vivem o que chama de "autismo digital".

"Há relatos de casos de jovens que chegam a ficar conectados 40, 50 horas ininterruptas, sem sair do lugar, exatamente em função disso", diz.

"Alguns pesquisadores dizem que essas novas gerações são os 'filhos do quarto'. Eles não saem mais de casa. Tudo que precisam fazer eles fazem na frente da tela"— Cristiano Nabuco, psicólogo.

APÊNDICE G

PLANO DE ORIENTAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE ROTEIRO DE *PODCASTS*

Olá! Muito obrigado por ter participado em todas as etapas de nossa pesquisa! Espero que, até agora, os momentos tenham sido de muitos aprendizados e trocas de experiências. Partimos, agora, para o último momento em que, em grupo, você produzirá um *Podcast* visando à intervenção social, ou seja, cada equipe produzirá *Podcasts* apontando soluções para uma problemática sensível presente em sua comunidade.

Nossa missão também será criar um nome para nosso Canal de *Podcasts* e uma marca para que ele fique visualmente atrativo aos ouvintes. Vamos “simbora”?

Antes de iniciar o roteiro, vamos relembrar a taxonomia dos *Podcasts* educativos?

TAXONOMIA DE <i>PODCASTS</i> EDUCACIONAIS				
Tipologia	Expositivo/ Informativo: <i>Podcasts</i> que trazem em seu escopo conteúdo de natureza variada.	Feedback/Comentários: refere-se aos comentários críticos, visando ao retorno de alguma atividade solicitada pelo professor.	Instruções/Orientações contempla indicações ou instruções para a realização de determinadas atividades teóricas ou práticas.	
Formato	Vodcast/ Videocast <i>Podcasts</i> em vídeo.	Screenecast <i>Podcasts</i> que trazem somente a captura da tela de um computador, acompanhada de uma locução.	Enhanced Podcast <i>Podcast</i> com a presença de uma imagem fixa ou uma apresentação em <i>slides</i> com locução.	Podcasts de áudio <i>Podcasts</i> criados a partir de áudios.
Duração	Curto: até 5 minutos	Moderado Entre 6 e 15 minutos	Longo Acima de 15 minutos	
Autoria	Professor Criação de <i>Podcasts</i> pelo docente.	Estudante Criação de <i>Podcasts</i> pelo discente.	Outro <i>Podcasts</i> selecionados de outras plataformas pelo professor, não necessariamente produzidos para o ensino, a fim de atingir o objetivo de aprendizagem planejado.	
Estilo	Formal: <i>Podcasts</i> que utilizam o registro formal da Língua Portuguesa (que se aproximam mais da Norma Culta).		Informal: <i>Podcasts</i> que utilizam o registro informal da Língua Portuguesa (que utilizam uma linguagem mais coloquial, popular, do dia a dia).	
Finalidade	Informar, resumir ou sintetizar, apresentar ou expor, participar, divulgar algo, motivar para temas, propor tarefas, orientar o estudo, incentivar, refletir, analisar etc.			

Fonte: Carvalho e Aguiar (2010)

Agora chegou a hora de construir o roteiro de nosso Podcast final! Siga atentamente as orientações:

1º MOMENTO

- Divida-se em grupo de 5 ou seis integrantes, preferencialmente o mesmo que você fez parte na atividade anterior.
- Em grupo, pense em uma problemática sensível na sua comunidade (município, bairro, rua, escola etc.).
- Elabore uma pergunta problema e hipótese para resolver essa problemática. Isso te ajudará a elaborar teu roteiro.

