



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

GABRIEL FISCHER LOTTERMANN

**O GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL *PODCAST* APLICADO À EDUCAÇÃO:
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS**

**CASCAVEL – PR
2022**

GABRIEL FISCHER LOTTERMANN

O GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL *PODCAST* APLICADO À EDUCAÇÃO:
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração em Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Dal Molin.

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Fischer Lottermann, Gabriel

O gênero discursivo digital podcast aplicado à educação: pressupostos teóricos e práticos / Gabriel Fischer Lottermann; orientadora Beatriz Helena Dal Molin. -- Cascavel, 2022.
102 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2022.

1. Gêneros discursivos digitais. 2. Multiletramentos. 3. Podcast. I. Dal Molin, Beatriz Helena, orient. II. Título.

GABRIEL FISCHER LOTTERMANN

**O GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL *PODCAST* APLICADO À EDUCAÇÃO:
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Profa. Dra. Márcia Adriana Dias Kraemer
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Membro Efetivo (convidado)



Profa. Dra. Greice Castela Torrentes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro Efetivo (da Instituição)

Cascavel, 25 de agosto de 2022

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial à minha mãe, Marivone, e ao meu pai, Valirio, que sempre oferecem toda a base necessária para a realização dos meus sonhos.

Às excelentes instituições públicas de ensino que me possibilitam ascender, ressignificando e compreendendo o meu papel social.

Aos meus professores, da Educação Básica, da graduação e da pós-graduação, que sempre entregam o seu máximo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin, pela oportunidade e pelo subsídio no desenvolvimento do trabalho.

À Profa. Dra. Márcia Adriana Dias Kraemer, quem mais estimula e contribui para a minha formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES pela concessão da bolsa.

Aos meus amigos, em especial à Pamela Tais Clein Capelin, colega de graduação, mestrado e autoria, que, nestes tempos pandêmicos que exigem a todos resiliência para se adaptar às mudanças, reproduz o verdadeiro significado da palavra amizade.

Às bancas de seminário, qualificação e defesa, compostas pelas professoras Dra. Márcia Adriana Dias Kraemer, Dra. Greice Castela Torrentes e Dra. Carmen Teresinha Baumgartner, que contribuem para a qualidade deste trabalho.

Por fim, sintetizo meus agradecimentos, dirigindo-me a todos que, direta ou indiretamente, constituem-me como sujeito e que, conseqüentemente, influenciam a produção deste texto-enunciado.

Leva-se em conta que hoje cabem nos exíguos centímetros de cada tela de computador, ou celular de cada estudante, as bibliotecas de todas as Alexandrias.

Beatriz Helena Dal Molin

LOTTERMANN, Gabriel Fischer. **O gênero discursivo digital podcast aplicado à educação**: pressupostos teóricos e práticos. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

Orientadora: Beatriz Helena Dal Molin

Data de defesa: 25 de agosto de 2022

RESUMO

Este estudo investiga a aplicabilidade do gênero discursivo digital podcast, citado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ao ensino de Língua Portuguesa – LP. Assume-se, como delimitação temática, as reflexões acerca de pressupostos teóricos e práticos do cotejo de gêneros discursivos, em especial o gênero podcast, em aulas de LP no Ensino Médio – EM, a fim de servirem como base para a reflexão docente e como um dos caminhos possíveis para se trabalharem gêneros digitais na educação básica e pública. Nesse contexto, a pergunta que norteia a pesquisa é: em que medida o estudo da natureza constitutiva e orgânica do gênero discursivo digital podcast auxilia para a formação na perspectiva dos multiletramentos no Ensino Médio? Com efeito, o objetivo geral é refletir acerca do gênero discursivo digital podcast na perspectiva dos multiletramentos. Como aporte teórico, seleciona-se, para a proposição didática a ser apresentada, a metodologia do Plano de Trabalho Docente – PTD, de Gasparin (2007), fruto de pesquisas do autor nas áreas da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC, de Saviani (2008), e da Teoria Dialética do Conhecimento. Por sua vez, as perspectivas teóricas selecionadas para a abordagem do conteúdo programático fundamentam-se nos estudos dialógicos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003[1952-1963]; 2016; VÓLOCHINOV, 2021[1929]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]), na teoria dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2013; ROJO; MOURA, 2013; 2019; ROJO; BARBOSA, 2015), bem como em análises do gênero podcast para a construção da proposta. A metodologia desta investigação enquadra-se na área da Linguística Aplicada – LA – e possui abordagem qualitativa de caráter interpretativista dos dados. A pesquisa é desenvolvida por documentação indireta, com revisão bibliográfica e produção de material didático-pedagógico para o trabalho com o gênero podcast, aplicável ao Ensino Médio e, portanto, assume caráter propositivo. Com efeito, trata-se de uma pesquisa-ação (ENGEL, 2000), no que se refere aos dois primeiros aspectos desse tipo de investigação. Como resultados, acredita-se que as questões ora colocadas contribuam à reflexão docente para o uso das tecnologias digitais aplicadas à educação e ao cotejo dos gêneros discursivos digitais. Nesse sentido, é coerente à hipermodernidade, em que as práticas sociais são mediadas por textos-enunciados que circulam, também, em suportes digitais.

Palavras-Chave: Gêneros discursivos digitais. Multiletramentos. Podcast.

LOTTERMANN, Gabriel Fischer. **O gênero discursivo digital podcast aplicado à educação**: pressupostos teóricos e práticos. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

Orientadora: Beatriz Helena Dal Molin

Data de defesa: 25 de agosto de 2022

ABSTRACT

This study investigates the applicability of the podcast, digital discursive genre, cited in the *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC, to the teaching of the Portuguese Language – LP. It assumes, as a thematic delimitation, reflections on theoretical and practical specifications of the comparison of discursive genres, in particular the podcast genre, in LP classes in High School, in order to serve as a basis for teaching reflection and as one of the possible ways to work digital genres in basic and public education. In this context, the question that guides the research is: to what extent does the study of the constitutive and organizational nature of the digital podcast discursive genre help for the formation in the perspective of *Multiletramentos* in High School? Indeed, the general objective is to reflect on the digital podcast discursive genre from the perspective of *Multiletramentos*. As a theoretical contribution, for the didactic proposal to be presented, the methodology of the *Plano de Trabalho Docente* – PTD – by Gasparin (2007) is selected, the result of the author's research in the areas of *Pedagogia Histórico-Crítica*, by Saviani (2008), and *Teoria Dialética do Conhecimento*. In turn, the theoretical perspectives selected for approaching the syllabus are based on the *Estudos Dialógicos* of the Bakhtin Circle (BAKHTIN, 2003[1952-1963]; 2016; VÓLOCHINOV, 2021[1929]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]) , in the theory of *Multiletramentos* (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2013; ROJO; MOURA, 2013; 2019; ROJO; BARBOSA, 2015), as well as in analyzes of the podcast genre for the construction of the proposal. The methodology of this investigation fits into the area of *Linguística Aplicada* – LA – and has a qualitative approach with an interpretive nature of the data. The research is carried out by indirect documents, with a bibliographic review and production of didactic-pedagogical material for working with the podcast genre, applicable to High School and, therefore, assumes a propositional character. Indeed, it is *Pesquisa-ação* (ENGEL, 2000), with regard to the first two aspects of this type of investigation. As a result, it is believed that the questions raised here contribute to the teacher's reflection on the use of digital technologies applied to education and the comparison of digital discursive genres. In this sense, it is consistent with hypermodernity, in which social practices are mediated by *textos-enunciados* that also circulate in digital media.

Keywords: *Gêneros discursivos digitais. Multiletramentos. Podcast.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – O gênero discursivo.....	53
Figura 02 – Elementos constitutivos do gênero discursivo.....	54
Figura 03 – Elementos orgânicos do gênero discursivo.....	56
Figura 04 – Programa de Podcast.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Termos da pesquisa.....	17
Quadro 02 – Estado do conhecimento.....	18
Quadro 03 – Concepções de Linguagem.....	26
Quadro 04 – BNCC: habilidades específicas para linguagens.....	40
Quadro 05 – Plano de Trabalho Docente.....	67
Quadro 06 – PTD: Prática Social Inicial do Conteúdo.....	74
Quadro 07 – PTD: Problematização.....	78
Quadro 08 – PTD: Instrumentalização.....	81
Quadro 09 – PTD: Catarse.....	84
Quadro 10 – PTD: Prática Social final do Conteúdo.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
GNL	Grupo de Nova Londres
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
NEL	Novos Estudos do Letramento
PTD	Plano de Trabalho Docente
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PR	Paraná
TCD	Tecnologia de Comunicação Digital
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
1 GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS.....	22
1.1 O CÍRCULO DE BAKHTIN.....	22
1.1.1 Filosofia da Linguagem.....	25
1.1.2 O método sociológico de estudar a língua(gem).....	27
1.1.3 Os gêneros do discurso.....	29
1.2 MULTILETRAMENTOS NA HIPERMODERNIDADE.....	31
1.2.1 Letramento(s).....	32
1.2.2 Multiletramentos e novos (multi)letramentos.....	34
1.2.3 Hipermídia e gêneros discursivos digitais.....	37
2 BNCC, GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS E O PODCAST.....	39
2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	39
2.1.1 Concepção de linguagem.....	43
2.1.2 Concepção de gênero discursivo.....	45
2.1.3 Concepção de multiletramentos e de gêneros discursivos digitais.....	45
2.2 O GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL PODCAST.....	47
2.2.1 A natureza constitutiva e orgânica do podcast.....	57
2.2.2 O podcast e sua relação multicultural e multimodal.....	59
2.2.3 O podcast como ferramenta para os multiletramentos.....	62
3 PLANO DE TRABALHO DOCENTE: GÊNERO PODCAST.....	66
3.1 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE.....	66
3.1.1 Nível de desenvolvimento atual.....	68
3.1.2 Zona de desenvolvimento iminente.....	69
3.1.3 Novo nível de desenvolvimento.....	72
3.2 A PROPOSTA.....	73
3.2.1 Prática Social Inicial.....	74
3.2.2 Zona de desenvolvimento iminente.....	78
3.2.3 Prática Social Final.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE A - Elementos constitutivos e orgânicos: podcast.....	96
APÊNDICE B - Sete dicas para gravar o seu podcast.....	96
ANEXO A - Atividade prévia.....	96

ANEXO B - Roteiro para podcast.....	98
-------------------------------------	----

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste século, a partir de uma exponencial democratização do acesso de pessoas de todas as classes às tecnologias digitais como computadores, *smartphones*, *tablets* e outros *softwares* e *hardwares*, além da própria internet, ainda que parcialmente, os letramentos necessários aos seres humanos para as práticas sociais transformam-se e se tornam múltiplos, convertendo o *modus operandis* em muitos setores sociais. Nesse contexto, a escola assume, ou deveria assumir, papel fundamental na reflexão acerca das práticas linguístico-discursivas inerentes à hipermodernidade,¹ multiletrando os alunos a compreenderem e responderem aos espaços de autoria e interação que lhes são garantido por meio da linguagem, a partir de gêneros discursivos, digitais e convencionais. Nesse sentido,

A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais. (ROJO, 2013, p. 7).