2º MOMENTO

- Escolha um título para o *Podcast*.
- Os *Podcasts* devem ser **expositivos** ou **informativos** de **curta duração** (até 5 minutos);
- Caso o grupo entenda que 5 minutos é insuficiente, poderá gravar outro *Podcast* de curta duração para concluir as discussões sobre o tema.
- Apresente de modo claro e conciso a temática de seu *Podcast* (tema, problema, hipótese, alguns dados relevantes e a **proposta de intervenção para a problemática**).
- Não se esqueça de no início apresentar o título de seu *Podcast* e o (s) apresentador (es). Ao final, informe a função de cada membro do grupo.
- Todos devem participar colaborativamente da construção do *Podcast*, no entanto é importante atribuir tarefas para facilitar a produção. Aqui sugerimos algumas funções que podem ser distribuídas para o grupo: roteiristas, *Podcasters/ apresentadores* (1 ou 2 integrantes), editores (responsáveis pela edição final do *Podcast*) etc.
- É necessário ter bastante atenção com as informações apresentadas nos *Podcasts* para não propagar *Fake News*. Importante trazer dados de fontes confiáveis tais como portais dos governos, UOL, G1, Diário de Pernambuco, Jornal do Commercio, Folha de Pernambuco, CNN Brasil dentre outras.
- Escolha o formato do *Podcast*.
- **Caso escolha um Videocast/ Vodcast**, grave o vídeo na posição horizontal (modo paisagem), com qualidades satisfatórias de áudio e de imagem (resolução) e de iluminação. É importante estar em um ambiente bem iluminado e se posicionar de frente para luz. Além disso, busque um ambiente silencioso e que tenha algo para compor o cenário de seu *Podcast*, a exemplo de estantes, de plantas, de quadros, de uma paisagem etc. Ficar somente em frente a uma parede branca pode deixar o vídeo monótono. Em relação à apresentação pessoal, o (a) apresentador (a) deve manter o rosto sem umidade e tomar cuidado com o uso de óculos, pois podem refletir luz nas lentes. Deve ter especial cuidado com as roupas que utilizará na gravação, pois vestimentas muito chamativas podem desviar a atenção do público. Por fim, colocar a câmera na linha do olhar do (a) apresentador (a), nem abaixo nem acima de seu rosto, para que o plano fique bom. Tentar enquadrar a imagem do peito para cima, com um pouco de espaço acima da cabeça.

- **Caso escolha um *Podcast* de áudio**, é importante buscar um ambiente silencioso, longe de ruídos. Na edição, busque uma música de fundo ou outros recursos sonoros que tenham relação com a temática abordada, mas cuidado para que tais recursos não fiquem mais altos que a voz do *Podcaster*. Importante também escolher um aplicativo para gravação, a exemplo do *Anchor* que permite que duas ou mais pessoas gravem *Podcasts* sem precisar estar no mesmo local.
- Ao planejar o roteiro, escolha o estilo (formal ou informal) de seu *Podcast*.

ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE PODCAST DE APRENDIZAGEM

Integrantes do grupo: _____

Função dos integrantes: _____

Título do Podcast:

Formato do Podcast: () Videocast () *Podcast* de áudio

☐ Enhanced Podcast ☐ Screencast

Estilo do Podcast: ☐ Formal ☐ Informal

Roteiro: (Construa aqui seu roteiro – pode usar o verso ou folha de caderno para complementá-lo.)

[illegible]

APÊNDICE H

Sondagem tecnológica

Caro (a) estudante, este questionário faz parte da pesquisa de Doutorado em Linguística do curso de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco e busca compreender qual sua relação com as tecnologias digitais nos últimos três anos. Sua participação é voluntária e você não terá sua identidade revelada. O formulário tem a previsão de 30 minutos para sua conclusão. Desde já, agradecemos sua participação. Pedimos que o responda com sinceridade, pois sua resposta delimitará os próximos caminhos de nosso projeto.

1. Qual seu nome completo? *

2. Qual o seu gênero?

*

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outro:

3. Quantas pessoas moram com você?

*

☐ 1 pessoa

☐ 2 a 4 pessoas

☐ 5 a 7 pessoas

☐ Mais de 7 pessoas

4. Quais dos aparelhos relacionados abaixo você possui em casa?

*

☐ Televisão comum

☐ Smart TV (televisão com acesso à internet)

☐ Aparelho de DVD

☐ Celular (simples)

☐ Celular smartphone (com câmera, rádio, aplicativos, acesso à internet etc.)

☐ Computador de mesa (PC)

☐ Notebook

☐ Tablet

☐ kindle

☐ Alexa

☐ Outro:

5. Em relação a filmes, séries, programas de televisão e similares, o que você prefere?

★

- ☐ Prefiro assistir na TV aberta (Rede Globo, SBT, Record, Band etc.).
- ☐ Prefiro assistir na TV fechada (Sky, Net etc.)
- ☐ Prefiro assistir em plataformas de streamings como Netflix ou Amazon, assim organizo melhor meu tempo.
- ☐ Prefiro baixar e assistir no celular, computador, tablet ou notebook.
- ☐ Não costumo consumir esse tipo de produto.

6. Como você usualmente escuta músicas?

★

- ☐ Ouço em rádios tradicionais (Cabo FM, Rádio Calheta, Jovem Pan, Interativa FM etc.)
- ☐ Ouço em rádios online através do celular, computador, tablet ou notebook.
- ☐ Baixo o CD/ álbum completo do meu/ minha cantor (a) ou banda favorita para ouvir no celular, computador, tablet ou notebook.
- ☐ Faço minha playlist em plataformas de música - como Deezer, Spotify, Apple Music etc. - e escuto em meu celular.
- ☐ Não costumo ouvir músicas.

7. Quais redes sociais você mais usa? (ESCOLHER NO MÁXIMO DUAS)

★

- ☐ Instagram
- ☐ WhatsApp
- ☐ Facebook
- ☐ Twitter/ X
- ☐ Tik Tok
- ☐ Não uso redes sociais
- ☐ Outro:

8. Você acessa a internet PRINCIPALMENTE?

- ☐ Em casa
- ☐ Na escola
- ☐ Em outros espaços (biblioteca municipais, praças, lanchonetes etc.)
-

9. Há quanto tempo você é usuário da internet?

★

- ☐ Há cerca de um ano
- ☐ Há cerca de dois anos
- ☐ Há cerca de três anos
- ☐ Há cerca de quatro anos
- ☐ Há mais de quatro anos

10. Caso use internet em sua casa, sua conexão com a internet é:

★

- ☐ Dados móveis limitados- 3g
- ☐ Dados móveis limitados- 4g
- ☐ Dados móveis limitados- 5g
- ☐ Dados móveis ILIMITADOS- 3g
- ☐ Dados móveis ILIMITADOS- 4g
- ☐ Dados móveis ILIMITADOS- 5g
- ☐ Conexão Wifi
- ☐ Não uso internet em casa

11. ANTES DA PANDEMIA, Quantas vezes você usava internet por semana?

★

- ☐ Até duas vezes
- ☐ Até quatro vezes
- ☐ Todos os dias

12. ANTES DA PANDEMIA, quanto tempo você se conectava à internet por dia?

★

- ☐ Menos de 1h
- ☐ Até 3 horas
- ☐ Até 5 horas
- ☐ Até 8 horas

13. ANTES DA PANDEMIA, como você mais usava a internet? (MAIS DE UMA RESPOSTA É PERMITIDA)

★

- ☐ Enviar e receber e-mails
- ☐ Pesquisar algo (para trabalho, estudo ou lazer)
- ☐ Fazer downloads
- ☐ Acessar as redes sociais
- ☐ Montar Playlists
- ☐ Jogar jogos no celular e/ou no computador
- ☐ Baixar vídeos
- ☐ Participar de fóruns virtuais ou listas de discussão
- ☐ Assistir a videoaulas
- ☐ Publicar conteúdos (textos, imagens, áudio, vídeo, animações)
- ☐ Outro:

14. ANTES DA PANDEMIA, você considerava seu conhecimento sobre tecnologia – em particular sobre computadores, *smartphones* e internet:

★

- ☐ Regular
 - ☐ Bom
 - ☐ Ótimo
-

Tecnologia e aprendizado de Língua Portuguesa

Muito obrigado por ter respondido a primeira parte de nossa pesquisa! Nesta última etapa, queremos saber sua relação com as tecnologias a partir do surgimento da pandemia da Covid-19 e como se deu sua aprendizagem no componente curricular de Língua Portuguesa neste período.