Nestes tempos, a escola parece cada vez mais desestimulante aos alunos, sobretudo para aqueles que estão nos anos finais da Educação Básica – EB. Muitas vezes, os partícipes da comunidade escolar atrelam essa falta de entusiasmo a uma custosa inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC),² em especial nas escolas públicas, que, ora por falta de infraestrutura ora por falta de capacitação profissional, opta pela continuidade das ferramentas

¹ Lipovetsky (2004) e Charles (2009), dentre outros autores, postulam o termo hipermodernidade para expressar não a superação da modernidade, mas a radicalização dessa: “[...] na hipermodernidade, os grandes projetos coletivos não têm mais lugar. Os partidos políticos, sindicatos e associações, formas de mobilização bastante influentes no século anterior, vêm perdendo sensivelmente a sua influência e capacidade de mobilização das pessoas. As grandes ideologias também perderam sua legitimidade e força de convergência de pessoas em torno de um projeto maior, parecendo haver somente iniciativas isoladas de restabelecer vínculos e de valorizar o coletivo quando grandes desafios ou problemas específicos se colocam [...]” (ROJO; MOURA, 2019, p. 118).

² Neste texto, assume-se a nomenclatura TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - para fazer referência às tecnologias digitais, pois é a forma convencionalizada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Reconhece-se, também, no entanto, o uso da terminologia TCD - Tecnologia de Comunicação Digital, utilizada por autores que são referência na discussão deste tema.

convencionais, de forma estrita, ainda que se saibam, por vezes, defasadas e pouco estimulantes às novas descobertas ou à formação de estudantes críticos que saibam analisar as narrativas presentes no ciberespaço.

Assim, nota-se, hoje, uma necessidade de os professores cotejarem as novas linguagens e os novos gêneros discursivos que integram as práticas de uso da língua(gem) pelos alunos, auxiliando uma formação multiletrada. Desse modo, há uma demanda de que os processos de ensino de leitura e produção discursiva, no âmbito escolar, estejam coerentes às urgências contemporâneas, as quais se vinculam, inclusive, às exigências do poder do mercado e reprodução do modo de produção capitalista, questão que pode, potencialmente, ser explorada em pesquisas futuras.

Ao encontro disso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), doravante BNCC, coloca, como competências gerais a serem desenvolvidas pela Educação Básica, fazer uso de diferentes linguagens como a verbal, a corporal, a visual, a sonora e a digital, em distintos contextos de produção discursiva e em trocas colaborativas, a fim de que o aluno desenvolva, por meio dessa pedagogia, protagonismo (BRASIL, 2018). Assim,

Essas múltiplas formas de manifestação da linguagem nos mostram que a linearidade da escrita foi quebrada. A palavra está amalgamada com a imagem, com o som, a cor, o movimento, e aberta à intervenção de quem deseja interagir com ela, com o texto, o discurso, a obra. Vivenciamos uma espécie de retorno à significação do contexto, muito embora esse retorno seja outro. (DAL MOLIN, 2003, p. 7).

Para a reflexão dessas linguagens, um dos caminhos profícuos está na perspectiva de estudo do gênero, em que se abrange texto, enunciação e discurso a partir de uma perspectiva dialógica de estudar a linguagem.³ Com efeito, ao tomar os gêneros discursivos como objeto de cotejo das aulas de Língua Portuguesa – LP, pode-se desenvolver um estudo da língua voltada às práticas sociais. Desse modo, a apropriação dos multiletramentos, pelos alunos, dá-se a partir da investigação das marcas enunciativas que compõem os mais distintos enunciados e as formas como eles circulam.

³ “[...] na análise dialógica há, sim, análise das marcas linguísticas. No entanto, a abordagem que se dá à língua é *discursiva*. É uma análise do funcionamento da língua em uso, uma análise que leva em consideração o extralinguístico, o histórico e o concreto, tudo materializado nos enunciados.” (ROHLING, 2014 *apud* DESTRI; MARCHEZAN, 2021, n.p).

Então, constata-se a necessidade de as práticas de ensino contemplarem os diferentes gêneros, nas distintas esferas sociais, de modo a mediar o conhecimento para a compreensão dos significados dos textos-enunciados e a construção de seus sentidos, na tentativa de identificar as cosmovisões e as mundividências neles revozeadas, a partir de gêneros multimodais (BAKHTIN, 2003 [1952-1963]).

Nesse contexto, o tema de estudo desta pesquisa é a aplicabilidade do gênero discursivo digital *podcast*, citado na BNCC (BRASIL, 2018), ao ensino de LP. Assume-se, como delimitação temática, as reflexões acerca de pressupostos teóricos e práticos do cotejo de gêneros discursivos, em especial o gênero digital *podcast*, em aulas de LP no Ensino Médio (doravante, EM), a fim de servirem como base para a reflexão docente e como um dos caminhos possíveis para se trabalharem gêneros digitais na Educação Básica e pública.

A partir disso, este texto é destinado a professores em formação inicial ou continuada, com o intuito de promover uma conversa entre os pressupostos teóricos e práticos aqui mencionados e refletidos com aqueles já apropriados pelo interlocutor. Nesse contexto, a justificativa deste trabalho está, portanto, na relevância de investigações dessa natureza, desencadeadoras de reflexões acerca do cotejo dos gêneros digitais aplicados à educação e do consequente uso das TDIC em ambiente escolar, uma vez que se caracterizam como ferramentas profícuas à apropriação dos letramentos necessários ao mundo contemporâneo.

A pesquisa torna-se preponderante, também, pelo fato de estar de acordo com os anseios de seu pesquisador, que busca a apropriação de conhecimento sobre a temática, a qual estuda há mais de quatro anos. Desse modo, este texto visa ampliar a disseminação de pesquisas por seu autor no estudo de gêneros discursivos digitais, refletidos a partir da perspectiva dos multiletramentos. Com efeito, ressignifica e expande as discussões publicadas em *Inclusão Digital Via Gêneros Discursivos: a produção de fanfictions em uma proposta de Plano de Trabalho Docente*, publicado em 2020 (LOTTERMANN *et al.*, 2020). Texto construído como resultado do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à UFFS — Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Letras: Português e Espanhol e que, posteriormente, é publicado na obra *Práticas Pedagógicas para a Reflexão Docente: diálogos e interfaces na educação* (KRAEMER; PETERSEN; GESSI, 2020).

Ademais, a utilização das ferramentas digitais na escola, bem como dos gêneros discursivos que se multiplicam a partir dessas, possibilita uma prática de ensino que assume um caráter sobretudo colaborativo, em que os alunos se tornam atuantes no processo desenvolvido, desempenhando diferentes habilidades, com o professor assumindo um caráter mediador no manuseio de linguagens contemporâneas em diálogo com as já existentes. A tentativa, portanto, é ressaltar a visão de escola como modo de compreender o mundo e a sociedade, entendendo-a como um meio de acesso aos bens culturais e como um ambiente direcionado aos multiletramentos, em um ensino de LP pautado nos gêneros discursivos digitais,

A tecnologia traz mudanças, mas é a sociedade, o fazer pedagógico que vai fazer uso dela. Se a escola não se envolver poderá ser envolvida, sutil, silenciosa e sorrateiramente por mecanismos tecnológicos escusos, desfavoráveis à vida e ao planeta. Sua aplicabilidade vai depender dos rumos que lhe forem dados a partir de uma clareza sociopolítica, clareza esta que virá de estudos aprofundados e percepção crítica que vise objetivos mais transparentes e condizentes com o mundo que se quer ressignificar, no âmbito do espaço escolar e ético-social. (DAL MOLIN, 2003, p. 26).

Ao tomar como verdade uma necessidade urgente de reflexão acerca das linguagens contemporâneas multiplicadas pelo advento do digital e com o propósito de contribuir, de modo parcial, a uma ressignificação do cotejo dos gêneros digitais aplicados à educação, busca-se a relevância desses, em especial o podcast, em uma investigação no Banco Digital do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A intenção precípua desse movimento é levantar o *estado do conhecimento* acerca da temática,⁴ listando quais pesquisas tratam de modo aproximado o tema e a delimitação temática deste trabalho, a fim de justificar a sua relevância e ineditismo. Desse modo, verifica-se, a partir das expressões de busca: 1) Podcast; 2) Ensino Médio; e 3) Multiletramentos.

Ao utilizar os Operadores Booleanos,⁵ constata-se, com efeito, um número razoável de teses e dissertações encontradas com esses referentes, sobretudo

⁴ “Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada ‘estado da arte’, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área de conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. [...] o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado ‘estado do conhecimento.’” (ROMANOWSKI, 2002, p. 39-40).

⁵ Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa (CAPCS, 2020).

quando a palavra-chave podcast é buscada separada dos outros termos, 117 resultados no banco da Capes e 69, na Biblioteca Digital Brasileira; Quando associadas as duas primeiras expressões (Podcast AND “Ensino Médio”),⁶ encontram-se, respectivamente, 11 e 6 resultados; e, uma vez relacionados os três (Podcast AND “Ensino Médio” AND Multiletramentos), em ambas as ferramentas de busca, nenhum registro é encontrado:

Quadro 01 — Termos da pesquisa

TERMOS	OPERADOR BOOLEANO	BANCO DE DADOS	
		RESULTADOS	
		CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES
A) Podcast	A	117	69
A) Podcast + B) “Ensino Médio”	A AND “B”	11	6
A) Podcast + B) “Ensino Médio” + C) Multiletramentos	A AND B AND C	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do banco digital de teses e dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações.

A fim de perceber como a temática desta investigação é debatida e abordada por pesquisadores da academia, e considerando a inexistência de resultados quando associados os três termos, delimita-se a busca de teses e dissertações. Assume-se, com efeito, como critérios de inclusão, trabalhos encontrados a partir da interseção das expressões ‘podcast’ e ‘ensino médio’, publicados há, no máximo, cinco anos, inseridos nas áreas do conhecimento de Letras e desenvolvidos em mestrados, acadêmico ou profissional, ou doutorado.

Após a aplicação dos critérios de inclusão, restaram apenas duas dissertações, somando os resultados das duas plataformas. Situa-se, no quadro abaixo, a relação

⁶ Utiliza-se “Ensino Médio”, entre aspas, para que a busca combine os dois termos e não os pesquise separadamente.

dessas, com a intenção de, a partir de seu objetivo geral, expor como as discussões sobre o gênero podcast no EM acontecem, evidenciando quais abordagens são mais ou menos recorrentes e em que se aproximam ou se afastam desta pesquisa:

Quadro 02 — Estado do conhecimento

TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	OBJETIVO GERAL
O podcast e a leitura oralizada como recurso para o desenvolvimento de alunos do ensino médio nas aulas de literatura.	Vieira, Michele Lago Machado	2018	Universidade Federal do Pampa	Mestrado Profissional em Ensino de Línguas	Analisar a prática docente e o envolvimento discente na aplicação da proposta do uso do podcast e da leitura oralizada como estratégias de ensino nas aulas de Literatura.
Podcast no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital	Leite, Quesia dos Santos Souza	2018	Universidade Estadual da Paraíba	Mestrado Profissional em Formação de Professores	Fazer uso das tecnologias digitais em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem da variação linguística

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do catálogo de teses e dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações.

Constata-se, com efeito, que, quando combinadas as palavras-chave desta investigação, há um ineditismo na delimitação temática ora discutida, ao menos em trabalhos publicados como dissertação ou tese. Nesse sentido, ao encontro da justificativa, este estudo constrói-se como uma maneira profícua de reflexão acerca das tecnologias digitais aplicadas à educação e ao cotejo dos gêneros discursivos da esfera digital em contexto escolar, em especial, neste caso, o podcast. Assim, esta pesquisa caracteriza-se, também, como uma maneira de refletir e ressignificar acerca das linguagens contemporâneas relacionadas aos multiletramentos, situando a discussão ao espaço da educação. Ao tomar o podcast como gênero de análise e proposição, intenciona-se promover a reflexão acerca do eixo da oralidade da BNCC (BRASIL, 2018), por vezes menos prestigiado nas práticas escolares.