15. APÓS O SURGIMENTO DA PANDEMIA, quantas vezes você usou a internet por * semana?

- ☐ Até duas vezes
- ☐ Até quatro vezes
- ☐ Todos os dias

16. APÓS O SURGIMENTO DA PANDEMIA, quanto tempo você se conectou à internet por dia?

- ☐ Menos de 1 hora
- ☐ Até 3 horas
- ☐ Até 5 horas
- ☐ Até 8 horas

17. APÓS O SURGIMENTO DA PANDEMIA, como você mais usou a internet?
(MAIS DE UMA RESPOSTA É PERMITIDA)

*

- ☐ Enviar e receber e-mails
- ☐ Pesquisar algo (para trabalho, estudo ou lazer)
- ☐ Fazer downloads
- ☐ Acessar as redes sociais
- ☐ Montar playlists
- ☐ Jogar jogos no celular e/ou computador
- ☐ Baixar vídeos
- ☐ Participar de fóruns virtuais ou listas de discussão
- ☐ Assistir a videoaulas de minha preferência.
- ☐ Publicar conteúdos (textos, imagens, áudio, vídeo, animações)
- ☐ Assistir às aulas síncronas/ remotas
- ☐ Responder atividades assíncronas disponibilizada pelos professores no Google Classroom ou por e-mail.
- ☐ Assistir às aulas disponibilizadas pelo governo estadual no youtube.
- ☐ Outro: _____

18. APÓS O SURGIMENTO DA PANDEMIA, você considera seu conhecimento sobre tecnologia – em particular sobre o uso de computadores, de *smartphones* e da internet melhorou?

*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Permaneceu o mesmo

19. A escola ou o governo estadual disponibilizou recurso tecnológico (chips de *internet*, *tablets* etc.) durante o período em que você participou de aulas remotas ou híbridas?

*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não participei das aulas remotas ou híbridas

20. Você teve algum encontro de formação onde aprendeu a utilizar as plataformas digitais utilizadas durante o período em que você participou de aulas remotas ou híbridas? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não participei das aulas remotas ou híbridas

21. Qual plataforma/ meio foi utilizada (o) pelo seu/ sua professor (a) de Português durante o ensino remoto/ híbrido? (PODE MARCAR MAIS DE UMA) *

- ☐ Google Classroom
- ☐ Zoom
- ☐ TeamLink
- ☐ Google Meet
- ☐ e-mails
- ☐ Caderno de atividades impresso

22. Você se adaptou bem ao ensino remoto/ híbrido? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Para mim tanto faz

23. Você acha que o ensino remoto/ híbrido trouxe prejuízos à sua aprendizagem? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

24. Você acha que o professor ou professora de Língua Portuguesa mudou a forma de ensinar quando começou a usar as tecnologias, comparando-se a forma que ensinava no ensino presencial?

*

☐ Sim

☐ Não

25. Caso você tenha notado, alguma alteração na forma de ensinar do seu professor ou professora, quando começou a usar as tecnologias, qual foi a principal alteração? (PODE MARCAR MAIS DE UMA)

*

☐ A aula ficou mais interessante, pois trouxe vídeos, jogos, textos da internet.

☐ A aula ficou mais interessante porque trouxe diversas atividades desafiadoras.

☐ A aula ficou mais interessante, pois ficou mais criativa.

☐ A aula ficou continuou da mesma forma que acontecia presencialmente, antes da pandemia.

☐ Outro: _____

26. Como você acompanhava as aulas durante o período emergencial remoto/híbrido?

*

☐ Computador

☐ Notebook

☐ Tablet

☐ Smartphone próprio

☐ Smartphone de parentes

☐ Eu não acompanhava as aulas no período pandêmico.

☐ Outro: _____

27. Qual foram os maiores desafios enfrentados no ensino remoto/ híbrido? (ESCOLHER NO MÁXIMO TRÊS) *

- ☐ Quantidade de tempo diante da tela do computador ou do smartphone.
- ☐ Dificuldade de conexão com a internet.
- ☐ Dificuldades com aparelhos adequados para conectar à internet, como celular com pouco espaço.
- ☐ Falta de um ambiente próprio para estudo em minha casa.
- ☐ Quantidade de pessoas em minha casa, o que atrapalhava minha concentração.
- ☐ Necessidade de realizar tarefas domésticas na hora da aula.
- ☐ Aulas monótonas, cansativas.
- ☐ Outro: _____

28. Após sua experiência com as tecnologias a serviço da aprendizagem, você acha importante o uso de ferramentas tecnológicas no ensino de Língua Portuguesa? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Para mim é indiferente.

29. Você poderia descrever uma experiência positiva ou negativa que você teve com o uso das tecnologias durante o período em que você teve aulas remotas ou híbridas?

Sua resposta

30. Você costuma produzir conteúdos na internet? Caso a resposta seja afirmativa, que tipos de conteúdo você produz? Com que frequência?

Sua resposta

APÊNDICE I

Conhecimentos prévios sobre Podcasts

O objetivo deste questionário é explorar seu conhecimento acerca dos *Podcasts* e saber, caso o gênero faça parte de seu cotidiano, como e por que você o consome. Algumas dessas questões foram adaptadas da pesquisa Podcast - IBOPE, desenvolvida em outubro de 2020. O formulário tem a previsão de 15 minutos para sua conclusão. Desde já, agradecemos sua participação. Pedimos que o responda com sinceridade, pois sua resposta delimitará os próximos caminhos de nosso projeto.

1. Quando você começou a ouvir falar em Podcasts? *

- ☐ Comecei a ouvir falar em Podcasts antes da pandemia.
- ☐ Comecei a ouvir a falar em Podcasts após o início da pandemia.
- ☐ Comecei a ouvir falar em Podcasts somente a partir do início desta pesquisa.

2. Você tem o hábito de consumir Podcasts? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Raramente

3. Caso tenha o hábito de consumir Podcasts, em qual período você iniciou?

- ☐ Antes da pandemia.
- ☐ Após a pandemia.
- ☐ Recentemente, após o início desta pesquisa.

4. Você sabia que existem diferentes tipos de Podcasts? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, quais os tipos de Podcasts que você conhece?

- ☐ Podcast de áudio;
- ☐ Podcasts de vídeo;
- ☐ Podcasts que trazem a captura de uma tela de computador, acompanhados de uma narração;
- ☐ Podcasts de apresentação de slides;
- ☐ Outro:

6. Caso saiba que existem diversos tipos de Podcasts, qual (quais) você tem/ têm mais familiaridade?

- ☐ Podcast de áudio;
- ☐ Podcasts de vídeo;
- ☐ Podcasts que trazem a captura de uma tela de computador, acompanhados de uma narração;
- ☐ Podcasts de apresentação de slides;
- ☐ Outro:

7. Como você começou a ouvir Podcasts? *

- ☐ Busca por conteúdo por assuntos de interesse.
- ☐ Curiosidade sobre o formato.
- ☐ Indicação de amigos/ família.
- ☐ Anúncio da internet.
- ☐ Indicação da própria plataforma ou aplicativo.
- ☐ Indicação de programa de TV.
- ☐ Indicação de celebridade que admiro.
- ☐ Busca por aprofundar meus conhecimentos em algum componente curricular (matéria).
- ☐ Não ouço Podcasts.

8. Quando você consome Podcasts? *

- ☐ Junto com tarefas domésticas.
- ☐ Enquanto navego na internet.
- ☐ Antes de dormir.
- ☐ Enquanto estudo.
- ☐ No caminho da escola.
- ☐ Junto com atividades físicas.
- ☐ Junto com cuidados pessoais.
- ☐ Outros
- ☐ Não consumo Podcasts.

9. Quantas vezes por semana você consome Podcasts? *

- ☐ Menos de 1x por semana.
 - ☐ 1 a 3x por semana.
 - ☐ 4 a 6x por semana.
 - ☐ Não consumo Podcasts.
-

10. Por quanto tempo você consome Podcasts por dia? *

- ☐ Mais de 2h.
- ☐ De 1h a 2h.
- ☐ 31 a 60min.
- ☐ Menos de 30 minutos.
- ☐ Não consumo Podcasts todo dia.
- ☐ Não consumo Podcasts.

11. Qual dos fatores abaixo te levou a consumir Podcast? *

- ☐ Interesse pelos assuntos apresentados.
- ☐ Pela linguagem informal e simples.
- ☐ Devido à credibilidade de quem o produz.
- ☐ Por se identificar com os criadores/ apresentadores.
- ☐ Não costumo consumir Podcasts.

12. Hoje em dia qual é seu principal objetivo ao consumir Podcasts? *

- ☐ Aprender sobre algo.
- ☐ Manter-se informado.
- ☐ Por lazer ou para passar o tempo.
- ☐ Para ter análise de especialistas.
- ☐ Para acompanhar criadores específicos.
- ☐ Para ajudar nos estudos.
- ☐ Para estar por dentro das conversas.
- ☐ Não costumo consumir podcasts.