Como objetivo geral, busca-se refletir sobre o gênero discursivo digital podcast na perspectiva dos multiletramentos. Para alcançá-lo, os objetivos específicos intencionam:

- a) Estudar ativa e responsivamente pressupostos teóricos acerca da língua(gem), dos gêneros discursivos, em específico o podcast, e multiletramentos;
- b) Trazer as normativas da BNCC para o estudo da língua(gem) na hipermodernidade;
- c) Propor um Plano de Trabalho Docente com o gênero podcast, como contribuição à construção de sentido do discurso nas práticas sociais dos multiletramentos.

Como aporte teórico desta pesquisa, seleciona-se, para a proposição didática a ser apresentada no Capítulo III deste trabalho, a adaptação da metodologia do Plano de Trabalho Docente de Gasparin (2007), fruto de pesquisas do autor na área da Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani (2008), e da Teoria Dialética do Conhecimento, que se circunscreve a partir do Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels (MARX, 2011 [1968]; MARX; ENGELS, 2008 [1948]). Por sua vez, as perspectivas teóricas selecionadas para a abordagem do conteúdo programático, fundamentam-se nos estudos dialógicos do círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003[1952-1963]; 2016; VÓLOCHINOV, 2021[1929]; MEDVIÉDEV, 2012[1928]), na teoria dos multiletramentos, ancorada, sobretudo, nos estudos de Rojo e do Grupo de Nova Londres (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2013; ROJO; MOURA, 2013; 2019; ROJO; BARBOSA, 2015), bem como em análises do gênero podcast para a construção da proposta.

A metodologia desta investigação enquadra-se na área da Linguística Aplicada – LA – e possui abordagem qualitativa de caráter interpretativista dos dados.⁷ A pesquisa é desenvolvida por documentação indireta, com revisão bibliográfica e produção de material didático-pedagógico para o trabalho com o gênero podcast, aplicável ao Ensino Médio e, portanto, assume caráter propositivo. Com efeito, trata-se de uma pesquisa-ação (ENGEL, 2000), no que se refere aos dois primeiros aspectos desse tipo de investigação: a) “O processo de pesquisa deve tornar-se um

⁷ “[...] a Linguística Aplicada [é] propiciadora de análises de caráter interdisciplinar, com investigação, problematização e busca de soluções para questões de linguagem inseridas nas práticas sociais.” (KRAEMER, 2014, p. 48).

processo de aprendizagem para todos os participantes e a separação entre sujeito e objeto de pesquisa deve ser superada.” (ENGEL, 2000, p. 184); e b:

Como critério de validade dos resultados da pesquisa-ação sugere-se a utilidade dos dados para os clientes: as estratégias e produtos serão úteis para os envolvidos se forem capazes de apreender sua situação e de modificá-la. O pesquisador parece-se, neste contexto, a um praticante social que intervém numa situação com o fim de verificar se um novo procedimento é eficaz ou não. (ENGEL, 2000, p. 184).

É importante salientar, a pesquisa-ação, de acordo com esse autor, possui etapas pré-definidas: definição de um problema, pesquisa preliminar, hipótese, desenvolvimento de um plano de ação, implementação do plano de ação com coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano, avaliação do plano de intervenção e comunicação dos resultados. Neste caso, abordam-se apenas os dois primeiros aspectos, devido ao caráter desta pesquisa, desenvolvida no contexto da pandemia de COVID-19. Com efeito, intenciona-se, nas próximas etapas formativas deste autor, ampliar-se esta investigação, implementando o plano de ação, desenvolvido no Capítulo III, avaliando-o e comunicando os resultados.

Assim, a pergunta que norteia esta pesquisa é: Em que medida o estudo da natureza constitutiva e orgânica do gênero discursivo digital podcast auxilia para uma formação na perspectiva dos multiletramentos no Ensino Médio?

Dessa maneira, esta pesquisa divide-se em três capítulos: os dois primeiros, respectivamente denominados 1) *Gêneros discursivos digitais e multiletramentos* e 2) *BNCC, gêneros discursivos digitais e o podcast*; e o capítulo final, intitulado 3) *Plano de Trabalho Docente: gênero podcast*. A organização deste texto em três capítulos estrutura os estudos acerca dos pressupostos teóricos e práticos de modo linear para que os interlocutores-supradestinatários, ao longo da leitura, analisem e compreendam ativa e responsivamente as reflexões.

O Capítulo I, *Gêneros discursivos digitais e multiletramentos*, é construído a partir de duas seções secundárias: a primeira, *O Círculo de Bakhtin*, que trata a respeito da noção de linguagem como forma de interação, do método sociológico de estudar a linguagem e da concepção de gênero discursivo; e a segunda, *Multiletramentos na hipermodernidade*, em que se analisa o caráter da língua(gem)

nos gêneros discursivos digitais,⁸ textos-enunciados esses caracterizados por sua essência multicultural e multimodal.⁹

O Capítulo II, *BNCC, gêneros discursivos digitais o podcast*, também subdivide-se em duas seções secundárias: a primeira, na qual, a partir de suas seções terciárias, desenvolve-se um estudo a respeito da concepção de linguagem, de gênero discursivo, de multiletramentos e de gênero discursivo digital para a BNCC (BRASIL, 2018); e a segunda, em que se estuda o gênero discursivo digital podcast.

O Capítulo III, *Plano de Trabalho Docente: gênero podcast*, por sua vez, apresenta-se a partir de 2 seções secundárias: a primeira, na qual discorre-se o método do Plano de Trabalho Docente (GASPARIN, 2007); e a final, na qual apresenta uma proposta didática de trabalho com o gênero discursivo digital podcast, desenvolvida pelo autor deste texto, no intuito de promover, a partir de um exemplo prático, a reflexão docente acerca dos gêneros discursivos digitais.

Deseja-se, portanto, que os próximos dois capítulos aclarem ao leitor quanto ao conteúdo do último, bem como forneçam bases a professores da área de LP para o trabalho com gêneros discursivos digitais e tecnologias digitais aplicadas à educação.

⁸ Ora em diante, utilizar-se-á o termo língua(gem) em referência aos estudos de Bakhtin, que postula o conceito ao entender que, indissociáveis, língua e linguagem relacionam-se à prática social.

⁹ “Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição” (ROJO; MOURA, 2019, p. 108).

1 GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS

O Capítulo I, intitulado *Gêneros discursivos digitais e multiletramentos*, busca servir às reflexões acerca do método de estudar e visualizar a linguagem ora assumido neste estudo. Com efeito, dividem-se as discussões em duas seções secundárias, que, por sua vez, subdividem-se, cada uma, em três seções terciárias.

Assim, na primeira seção secundária deste capítulo, há discussões quanto à noção de linguagem como forma de interação, pautada na teoria filosófica da linguagem, bem como quanto ao método sociológico de estudá-la, a partir do Materialismo Histórico-Dialético. Ainda, trata as concepções de gênero discursivo.

Por sua vez, a última seção deste capítulo traça um perfil histórico dos estudos dos letramentos para, ao final, situar a discussão na hipermodernidade em que há ocorrências de multimídias e gêneros discursivos digitais nas práticas linguístico-discursivas cotidianas dos indivíduos.

1.1 O CÍRCULO DE BAKHTIN

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 2003[1952-1963], p. 330).

A linguagem não é um sistema ideologicamente neutro. Nesse sentido, todo enunciado significa, em seu contexto de uso, algo único, estabelecendo relações sócio-histórico-culturais com o meio em que é produzido e circula. Desse modo, todos os textos-enunciados estão atravessados ideologicamente, seja pelo próprio autor, seja pelo contexto de produção e/ou circulação, por exemplo (BAKHTIN, 2003[1952-1963]).

Assim, um mesmo signo, como um brinquedo antigo, pode representar a memória afetiva da infância para o pai, mas ter outra representação, completamente diferente, para o filho, devido ao recorte cronotópico,¹⁰ em que a tecnologia está presente em todos os campos de atividade humana, até mesmo nas brincadeiras

¹⁰ Para Bakhtin, o cronotopo refere-se “[...] ao tempo-espaço histórico (crono-topo) de produção de um discurso dado.” (AMORIM, 2006, p. 103).

lúdicas das crianças. A criação ideológica de cada grupo e de cada época é diretamente influenciada, portanto, pelo horizonte social (VOLÓCHINOV, 2021). Em síntese, todo texto-enunciado é constituído a partir de movimentos dialógicos com o contexto extraverbal.

Ao encontro da epígrafe escolhida para iniciar este capítulo, citação de Bakhtin (2003), pode-se dizer que os textos-enunciados expressam vozes silenciadas que revelam relações dialógicas com outros enunciados construídos sócio-ideologicamente e que soam concomitantemente, sendo evocados pelos interlocutores no momento da leitura. Dessa forma, o homem está inserido em um meio ideológico, pois

[...] está rodeado de fenômenos ideológicos, de “objetos-signo” dos mais diversos tipos e categorias: de palavras realizadas nas suas mais diversas formas, pronunciadas, escritas e outras; de afirmações científicas; de símbolos e crenças religiosas; de obras de arte, e assim por diante. Tudo isso em seu conjunto constitui o meio ideológico que envolve o homem por todos os lados em um círculo denso. Precisamente nesse meio vive e se desenvolve a sua consciência. A consciência humana não toca a existência diretamente, mas através do mundo ideológico que a rodeia. (GRILLO, s.d., p. 41).

Nesse contexto, as pesquisas na perspectiva sócio-histórica em LA têm base em Bakhtin e no Círculo,¹¹ no campo da Filosofia da Linguagem, e em Vygotsky, no campo psicológico, uma vez que “[...] a sócio-construção da ação e da linguagem é fundamentalmente determinada pela sócio-história das interações e das atividades de linguagem em que sujeitos em constituição estão e estiveram imersos.” (ROJO, 1999, p. 238). Assim, propõe-se um estudo da língua em perspectiva dialógica, tratando-a em sua natureza viva e articulada ao contexto pela interação discursiva, uma vez que toda enunciação é socialmente dirigida.

O Círculo de Bakhtin, supracitado, aparece por volta dos anos 1920, com a proposta de elaboração de uma ciência das ideologias, baseada no pensamento marxiano, tendo, no campo dos estudos da linguagem, cooperação intelectual entre Mikhail Bakhtin (1895-1975), Pavel Medvedev (1892-1938) e Valentin Volóchinov (1895-1936). Apesar de à época não ser chamado assim, o Círculo surge em 1918,

¹¹A referência ao ‘Círculo de Bakhtin’ refere-se ao conjunto de obras de autores que, assim como o escritor, trazem, como sustentação à sua concepção de linguagem, a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo (BRAIT, 2009).

quando reúnem-se Bakhtin, Volóchinov (músico e linguista), Matvei Kagan (1889-1937, filósofo), Borís Zubakin (1894-1938, poeta, ativista maçônico e filósofo da religião), Liev Pumpiânski (1891-1940, filósofo, teórico da literatura e da cultura) e Maria Lúdina (1899-1970, pianista) na cidade russa de Niével. Em 1920, Bakhtin e Volóchinov mudam-se para Vítebsk, onde encontram Medviédev e outros influentes (GRILLO, s.d., p. 9). No viés apresentado, a Filosofia da Linguagem bakhtiniana é construída a partir do diálogo entre áreas do conhecimento distintas e ao se falar de teoria bakhtiniana, cita-se a teoria do Círculo, não apenas de Bakhtin, pois,

Compreender o que se denomina pensamento bakhtiniano significa percorrer um caminho que envolve não apenas o indivíduo Bakhtin, mas um conjunto de intelectuais, cientistas e artistas que, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, dialogaram em diferentes espaços políticos, sociais e culturais. Sendo um homem de seu tempo, não produziu sozinho nem esteve excluído das circunstâncias benéficas e maléficas de um longo período compreendido entre as décadas de 1920 e 1970. (BRAIT; CAMPOS, 2016, p. 15).