13. Normalmente qual plataforma você usa para consumir Podcasts? *

- ☐ Youtube
- ☐ Spotify
- ☐ Google Podcast/ Playmusic
- ☐ Globoplay
- ☐ Deezer
- ☐ Itunes/ Apple Podcast
- ☐ Não costumo consumir Podcasts
- ☐ Outro:

14. Você acha importante o uso de Podcasts em aula de Língua Portuguesa? *

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

15. Em caso afirmativo, como os Podcasts poderiam contribuir com as aulas de Língua Portuguesa?

- ☐ Tornariam as aulas mais dinâmicas.
☐ Contribuiriam com a inclusão digital dos estudantes.
☐ Poderiam funcionar como complemento aos conteúdos trabalhados pelos professores.
☐ Poderiam ajudar no eixo de literatura através de Podcasts que resumissem ou narrassem obras literárias.
☐ Poderiam contribuir com o protagonismo estudantil na medida em que os estudantes poderiam produzir Podcasts de seu interesse.
☐ Outro:

16. Caso você consuma Podcast, qual (quais) canais você normalmente escuta/ assiste?

APÊNDICE J

Formulário de Autoavaliação do Projeto

Após conclusão de nosso projeto, chegou o momento de nossa avaliação. Este questionário tem o objetivo de saber se os Podcasts educativos produzidos por você contribuíram com a aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa.

Neste primeiro momento, você responderá algumas perguntas numa escala de 1 a 5 que têm relação com o grau de concordância com cada enunciado apresentado. Cada número tem um significado, sendo:

- 1 - para "discordo totalmente";
- 2 - para "discordo";
- 3 - para "indiferente" ou "neutro";
- 4 - para "concordo";
- 5 - para "concordo totalmente".

Pedimos que você responda ao questionário com bastante atenção, considerando que é a avaliação final de nosso projeto.

1. O projeto contribuiu para o desenvolvimento da prática da oralidade. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

2. O projeto contribuiu para o desenvolvimento da prática da escrita. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

3. O projeto contribuiu para o desenvolvimento da prática da orquestração de diferentes linguagens tais como a oral, a escrita e a sonora. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

4. O projeto contribuiu com o desenvolvimento do senso crítico, visto que tive que realizar pesquisas sobre uma problemática de minha comunidade. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

5. A aprendizagem de Língua Portuguesa torna-se mais significativa/ relevante com a produção de gêneros digitais, como Podcasts. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

6. É importante que a escola trabalhe com a produção de gêneros além de textos escritos. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

7. O projeto contribuiu para minha ampliação acerca dos conhecimentos sobre Podcasts. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

8. Pensar em uma proposta de intervenção para um problema de minha comunidade, através de Podcasts, tornou a aprendizagem de Língua Portuguesa mais relevante/significativa. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

9. O estudo de gramática poderia ficar mais interessante/ atraente com o auxílio de gêneros digitais, a exemplo dos Podcasts. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

10. A diversidade de formatos de Podcasts (áudio, vídeos etc.) facilitou a produção do gênero. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

11. A orientação para criação de Podcasts moderados tornou a produção do gênero mais desafiadora. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

12. Tive muitas dificuldades ao adaptar meu roteiro escrito para o Podcast. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

13. As oficinas contribuíram para compreensão e para produção de Podcasts educativos. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

14. A produção colaborativa (em grupo, como todos os integrantes se ajudando) contribui para a produção de gêneros digitais, como o Podcast, e, conseqüentemente, com a aprendizagem de Língua Portuguesa. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

15. Os Podcasts poderiam ser utilizados por outros componentes curriculares para tornar a aprendizagem deles mais relevante. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

APÊNDICE K



Questionário de avaliação do Projeto pela professora

Professora, muito obrigado por ter acompanhado as oficinas de nosso projeto, contribuindo para que todas as etapas pudessem ser desenvolvidas como previsto no cronograma. Os resultados desta pesquisa trarão importantes contribuições para o sucesso da educação básica brasileira e você faz parte de tudo isso!!!

rosemborg.nascimento@ufpe.br [Mudar de conta](#) 

 Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Após a finalização do projeto, sua tarefa é trazer suas contribuições sobre seu desenvolvimento. Na sua resposta você deve contemplar os seguintes pontos: *

- A) Expectativas antes da realização do projeto;
- B) Dificuldades observadas com a execução do projeto;
- C) Principais aprendizagens com a realização do projeto;
- D) Como enxerga que o projeto contribuiu com a aprendizagem de Língua Portuguesa;
- E) Sugestões para projetos futuros;
- F) Outras questões que você queria abordar.

Sua resposta