Neste estudo, compreende-se, como interação discursiva,¹² o uso concreto da língua em uma situação social inserida em um meio mais amplo, resultando em enunciados(s), sendo esse último o produto do processo de interação (VOLÓCHINOV, 2021). Assim, “[...] seria uma tarefa infrutífera tentar compreender a construção dos enunciados que compõem a comunicação discursiva sem traçar uma relação com as condições sociais reais (a situação) produtora desses enunciados.” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 268). Ao ler um livro, escrever um e-mail ou conversar com o colega, por exemplo, o sujeito processa a linguagem, a partir da interação, entre: a) indivíduo com indivíduo; b) indivíduo consigo próprio; e/ou c) indivíduo com o texto (verbal e não verbal), sendo, todos esses, constituídos pelo horizonte social. Há, ainda, a interação do indivíduo com objetos (suportes), potencialmente.

Para os estudos dialógicos da língua(gem), portanto, “[...] o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão, não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo.” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 216). Com efeito, o modo mais profícuo para compreender o enunciado é conhecer, dentre outras questões, seu horizonte axiológico valorativo no meio ideológico (MEDVIÉDEV,

¹²Em acordância a Volóchinov (2021), considera-se, neste texto, os termos interação discursiva e comunicação discursiva sinônimos: “a comunicação ou interação discursiva [...]” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 286).

2012[1928]), situando-o, portanto, no contexto de sua contemporaneidade e de seu interlocutor, pois, “[...] cada gota nele é social, como toda dinâmica de sua formação.” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 217). Nesse sentido, o enunciado é produto das inter-relações entre o eu e o outro.

1.1.1 Filosofia da Linguagem

A concepção de linguagem, na teoria bakhtiniana, parte do pressuposto da interação. Com efeito, os estudos da linguagem servem à compreensão da existência do sujeito nela e por ela, isto é, constituindo e sendo constituído por meio das relações entre indivíduo, linguagem e sociedade. Parte-se, nesse contexto, de um estudo dialógico, em que o discurso compreende a “[...] língua em sua integridade concreta e viva.” (BAKHTIN, 2010, p. 207), ou seja, não só nos limites postos pela linguística, mas também fora deles, no contexto extralinguístico, pois “[...] essa cadeia ideológica estende-se de consciência em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra.” (BAKHTIN, 2010, p. 56). Dessa forma, tem-se a ideia de que os discursos são constituídos a partir de outros discursos e organizam-se a partir do contexto, na produção de textos-enunciados, frutos da relação entre o *eu* e o *outro*, ou *vários eus* e *muitos outros*.

Nos estudos dialógicos, decorrentes da apreensão do pensamento teórico do Círculo de Bakhtin, considera-se que o sentido decorre, portanto, das relações dos interactantes nas manifestações enunciativas, pois a língua como discurso não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, dos campos de comunicação humana e do horizonte axiológico. Nesse sentido, toma-se uma noção de língua(gem) concebida como interação e, sendo viva e em um processo ininterrupto, dinâmica e mutável. Ao encontro, conforme sugere Bakhtin (2003), funciona como um instrumento dialógico de mediação em que as múltiplas semioses constituem-se e são constituídas a partir do contexto, respondendo, então, a duas faces:

- a) uma formal, em que prevalece o sistema *linguístico*, de significação apreendida, de função referencial-informativa, com predomínio da acepção dicionarizada das palavras e das expressões, atuando como *signos neutros*; b) uma discursiva, em que se evidencia um sistema *translinguístico*, que transcende a significação e serve à produção de

sentido, com caráter social e histórico de intercâmbio comunicativo, a partir das manifestações de intencionalidade do sujeito, inseridas nos processos ideológicos do *discurso*, em que as palavras e as expressões equivalem a *signos sociais*. (KRAEMER *et al.*, 2020, p. 63-64).

Assim, as ações desenvolvidas na escola para LP, necessitam refletir a linguagem e o uso que se faz dela em diferentes contextos reais. Tem-se, nesse viés, uma noção de linguagem que possibilita o sujeito atuar sobre o outro e o mundo que o cerca nas práticas sociais, realizadas a partir de gêneros discursivos. Estabelecem-se, então, relações dialógicas entre os sujeitos e os textos, como espaço de interação. Logo, o estudo de LP pauta-se, nessa concepção, nos gêneros discursivos como formas de dizer, diretamente influenciadas pelo contexto que os cercam.

Geraldi (2001), nessa conjuntura, apresenta três concepções de linguagem no ensino de LP para ressaltar a última: a linguagem como forma de interação:

Quadro 03 - As três concepções de linguagem

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	CONCEPÇÃO DE SUJEITO DA LINGUAGEM	CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA	IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
Linguagem como expressão do pensamento	Sujeito único e controlador do dizer. Vê quem não escreve bem, como quem também não pensa bem, sendo a segunda implicadora da primeira. O sujeito deve dominar a gramática e a história da sua língua, bem como suas normas.	Gramática prescritiva ou tradicional. Um conjunto preestabelecido de regras que devem ser seguidas.	Prática docente que ensina conceitos normativos da gramática da língua, ou seja, suas regras do bem falar e bem escrever.
Linguagem como instrumento de comunicação	Sujeito assujeitado que se encaixa em situações de comunicação com estruturas prontas e fixas. Por meio da repetição de exercícios o indivíduo aprende e repete as situações.	Gramática descritiva, um conjunto de regras que são seguidas. Descreve a estrutura e o funcionamento da língua, bem como sua forma e função.	Língua estudada de forma isolada e descontextualizada. Não considera os interlocutores além de prevê-los como capazes de decifrar o código do enunciado perfeitamente. Esta concepção implica em um ensino desconectado de seu momento histórico.

<p>Linguagem como forma de interação</p>	<p>Sujeito histórico, social e ideologicamente constituído, ou seja, não é um sujeito pronto, mas sim alguém que está no processo de interação e que se constrói nas suas falas. O indivíduo atua sobre os interlocutores produzindo sentido.</p>	<p>Gramática internalizada. Conjunto de regras que o falante utiliza para interagir com os seus interlocutores em situações reais de comunicação. A gramática, portanto, é contextualizada.</p>	<p>O texto é visto como o objetivo de estudo. Relaciona-se o texto com os contextos e significações que o cercam. Os sentidos são coproduzidos pelos leitores considerando o contexto histórico não só da recepção, mas também da produção e circulação.</p>
---	---	---	--

Fonte: elaborado pelo autor com base em Geraldi (2001).

A concepção de linguagem como forma de interação está, portanto, diretamente ao encontro da perspectiva dialógica de análise, uma vez que considera o sujeito histórico, social e ideologicamente constituído, isto é, alguém em processo, que se constrói e constitui a partir de suas falas. Nesse viés, o professor parte do contexto no qual o aluno está inserido para então mediar o conhecimento, considerando o que ele já conhece e possibilitando que se habilite a utilizar a língua de diferentes formas, em diferentes contextos, por meio dos gêneros discursivos.

Com base nos pressupostos do Círculo, têm-se, portanto, noções de linguagem, signo, ideologia, interlocução, interação discursiva, discurso, texto, enunciado concreto, dialogismo e gêneros que guiam, potencialmente, o ensino de LP. Tais conceitos serão abordados nas próximas duas seções, quando esta pesquisa tratará, respectivamente, acerca do método sociológico de estudar a língua(gem) e os gêneros discursivos.

1.1.2 O método sociológico de estudar a língua(gem)

Para Bakhtin (2003), todo texto tem dois pólos: por um lado o sistema e por outro o enunciado. No primeiro, “[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora do texto (o dado).” (BAKHTIN, 2003[1952-1963], p. 309-310). No segundo polo: “[...] cada texto (como enunciado) é algo individual, único, singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a

história.” (BAKHTIN, 2003[1952-1963], p. 309-310). Com efeito, o texto-enunciado mantém relações dialógicas com outros texto-enunciados e possui função ideológica particular, com autor e interlocutor.

Para o Círculo de Bakhtin, as relações dialógicas, ou seja, o dialogismo, tratam das articulações de sentido que se constroem com o discurso de outrem, seja: para confrontá-lo ou confirmá-lo, em um elo na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011[1979]). As relações dialógicas referem-se, com isso, aos valores sociais que constituem um determinado enunciado, como unidade da interação social, pois o “[...] dialogismo são as relações de sentidos que se instauram entre enunciados.” (FIORIN, 2006, p. 19), sem as quais não há enunciação nem interação.

Assim, é por meio da interação discursiva que são construídas as relações dialógicas nas diversas instâncias da enunciação (VOLÓCHINOV, 2021), pois, para existirem, é preciso que um material linguístico entre no plano do discurso por meio de enunciados (FARACO, 2006). A partir dessa realidade, Vólochinov (2021) propõe uma ordem metodológica, a qual ora se menciona como o Método Sociológico de Estudo da Língua(gem), para investigação da língua embasada nas seguintes exigências:

- i) não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo (ao inseri-la na ‘consciência’ ou em outros campos estáveis e imprecisos);
- ii) não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social (pois o signo é uma parte da comunicação social organizada e não existe, como tal, fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico); e iii) não se pode isolar a comunicação e suas formas da base material. (VOLÓCHINOV, 2021, p. 110).

Assim, a língua(gem), como se vê na seção anterior, é estudada como um processo de interação, que manifesta os discursos dos sujeitos, relacionados a outros discursos, em uma relação histórica, social, cultural, psicológica e ideológica de interlocução. Um enunciado é, para o Círculo, portanto, “[...] um dito (ou escrito, ou mesmo pensado) concreto e único, 'irrepetível', que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 17). Por sua vez, à forma como se organizam esses atos de fala (enunciados) e possibilitam a comunicação e a interação com outras pessoas, na condição de universais concretos, chama-se: gêneros discursivos. (ROJO; BARBOSA, 2015).

1.1.3 Os gêneros do discurso

O conceito de gênero do discurso aparece pela primeira vez na obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, de 1929. Define-se como gêneros discursivos, com base em Volóchinov (2021), os tipos relativamente estáveis de enunciados, formados pelas pseudo-forças centrífugas de estratificação da língua (em contraponto a visão das forças centrípetas de unificação dela), que funcionam como formas de organizar a língua(gem) para o uso na vida social.

Tudo o que é dito, cantado ou escrito/digitado por indivíduos falantes de determinada língua, concretiza-se na forma de enunciados. Todo enunciado, por sua vez, articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que são os gêneros discursivos (ROJO; BARBOSA, 2015). Frequentemente, no entanto, confundem-se tipos de texto e gênero textual/discursivo.¹³ Assim, Rojo e Barbosa (2015), pautam que

[...] os **tipos de texto** são classes, categorias de uma gramática de texto - portanto, 'uma construção teórica' - que busca classificar os textos com base em suas características linguísticas (léxico, referência, sintaxe, relações lógicas de coerência e coesão, tipos e tempos dos verbos, natureza da composição). Esses tipos de texto mais conhecidos - descrição, narração, dissertação/argumentação, exposição e injunção - vêm sendo ensinados e solicitados pela escola há pelo menos uma centena de anos, o que faz deles gêneros escolares, que só circulam lá pra ensinar o 'bem escrever'. Na escola, escrevemos narrações; na vida, lemos notícias, relatamos nosso dia, recontamos um filme, lemos romances. Na escola, redigimos uma 'composição à vista de gravura' (descrição); fora dela, contamos como decoramos nosso apartamento, instruímos uma pessoa sobre como chegar a um lugar desconhecido. Na escola, dissertamos sobre um tema dado; na vida, lemos artigos de opinião, apresentamos nossa pesquisa ou relatório, escrevemos uma carta de leitor discordando de um articulista. Os **gêneros de texto**, ao contrário, não são classes gramaticais para classificar textos: são entidades da vida. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 26-27, grifos das autoras).

¹³ As autoras ressaltam no texto que, por se embasar em Marcuschi (2002) para pautar a diferença entre tipos e gêneros textuais, utilizam a terminologia 'gênero textual'. No entanto, colocam em nota de rodapé que seguem a teoria de gêneros de discurso de Bakhtin (2003), como se percebe no restante da obra.

Os gêneros são estudados, então, porque integram as práticas sociais de uso da língua(gem) e, como consequência, ecoam as vozes ideológicas a partir das escolhas linguísticas feitas pelos sujeitos para alcançar os efeitos de sentido desejados. Desse modo, o linguístico e o extralinguístico estão diretamente ligados na significação e, por isso, os estudos bakhtinianos usam o termo gêneros discursivos e não gêneros textuais.

No ensino de LP, o estudo dos gêneros discursivos apresenta-se como um profícuo instrumento de aprendizagem, uma vez que possibilita a análise dos elementos constitutivos de enunciação e orgânicos na interação, respectivamente, o contexto de produção e a dimensão dialógica. Com efeito, relacionam-se o contexto extralinguístico, com os horizontes cronotópico, temático e axiológico, ao contexto linguístico, quanto ao tema, à construção composicional e ao estilo de determinado gênero discursivo.

Nesse cenário, considera-se o estudo de todos os usos das linguagens “[...] e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18), a fim de letrar o aluno às práticas sociais nos diferentes contextos exigidos, conforme normatiza a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Para Rojo e Barbosa (2015),

Não há, pois, nada que digamos, pensemos ou escrevamos, utilizando-nos da língua ou das linguagens, que não aconteça em um enunciado/texto pertencente a um gênero. Logo, discussões sobre se x é ou não um gênero discursivo são dispensáveis, pois todo enunciado se dá em um gênero. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 20).

Logo, o ensino de LP deve caracterizar-se como instrumento de análise dos gêneros, reconhecidos a cada momento do tempo como relativamente estáveis, compreendendo sua natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística, formando um aluno capaz de agir sobre a língua(gem) que o cerca, comunicando-se e defendendo sua visão de mundo (BRASIL, 2018).

Assim, é necessário que o cotejo dos gêneros discursivos em sala de aula esteja alinhado às práticas sociais de uso da língua(gem) em diferentes contextos. Para isso, o professor de LP necessita mediar a análise do aluno de múltiplos gêneros que circulam dentro e fora do contexto escolar. Possibilita-se, dessa maneira, que o estudante transite em diferentes linguagens, semioses e culturas, incluindo as menos prestigiadas. Objetiva-se, por consequência, que ele reconheça as identidades e os

discursos que formam o texto-enunciado. A escola assume, assim, um papel social, colocando o aluno em um processo de letramento, em contato com as culturas prestigiadas pela sociedade de maneira geral, mas também com as culturas à margem, as quais, muitas vezes, integra.

Na hipermodernidade, de acesso não totalmente democratizado, mas facilitado, às TDIC, supera-se o conceito de 'texto' para referir apenas ao que é escrito. Neste tempo, essa modalidade mais tradicional de linguagem mescla-se, por exemplo, a imagens estáticas, àquelas que incorporam áudio e vídeo, ou ainda àquelas que se apresentam de modos distintos. Nesse contexto, pode-se falar de textos orais e textos multimodais (ROJO; BARBOSA, 2015). Além disso, a partir dos suportes digitais, facilita-se a circulação, proposital ou não, de diversificadas culturas, do erudito à cultura popular, do global ao local, manifestadas a partir dos textos-enunciados veiculados nesse ambiente. Diante dessa realidade apresentada, são necessários aos sujeitos, ao fazer uso da língua(gem), multiletramentos.

1.2 MULTILETRAMENTOS NA HIPERMODERNIDADE

O texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca, pois, alguns desafios para a teoria de gêneros de discurso do Círculo. Desafios. Não impedimentos! (ROJO; MOURA, 2019).

Lipovetsky (2004) e Charles (2009), dentre outros autores, postulam o termo hipermodernidade para expressar não a superação da modernidade, mas a sua radicalização. A concepção dos teóricos é a de que, neste tempo, “[...] os partidos políticos, sindicatos e associações, formas de mobilização bastante influentes no século anterior, vêm perdendo sensivelmente a sua influência e capacidade de mobilização das pessoas.” (LIPOVETSKY, 2004; CHARLES, 2009 *apud* ROJO; MOURA, 2019, p. 118). A isso, ligam o fato de que neste século o acesso à informação e à comunicação são, a princípio, democratizados, o que dificulta, nessa perspectiva, as grandes ideologias colocarem-se à frente de problemas específicos.

Nesse contexto, em que os lugares de autoria são democratizados e, conseqüentemente, discursos contra-hegemônicos circulam de forma mais abrangente, inclusive por meio da hipermídia, nota-se uma necessidade de

modificação no processo dos letramentos, privilegiando-se multiletramentos e novos letramentos ou, ainda, letramentos hipermidiáticos, de modo a contemplar as mudanças contemporâneas dos textos quanto às modalidades de linguagem empregadas e as múltiplas culturas que os constituem (ROJO; MOURA, 2019).

A fim de compreender as mudanças nos estudos do letramento ao longo das últimas décadas e situar a discussão à hipermodernidade, esta seção secundária divide-se em três seções terciárias: 1.2.1) Letramentos; 1.2.2) Multiletramentos e novos (multi)letramentos; e 1.2.3) Hipermídia e gêneros discursivos digitais.

1.2.1 Letramento(s)

Os estudos do letramento no Brasil iniciam a partir das décadas de 1980 e 1990, quando se separa o termo do conceito de alfabetização. Assim, a alfabetização passa a ser utilizada, então, para se referir ao aprendizado do alfabeto, a fim de utilizá-lo como código de comunicação, e o letramento, por sua vez, para expressar o estudo dos aspectos sócio-históricos da apropriação linguística, por meio do desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita para as práticas sociais. (SOARES, 2003). Portanto,

[...] alfabetizar-se pode ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua, no nosso caso, o português do Brasil. (ROJO; MOURA, 2019, p. 15).

Reconhecer e apropriar-se das diversas atividades de leitura e escrita na língua, inserida nas práticas sociais, passou a ser reconhecido, então, em um primeiro momento, como letramento, modificando, anos depois, ao conceito no plural: *letramentos*. Referida mudança dá-se, sobretudo, na identificação por parte dos teóricos que, em uma sociedade urbana e moderna, as práticas de letramento necessárias multiplicavam-se.

Kleiman (2010) defende, nesse contexto, que a escola deve letrar às práticas sociais a partir de eventos de letramento, que incluam atividades características da vida social, isto é, envolvam participantes por natureza heterogêneos, que mobilizem seus conhecimentos “[...] em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de

metas comuns.” (KLEIMAN, 2010, p. 23). No momento da produção do texto, por exemplo, mobilizam-se, dessa forma, diferentes saberes para a construção de um conhecimento geral em um momento de interação entre os saberes da sala de aula. Em tom crítico às práticas escolares mais tradicionais, pautadas na ‘transmissão do saber’ do professor para o aluno, Kleiman coloca que

As práticas escolares presumem a existência de um sujeito independentemente do tempo e do espaço — sempre o mesmo, seja ele o primeiro indivíduo a aprender a ler e a escrever na sua família e no seu bairro, ou o filho de uma família de escritores e intelectuais com educação superior, ou ainda uma criança nascida em uma comunidade indígena que foi ágrafa até recentemente. (KLEIMAN, 2010, p. 33).

O conceito de ensino pautado nos letramentos presume, então, uma mobilização de saberes, diretamente ligado à identidade social, em que estudantes participam ativamente do processo, interagindo dialogicamente na construção de conhecimentos. Para Kleiman, o letramento não é uma habilidade a ser ensinada, embora envolva habilidades e competências (KLEIMAN, 2010), como a capacidade de compreensão, o conhecimento da língua, do vocabulário, de utilizar de coesão e coerência. Trata-se, portanto, de conhecer e analisar as situações reais de uso da língua(gem) em que são requeridas práticas de letramento em contextos específicos, práticas essas associadas, sempre, a relações de poder e ideologia (STREET, 2003).

Considera-se, por consequência, que “[...] quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (STREET, 2003, p. 466). Ao ler, escrever, analisar ou falar, cada aluno utiliza práticas que constituem sua identidade e sua personalidade. Diferentes indivíduos criam, assim, textos-enunciados únicos a partir do quem tem contato sócio, histórico e culturalmente.

A partir do final do século XX, pesquisadores do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL - *New London Group*), reuniram-se na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, para discutir as mudanças que os textos sofriam sobretudo pelo advento das tecnologias digitais o que implicava, diretamente, nos letramentos.

1.2.2 Multiletramentos e novos (multi)letramentos

Pesquisadores da linguagem, Bill Cope, James Paul Gee, Norman Fairclough, Mary Kalantzis e Gunther Kress formaram, em 1996, o GNL com o propósito de discutir as mudanças nos textos causadas pelas novas mídias digitais. Para o grupo, os textos

[...] estavam mudando e já não mais eram essencialmente escritos, mas se compunham de uma pluralidade de linguagens, que eles denominaram **multimodalidade**. Para eles, o mundo estava mudando aceleradamente na globalização: explosão das mídias, diversidade étnica e social das populações em trânsito, multiculturalidade. Isso tinha impacto não somente nos textos, que se tornavam cada vez mais multimodais, mas também na diversidade cultural e linguística das populações, o que implicaria mudanças necessárias na educação para o que chamaram de **multiletramentos** (ROJO; MOURA, 2019, p. 19-20, grifos dos autores)

Dessa forma, por meio do prefixo 'multi', o termo multiletramentos aponta para duas faces necessárias aos letramentos na hipermodernidade: a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação da significação, como, por exemplo, o texto escrito, os textos orais, os textos multimodais, entre outros; e a pluralidade cultural a que os indivíduos estão expostos, que perpassa do erudito ao popular, do global ao local, propositalmente ou não (ROJO, 2013).

Assim, traz-se para este estudo, no que se refere aos multiletramentos, os pressupostos da professora Roxane Rojo, uma vez que sua referência básica é Bakhtin e o Círculo, postos em interação com outros pensadores, conforme constata-se no prefácio de *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*, obra de 2015 (ROJO; BARBOSA, 2015).

Dado isso, considera-se, para a *Pedagogia dos Multiletramentos*, a contemplação das diferentes realidades histórica, social e cultural situadas em determinado cronotopo, a fim de que o ensino de LP faça sentido aos estudantes. Com efeito, intenciona-se formar alunos preparados para as práticas sociais, capazes de expressar posicionamento crítico e reflexivo sobre os conhecimentos que os usos da língua(gem), em contexto reais, exigem.

Promover, no ensino de LP, práticas voltadas para os multiletramentos significa refletir, a partir dos gêneros discursivos, os conteúdos programáticos de forma mediada, compreendendo como a linguagem manifesta-se em seus contextos de produção, circulação e recepção. Objetiva-se, com isso, que o aluno não tenha comprometida sua participação em situações comunicativas que exigem um agir discursivamente e, conseqüentemente, saiba qual gênero do discurso empregar em cada situação. Cabe à escola, portanto, configurada como um espaço de formação, garantir o acesso a práticas de leitura, escrita e análise linguística dos gêneros que circulam na vida cotidiana e escolar de seus alunos, intencionando a ampliação dos conhecimentos sócio-histórico-culturais, pois,

[...] os recursos semióticos possibilitam uma ampliação no processo de comunicação pois cada situação comunicativa abre ao sujeito, através de aplicativos e programas disponíveis pelas tecnologias, possibilidades de hibridizar os textos e, conseqüentemente, produzir novos significados, de acordo com o propósito comunicativo. (CASTELA; MEOTTI, 2017, p. 786).

Assim, o professor de LP atua como mediador de conhecimentos, em um ensino em que os saberes prévios dos atores do processo são buscados. Em contrapartida, os interlocutores compreendem ativamente e responsivamente, assimilando novos conhecimentos e respondendo à compreensão na construção de saberes coletivos. A linguagem, com efeito, é utilizada como o instrumento dialógico com o qual o aluno se expressará como sujeito social, mediará conhecimentos e atuará sobre o outro e sobre o mundo que o cerca, relacionado às duas faces da linguagem: linguística e discursiva. Os multiletramentos, assim, instrumentalizam o alunado a atuar nas práticas sociais a partir da análise e reprodução dos textos-enunciados que nelas circulam.

Com efeito, o texto inserido nas práticas sociais, conforme sugere a BNCC (BRASIL, 2018), é o centro norteador do processo de ensino ao passo que se estudam seus elementos de enunciação e recepção. Espera-se, assim, que as práticas escolares estejam coerentes aos princípios de diversidade cultural e multimodalidades de linguagens inseridas nos textos-enunciados da hipermodernidade (ROJO; MOURA, 2012, p. 300). Em um mundo que cada vez mais se comunica em suporte

digital, é necessária uma unidade formativa que lete os sujeitos a atuar com semioses, linguagens, mídias e tecnologias inerentes a este tempo.

Ainda, Rojo e Moura (2019, p. 25-27), a partir dos pressupostos de Knobel e Lankshear (2007), apresentam à discussão acerca dos novos (multi)letramentos, que adjetivam novamente a questão. Segundo a autora, Knobel e Lankshear tentam superar as dificuldades do GNL, apontando novas práticas sociais de uso da linguagem, a partir da democratização de acesso às TDIC e que, portanto, demandam novos letramentos. Esse tema é estudado por Leu, Coiro *et al.* (2017) ao apontarem oito mudanças nas práticas recentes:

1. A internet foi a tecnologia que essa geração definiu para o letramento e a aprendizagem na nossa comunidade global.
2. A internet e as tecnologias a ela relacionadas requerem novos letramentos adicionais para se poder ter pleno acesso a seu potencial.
3. Os novos letramentos são dêiticos.¹⁴
4. Os novos letramentos são múltiplos, multimodais e multifacetados.
5. Os letramentos críticos são centrais para os novos letramentos.
6. Os novos letramentos requerem novas formas de conhecimento estratégico.
7. As novas práticas sociais são um elemento central dos novos letramentos.
8. Professores tornam-se mais importantes, embora seu papel mude em salas de aula de novos letramentos. (LEU; COIRO *et al.*, 2017 *apud* ROJO; MOURA, 2017, p. 25).

Colocada essa realidade, enfatiza-se que esses novos letramentos são mais “[...] participativos, colaborativos, distribuídos; ou seja, menos individualizados, autorados, dependem menos de licenças de publicação.” (ROJO; MOURA, 2017, p. 26). Nesse sentido, as noções de autoria são democratizadas, os textos-enunciados menos dominados por especialistas e as normas dos gêneros discursivos mais flexíveis.

Nesta pesquisa, opta-se pelo emprego do termo multiletramentos, para referenciar-se, inclusive àqueles relacionados às TDIC, reconhecendo os

¹⁴“Dêixis” é um termo usado pelos linguístas “[...] para definir palavras cujo significado muda rapidamente, conforme muda o contexto. Amanhã, por exemplo, é um termo dêitico; o significado de ‘amanhã’ se torna ‘hoje’ a cada 24 horas. O significado de letramento também se tornou dêitico porque vivemos em uma era de rápidas mudanças nas tecnologias de informação e comunicação, cada uma delas requerendo novos letramentos.” (LEU; COIRO, 2017, p. 1)

pressupostos do GNL. Todavia, não se desconsideram os estudos que discutem os novos (multi)letramentos, trazidos por Knobel e Lankshear (2007).

1.2.3 Hipermissão e gêneros discursivos digitais

Segundo Rojo (2013), embasada em Santaella (2007) e Lemke (2002), chama-se hipermissão, a multimissão formada pela justaposição de textos, sons e imagens:

[...] as unidades podem aparecer sob a forma de diferentes sistemas semióticos e de diferentes modalidades, tais como textos escritos, imagens, fotos, desenhos, gráficos, vídeos e sons de várias espécies. A mistura entre áudio, vídeo e dados interconectados por meio de links é o que configura a hipermissão. (ROJO, 2013, p. 41).

Nesse contexto, os suportes digitais oferecem ao professor de LP acesso facilitado a materiais escritos, imagéticos, audiovisuais, interativos, colaborativos etc. que podem, potencialmente, contribuir à sua prática docente na medida em que, concomitantemente, garantem o acesso do aluno a textos-enunciados inerentes deste tempo, majoritariamente multimodais (LOTTERMANN *et al.*, 2020). Ao passo em que se estudam as diferentes formas de dizer, há um processo dialógico em que os saberes internalizados pelos atores do processo de ensino são colocados para dialogar com os diferentes tipos de textos. Potencializa-se, com efeito, um estudo multicultural, em que diferentes culturas, inclusive aquelas menos prestigiadas, tornam-se objeto de análise.

Em um mundo como o atual, em que os suportes digitais revelam novas maneiras de produzir, replicar, disponibilizar, configurar e interagir (BRASIL, 2018), e, conseqüentemente, intercalam, hibridizam e produzem novos gêneros discursivos, há infinitas maneiras de produzir, circular e responder conhecimentos. Assim, é por meio das TDIC, por exemplo, que o professor pode potencializar o estudo de diferentes culturas, tanto aquelas historicamente prestigiadas no contexto escolar, quanto aquelas à margem, as quais, em muitos casos, os próprios sujeitos/alunos estão inseridos. É por meio digital que se pode consultar e/ou produzir exemplares de livros, convencionais ou interativos, filmes, seriados televisivos, jogos, poemas, cordéis, músicas, entre outras produções que antes tinham um acesso mais dificultoso.

Estudam-se os gêneros discursivos digitais, relacionando-os aos campos de comunicação, às valorações sociais, às interações entre os sujeitos e aos conteúdos temáticos, composicionais e estilísticos nelas produzidos, por exemplo, a partir da análise e reflexão desses textos-enunciados, buscando os multiletramentos (BAKHTIN, 2003[1952-1963]; ROJO *et al.*, 2015). Assim, “[...] exercer uma prática de linguagem situada significa, entre outras coisas, selecionar e operar os parâmetros flexíveis de gêneros discursivos.” (ROJO, 2013, p. 28), inseridos nessas práticas sociais.

Com efeito, tem-se o texto, digital ou não, como o objeto de estudo de LP, em um uso significativo da língua(gem) em que “[...] as modalidades ou semioses que podem comparecer na composição de um texto em um gênero dependem, de certa maneira, das mídias (suportes) em que esse texto foi produzido e circula.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 111, grifos nossos). Nesse sentido, “[...] ensinar o aluno a interagir por meio da língua é ensinar o aluno a produzir textos, orais e escritos, que atendam à necessidade de interlocução proposta naquela situação de uso da linguagem.” (COSTA-HÜBES, 2009, p. 138).

Aclarados, neste capítulo, os pressupostos teóricos que embasam as concepções de linguagem, gênero discursivo e multiletramentos deste texto, a fim de situar a discussão dos pressupostos práticos do último capítulo, ora, no Capítulo II, traz-se à discussão o documento norteador do ensino de LP em âmbito nacional, a BNCC (BRASIL, 2018). Para além disso, a seção 2.2 delimita a discussão principal desta dissertação, que são os gêneros discursivos digitais aplicados à educação, ao gênero podcast, analisando, respectivamente, sua natureza constitutiva e orgânica, suas relações multiculturais e multimodais, e sua realidade enquanto ferramenta didático-pedagógica para os multiletramentos.

2 BNCC, GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS E O PODCAST

O Capítulo II, denominado *BNCC, gêneros discursivos digitais e o podcast*, estuda a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), procurando pensar e analisar a forma como são trazidos os gêneros discursivos digitais, em especial o podcast. Assim, dividem-se as discussões em duas seções secundárias, que, por sua vez, subdividem-se, cada uma, em três seções terciárias.

Nesse contexto, na primeira seção secundária do capítulo II, há a investigação a respeito da concepção de linguagem, de gênero discursivo, de multiletramentos e de gênero discursivo digital abordado pela BNCC (BRASIL, 2018), documento que norteia o ensino de LP em âmbito nacional.

Por sua vez, a última seção do capítulo II estuda acerca da natureza constitutiva, referente ao contexto de produção (horizontes temático, cronotópico e axiológico), e orgânica, quanto à dimensão verbal (tema, construção composicional e estilo) do gênero podcast. Para além disso, aborda as possibilidades de ampliação dos conhecimentos multiculturais e multimodais a partir do cotejo desse gênero.

2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, os textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam. (BRASIL, 2018, p. 63).

A fim de contemplar as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, não só na área das linguagens, mas em todos os campos da vida humana, a BNCC (BRASIL, 2018) traz competências específicas para o aluno desenvolver no Ensino Médio. Nesse sentido, para linguagens e suas tecnologias, intenciona-se, ao longo dessa etapa escolar:

Quadro 04 - BNCC: habilidades específicas para linguagens e suas tecnologias**HABILIDADES ESPECÍFICAS PARA A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS**

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 481-482).

As competências e habilidades trazidas nas versões finais da BNCC (BRASIL, 2018), para os ensinos infantil, fundamental e médio, suscitam discussões sob perspectivas em alguma medida divergentes no âmbito acadêmico. Autores como Bonini e Costa-Hübes, por exemplo, no livro *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes* (COSTA-HÜBES; KRAEMER, 2019), ao escreverem o capítulo intitulado *O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores*, destacam a sustentação mercadológica de organização do documento, o qual entendem como um modo de “[...] formar indivíduos competentes para exercer, com autonomia, as exigências empresariais.” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 31). Não desconsiderando tal realidade, mas embasados na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem assumida pela BNCC (BRASIL,

2018), Sobral e Giacomelli (GELLITE UFAL, 2022) tratam as competências e habilidades em caráter enunciativo e não cognitivo, o que implica, com efeito, uma aproximação possível entre o documento e as proposições filosóficas da teoria dialógica. Pode-se, portanto, evidenciar aproximações e afastamentos entre as críticas que se fazem à constituição da base e às possíveis interpretações que se pode ter dessa.

Sobral e Giacomelli (GELLITE UFAL, 2022), em *BNCC e(m) perspectiva dialógica* defendem a existência de aspectos enunciativos nas propostas de competências e habilidades trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Para os autores, a perspectiva de gênero do documento não é textual, mas sim enunciativo-discursiva, evidenciada no excerto “[...] assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem [...]” (BRASIL, 2018, p. 67), o que permite uma análise e abordagem enunciativa até mesmo de aspectos formais, ainda que nada mencione diretamente. Ao referir-se às competências e habilidades, a BNCC (BRASIL, 2018) não faz referência a nenhuma teoria, cognitiva ou outra, o que implica no fato de que, para os autores supracitados, as expressões por elas mesmas não significam nada,

Nesse sentido, podemos entender essas duas palavras como tendo cunho enunciativo-discursivo: competências e habilidades enunciativas. Afinal, repetimos, a BNCC se diz enunciativo-discursiva, o que permite afirmar que aquilo que vem depois dessa declaração pode ser entendido enunciativamente, não é mesmo? (GELLITE UFAL, 2022, n.p).

Em síntese, para Sobral e Giacomelli pode-se concluir que o que vem depois da BNCC (BRASIL, 2018) afirmar-se em uma perspectiva enunciativo-discursiva, pode ser entendido enunciativamente, incluindo as competências e habilidades. (GELLITE UFAL, 2022, n.p). Para os pesquisadores, referências nos estudos bakhtinianos no Brasil, as críticas à BNCC (BRASIL, 2018) refletem uma realidade presente e constante nas investigações em linguagem no país, em que se evidencia, sempre, por um lado, o medo da ‘perda’ dos aspectos textuais e, por outro, o receio da não consideração de aspectos enunciativos. Nesse contexto, enfatizam que o documento normatiza sobre ‘o quê’, mas não sobre ‘como’ fazer, isto é, acreditam que o ‘como’ pode ser definido pelos envolvidos, e é nisso que pautam seu argumento. Trata-se, portanto, de aproveitar as aberturas do documento, possibilitadas pela

perspectiva de linguagem assumida e pelo fato das habilidades não trazerem um tom estritamente cognitivo.

Ao considerar o 'como fazer' da BNCC (BRASIL, 2018) uma abordagem enunciativa-discursiva, uma maneira profícua de pautar o estudo de LP está nos estudos dialógicos da língua(gem), em que os sentidos do produto (gênero discursivo) são compreendidos a partir do processo (enunciação). Os aspectos textuais estritos, nesse contexto, “[...] estão a serviço da enunciação e do discurso. São elementos auxiliares, recursos para a realização de gêneros.” (GELLITE UFAL, 2022, n.p), ou seja, a tensão marcada na concepção do documento pode ser conciliada, uma vez que, se em acordo com a base, não há propostas que não recorrem a aspectos discursivos, tampouco que não investigam aspectos linguísticos gramaticais, pois são esses últimos, também, recursos materiais da enunciação.

Uma proposta de análise de gêneros discursivos, portanto, deve considerá-los como dispositivos enunciativos que contemplam aspectos linguísticos e extralinguísticos,¹⁵ de sistema e contexto, respectivamente, organizando as interações em formas relativamente estáveis. Trata-se, portanto, do gênero discursivo como produto de um processo de enunciação que envolve elementos constitutivos, relativos ao contexto de produção, e elementos orgânicos, referentes à dimensão verbal de organização.

Desse modo, este estudo não rejeita o fato de grandes grupos econômicos privados estarem envolvidos na produção da BNCC (BRASIL, 2018), o que remete a um provável desejo destes de “[...] imputar à educação pública uma ideologia de produtividade e controle, caracterizada pela transposição da lógica empresarial voltada à política de resultados e metas.” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 32), no entanto, em acórdância a Sobral e Giacomelli (GELLITE UFAL, 2022), pauta-se em aspectos trazidos pela própria BNCC (BRASIL, 2018), para tratar das competências e habilidades em caráter enunciativo. Assim, quando ora se mencionam competências e habilidades, não se parte, ao menos neste caso, de uma lógica de desenvolvimento cognitivo, mas sim, enunciativo.

Não se privilegia, portanto, a formação de um indivíduo que tenha competências funcionalistas, como criticam pesquisadores da área dos estudos da

¹⁵“Definimos dispositivo enunciativo, em consequência, como o conjunto de procedimentos mediante os quais se enuncia, o que se acha configurado nos gêneros. Por isso eles são dispositivos enunciativos. Só enunciamos por meio deles.” (GELLITE UFAL, 2022, n.p).

linguagem ser o objetivo da BNCC (BRASIL, 2018), mas sim, de sujeitos letrados à atuação nas diferentes práticas sociais, atuando sobre o outro e a realidade que o cerca. Não se considera, com efeito, a BNCC (BRASIL, 2018) como a materialização didática da teoria bakhtiniana, como de fato não é, mas se intenciona organizar, a partir de suas normatizações, um constructo didático para organizar o trabalho com a língua(gem), considerando o uso efetivo dessa.

Nesse contexto, considerando as habilidades anteriormente colocadas e as reflexões ora realizadas, evidencia-se uma preocupação da BNCC (BRASIL, 2018) em normatizar um ensino de LP que habilite o aluno para atuar em diversos campos de comunicação humana, compreendendo as diferentes modalidades com que a linguagem pode-se apresentar. Ao encontro, orienta que os estudos da linguagem estejam diretamente ligados à compreensão dos processos identitários manifestados por meio dessa e como se dão as produções de sentidos. Com efeito, prevê um estudante com autonomia e protagonismo, com um espaço garantido de autoria por meio do estudo dos gêneros discursivos, entendendo a língua como um fenômeno sócio-histórico-cultural. Para além disso, a BNCC (BRASIL, 2018) pauta um estudo de LP que aprecie a diversidade cultural e artística, inclusive as locais e regionais. Por fim, anseia um ensino que mobilize as práticas de linguagem digitais. É importante lembrar, no entanto, que já existem pesquisas que problematizam a redação da BNCC (BRASIL, 2018) e, em potencial, pode-se ampliar esta discussão em um futuro trabalho.

2.1.1 Concepção de linguagem

A partir da análise das habilidades a serem desenvolvidas na área de linguagens e suas tecnologias, previstas na BNCC (BRASIL, 2018), pode-se afirmar que a concepção de linguagem pode, em potencial, ser interpretada a partir dos pressupostos da língua como forma de interação e no dialogismo, tratados neste texto, ainda que não se trate os conceitos diretamente no documento. Cabe destacar, contudo, autores como Costa-Hübes & Kraemer (2020), a partir do texto *Estudo dos verbos na BNCC: reenunciações dos signos sociais e ideológicos*, pontuam que a concepção de linguagem da BNCC (BRASIL, 2018) é, sem dúvidas, tecnicista. Outros autores como Sobral & Giacomelli (GELLITE UFAL, 2022), no entanto, acenam à uma

possibilidade interpretativa, conforme abordado anteriormente. Percebe-se, na leitura da base, um documento centrado no objetivo de levar o aluno a conhecer, compreender, explorar, analisar e utilizar as diferentes linguagens que compõem as práticas sociais na hipermodernidade como, por exemplo, verbal, imagética, sonora e corporal. Intenciona-se, com efeito, ampliar a autonomia, o protagonismo e garantir espaços de autoria para o alunado, inclusive em ambientes digitais.

A fim de organizar as práticas de linguagem a serem desenvolvidas no Ensino Médio, o documento orienta, a partir da organização de campos de atuação social, “[...] que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos.” (BRASIL, 2018, p. 477). Assim, colocam-se os campos: a) da vida pessoal; b) das práticas de estudo e pesquisa; c) do jornalístico-midiático; d) de atuação na vida pública; e e) artístico.

Para o campo da vida pessoal, almeja-se uma reflexão sobre os temas da vida contemporânea; no campo das práticas de estudo, anseia-se “[...] a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/ textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa.” (BRASIL, 2018, p. 480); no campo jornalístico-midiático, intenciona-se compreender a circulação dos discursos na mídia informativa; no campo da vida pública, aspira-se contemplar os discursos normativos que regulam a vida em sociedade; e, no campo artístico, reconhecer, valorizar e produzir manifestações culturais.

Assim, tem-se uma concepção de linguagem enunciativo-discursiva em que os sujeitos estão em processo de interação com as práticas sociais mediadas pela língua, construindo-se sobre suas falas e atuando sobre os interlocutores na produção de novos discursos. Destaca-se, no entanto, essa interpretação da BNCC (BRASIL, 2018) está embasada nas reflexões de Sobral e Giacomelli (GELLITE UFAL, 2022). Para a BNCC (BRASIL, 2018), o texto inserido em seus usos reais assume caráter de centralidade, tornando-se o objeto de estudo ao passo em que suas características de enunciação, discursivas e linguísticas, são abordadas.

2.1.2 Concepção de gênero discursivo

Ao tornar o texto inserido nas práticas sociais o centro norteador do ensino de LP, a BNCC (BRASIL, 2018) intenciona que os partícipes do processo escolar desenvolvam a linguagem por meio dos gêneros discursivos que circulam nos diversos campos de comunicação. Nesse sentido, para o Ensino Médio, o documento propõe “[...] a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente [Ensino Fundamental] e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão.” (BRASIL, 2018, p. 491, grifos nossos).

Assim, compreender a manifestação da linguagem, a partir de seus funcionamentos dentro dos gêneros discursivos, em caráter analítico e crítico, transforma-se no propósito geral da BNCC (BRASIL, 2018). Em síntese, espera-se, a partir da análise e reprodução dos gêneros verbais, orais, visuais e multimodais,

[...] alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 490).

Com efeito, procuram-se ferramentas de transformação social, por meio da apropriação dos multiletramentos necessários à uma sociedade hipermoderna, em que são exigidos aos sujeitos protagonismo e compreensão ativa responsiva dos textos-enunciados que circulam, via gêneros discursivos, inclusive digitais.

2.1.3 Concepção de multiletramentos e de gêneros discursivos digitais

Ao trazer como habilidades a serem desenvolvidas no EM, mobilizar práticas de linguagem do universo digital, apreciar as manifestações culturais diversas e compreender a língua como fenômeno variável, histórico, político e social, sensível aos contextos de uso, a BNCC (BRASIL, 2018), conseqüentemente, predispõe uma necessidade de formação multiletrada, que abarque os gêneros discursivos digitais. Nesse viés, o documento orienta

Diversificar gêneros, suportes e mídias definidos para a socialização dos estudos e pesquisas: orais (seminário, apresentação, debate etc.), escritos (monografia, ensaio, artigo de divulgação científica, relatório, artigo de opinião, reportagem científica etc.) e multissemióticos (videominuto, documentário, vlog científico, podcast, relato multimidiático de campo, verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotorreportagem, foto-denúncia etc. (BRASIL, 2018, p. 507).

Assim, ganham destaque os suportes e os veículos digitais, as culturas, “[...] os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor).” (BRASIL, 2018, p. 490). Desse modo, a partir de um olhar analítico para como tudo se organiza por meio de gêneros discursivos, as potencialidades de informação, comunicação, disponibilização de conteúdos, intermediação, diversidade de culturas e interatividade das TDIC são exploradas, possibilitando aos estudantes acesso a conhecimentos que o podem garantir o exercício da cidadania.

A partir das reflexões acerca dos elementos discursivos, composicionais e estilísticos dos textos-enunciados, digitais ou não, a BNCC (BRASIL, 2018) presume um ensino de LP que prepare os sujeitos para a vida particular, acadêmica e profissional. No entanto, no Brasil, é de conhecimento comum os poucos investimentos que se faz na valorização do profissional da educação no que se refere à remuneração, investimento em formação, inicial e continuada, compra de suportes digitais como projetores multimídias, computadores e celulares, aquisição de material bibliográfico, softwares etc. Buscando contribuir parcialmente no cumprimento dos objetivos propostos na BNCC (BRASIL, 2018) por professores, esta pesquisa almeja servir como uma reflexão para docentes de LP a partir de pressupostos teóricos e práticos, procurando um caminho possível para o trabalho com gêneros discursivos digitais na escola pública.

A fim disso, a próxima seção deste capítulo traz à discussão o gênero podcast, delimitando a questão, para, no capítulo III, propor um Plano de Trabalho Docente que reflita os elementos constitutivos e orgânicos do gênero, colocando o aluno para analisar e compreender ativa responsivamente aos textos-enunciados. No entanto, este texto não tem a presunção de atender todas as singularidades que cada grupo e/ou escola terá, mas se assume como um ponto de partida para a reflexão docente.

2.2 O GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL PODCAST

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2003[1952-1963], p. 348).

A fim de delimitar as discussões quanto ao uso das TDIC aplicadas à educação e ao estudo dos gêneros discursivos digitais, seleciona-se, nesta oportunidade, o gênero podcast. Nesta seção, ao encontro desse objetivo, coteja-se esse gênero, a partir da investigação de seus elementos constitutivos e orgânicos, de suas características multimodais e multiculturais e de sua potencialidade didático-pedagógica.

Ao se tomar, nesta pesquisa, o gênero discursivo digital *podcast* como objeto de análise e proposição, assume-se, por consequência das colocações feitas anteriormente, uma perspectiva discursiva de leitura desse, em que o discurso é carregado por suas condições de produção, circulação e recepção, em

[...] um processo de significação em que estão presentes a língua, a história e o sujeito, interpelado pela ideologia da sociedade, sem liberdade discursiva. O texto organiza a discursividade e, portanto, deve ser visto na relação com outros textos, com os sujeitos, com as circunstâncias de enunciação, com a exterioridade, com a memória do dizer.” (ORLANDI, 2005, p. 30). O texto-enunciado, por consequência, é a materialização do discurso. (MENEGASSI; ANGELO, 2010).

Ao constatar, assim, o texto-enunciado como o lugar de interação, os gêneros discursivos se tornam os instrumentos de aprendizagem ao passo que se investigam os aspectos de sua enunciação, como por exemplo, o interlocutor previsto, os papéis sociais dos sujeitos envolvidos, os processos de produção, entre outros, para, por fim, compreender-se, segundo Bakhtin (2003 [1979]), as relações de recepção do enunciado.

Na contemporaneidade, refletir sobre LA, para Rodrigues (2011), requer considerar, de forma preliminar, o lugar de centralidade que a língua(gem) ocupa hoje na vida humana. Nesse sentido, a língua em uso, ou seja, as ações discursivas em contextos específicos, torna-se o norte desta pesquisa, na medida em que focaliza seus estudos nos sujeitos interectantes em situações reais de fala. Assim, o estudo

das dimensões sociais, culturais e históricas da língua estão diretamente atreladas ao objeto de estudo proposto, neste caso o gênero *podcast*, em uma proposição que intenciona refletir sobre o uso real da língua. Trata-se, portanto,

[...] de se estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas. (RODRIGUES, 2011, p. 27).

Desse modo, esta pesquisa insere-se no campo da LA, uma vez que busca entender, explicar e solucionar parte dos problemas postos pela língua(gem) inserida na prática social. O objetivo é, assim, buscar caminhos possíveis para o trabalho com gêneros discursivos digitais, em específico o gênero *podcast*, ao considerá-lo como gênero presente na vida cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo escolar.

Conforme supracitado, esta pesquisa almeja propor um Plano de Trabalho Docente com o *podcast*, como uma das possíveis alternativas para se trabalhar com gêneros discursivos digitais na escola. Desse modo, traz-se o *podcast* à discussão, por se tratar de um gênero em evidência, que se popularizou ainda mais durante a pandemia de COVID-19.

Segundo Uchôa (2010), por meio de estudos de diferentes autores, define que o nome *podcast* deriva da união das palavras *iPod*, tocador portátil fabricado pela *Apple*, e *broadcasting*. No entanto, o próprio autor, baseado em Cooper (2008), sugere a existência de uma segunda origem possível para *pod*: *Portable on demand*. Uchôa (2010) elucida que o gênero *podcast* corresponde à produção e publicação de arquivos digitais, em formato de áudio, com propósito comunicativo específico, isto é, seguindo um campo de conhecimento, como, por exemplo, a música, a culinária, a literatura, ou o futebol, e circula em ambiente digital.

Na contemporaneidade, conforme a internet evolui, ocorrem, continuamente, inovações nesse gênero que pode intercalar ou hibridizar novos gêneros. Atualmente, é muito comum que as pessoas sigam seus *podcasts* favoritos em aplicativos de celular, como o *Spotify*, ou ainda os ouçam acompanhado de vídeo no *Youtube* ou na *Twitch*.¹⁶

¹⁶Nesta pesquisa, assume-se o termo *podcast* inclusive para os exemplares do gênero que usam a modalidade de linguagem em vídeo atrelada ao áudio. No entanto, salienta-se que alguns autores defendem que, a esse tipo de *podcast*, dá-se o nome de *vidcast* ou *videocast*. Entretanto, embasado

O *podcast*, na condição de um gênero discursivo digital previsto na BNCC como prática de linguagem contemporânea a ser desenvolvida na escola, torna-se um conteúdo adequado a integrar o planejamento didático, uma vez que se trata de um conjunto de textos-enunciados condizente com as novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir em sociedade (BRASIL, 2018, p. 64).

A comunicação humana, realizada a partir de atos enunciativos orais e escritos, é fruto não original de quem enuncia, mas sim, um discurso reproduzido. Nesse sentido, os seres humanos, nos atos de fala, selecionam enunciados no período sócio-histórico e os tornam seus. Assim, “[...] é possível afirmar que o *podcast* é um instrumento da comunicação humana que faz uso do discurso oral e escrito, em que oralidade e escrita estão imbricadas na constituição dos efeitos de sentidos.” (UCHÔA, 2010, p. 29), logo, é coerente afirmar que os enunciados produzidos, por exemplo, em um *podcast*, não são exclusivos do enunciador, mas sim, um enunciado feito a partir de outros enunciados, conforme aponta Bakhtin (2016).

Ao passo em que se expressa, o falante assume um papel social através da língua(gem). No entanto, aponta Uchôa (2010),

[...] ele não os inventa todas as vezes que pretende expressar aspectos específicos do meio social em que convive. O usuário da língua faz uso de enunciados outrora já mencionados, que estão presentes no campo de atuação no qual está inserido. Esses enunciados são sócio-historicamente idealizados pelos falantes de uma determinada comunidade de fala. O usuário revozeia outros discursos que, por sua vez, são compartilhados pelos demais falantes/ouvintes. (UCHÔA, 2010, p. 29).

Nesse sentido, assume-se, portanto, que nenhuma palavra é inaugural no discurso e que, por isso, o contexto dialógico interfere diretamente nos enunciados. Desse modo, ao estudar-se o gênero *podcast* em sala de aula como exemplo de língua(em) presente no cotidiano da vida particular dos alunos, é necessário considerá-lo como forma de comunicação humana. Assim, os discursos evocados, a partir da fala do enunciador, precisam ser considerados para a análise discursiva.

Não há, portanto, um estudo do gênero *podcast* que não contemple os traços socioculturais construtores do discurso, pois o próprio ato enunciativo, por sua

nas possíveis definições para ‘pod’, não se enxerga razão para atrelar o nome *podcast* a apenas texto-enunciado em áudio.

natureza, exige atitude responsiva. Conforme aponta Bakhtin (2003), “[...] mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificam (renovando-se) no desenrolar do subsequente, futuro [...]” (BAKHTIN, 2003[1952-1963], p. 272), e, por isso, quaisquer conteúdos que integrem o estudo do gênero *podcast* precisarão, necessariamente, estar articulados a um estudo da língua(gem) em usos reais, a partir de problemas colocados pelas práticas sociais. A partir disso que parte a proposta a ser apresentada no Capítulo III deste texto.

Conforme as discussões iniciadas na segunda seção terciária do primeiro capítulo, intitulada *Método sociológico de estudar a linguagem*, este texto organiza-se no estudo a respeito dos gêneros discursivos e de sua natureza constitutiva e orgânica a partir do Método Sociológico de estudar a língua(gem). Desse modo, o objetivo desta seção é promover, ao longo de seus desdobramentos, uma reflexão quanto ao método de estudo do gênero selecionado.

Conforme visto anteriormente neste texto, o Método Sociológico foi apresentado no capítulo *Interação Discursiva*,¹⁷ do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLOCHÍNOV, 2021), propondo um método para estudar a língua a partir de suas formas em relação às condições e as interações que as constituem (VOLOCHÍNOV, 2021). Ainda, o Método é retomado por Bakhtin no capítulo *Os Gêneros do Discurso*, integrante ao livro de mesmo nome (BAKHTIN, 2016), quando situa o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Nesse contexto, pretende-se evidenciar de que forma os elementos que constituem e organizam os gêneros discursivos são passíveis de análise no ensino de Língua Portuguesa, utilizando um dos caminhos possíveis, embasado nos estudos do círculo de Bakhtin e nos interlocutores desse.

Ao considerar o enunciado um ato social, isto é, não finalizado, reconhece-se que ele integra uma realidade sociológica e situa-se em determinado período histórico. Assim, os gêneros discursivos, por sua vez, funcionam como os meios com os quais medeia-se a língua(gem), a partir de uma delimitação temática, estilo e construção composicional, influenciadas diretamente pelo contexto. Trata-se, portanto, do enunciado como um ato discursivo e do gênero discursivo como a forma como esses atos organizam-se. Para Medviédev é “[...] possível dizer que a consciência humana

¹⁷ Em traduções anteriores, dá-se o título *Interação Verbal* a este capítulo.

possui uma série de gêneros interiores que servem para ver e compreender a realidade. Dependendo do meio ideológico, uma consciência é mais rica em gêneros, enquanto outra é mais pobre.” (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 198).

Desse modo, o Método Sociológico de estudo dos gêneros discursivos presume o cotejo das formações ideológicas (ética, religiosa, histórica) que constituem o texto-enunciado (produção, circulação e recepção), por exemplo, ao passo em que dialogam, criando, nesse processo, novos signos, de forma causal. Nesse sentido, a partir do Método, o estudo do gênero discursivo deve provocar no estudante o autorreconhecimento, percebendo no objeto de análise divergências e convergências ao seu próprio horizonte ideológico.

Portanto, pode-se dizer que o Método é construído sobre a base da análise de superestruturas ideológicas (religiosa, política, artística, científica) (MEDVIÉDEV, 2012[1928]) e os gêneros são compreendidos, então, a partir das formas como se constituem e de suas relações ideológicas. O texto-enunciado caracteriza-se, com isso, como um produto ideológico em que o signo manifestará a ideologia, pois: “[...] tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia. (VOLÓCHINOV, 2021, p. 91).”

Conforme visto no capítulo anterior, o Materialismo Histórico-Dialético trata da síntese ampla e concepção geral de mundo com o domínio dos fenômenos ideológicos. A partir do estudo dos elementos constitutivos e orgânicos de determinado gênero discursivo, almeja-se uma ampliação da concepção de mundo, de religiões, de ideologias etc que o sujeito tem, ampliando não só seu repertório linguístico, mas também multicultural.

Nesse contexto, o estudante, ao analisar qualquer objeto, que carrega com ele uma ideologia, colocará concepções para comunicarem-se. Pauta-se o cotejo de língua(gem), portanto, em um conceito operacional de estudo de suas funções e dos seus elementos em distintos tipos de enunciados ou construções cotidianas, públicas, religiosas, científicas, entre outros (MEDVIÉDEV, 2012[1928]). Para essa missão, a Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD), auxilia na investigação e na compreensão do discurso, a fim de um agir responsivamente.

Para Bakhtin e o círculo, não há como se comunicar sem influências dos campos de conhecimento, os quais, por sua vez, produzem enunciados e influenciam diretamente sobre os sujeitos, concretizando-se em gêneros discursivos. Assim, todo

gênero discursivo é carregado de ideologia, admitindo uma compreensão preñe de resposta (BAKHTIN, 2003 [1952-1963], p. 271), uma vez que os sujeitos que o cotejam são sócio-histórico-ideologicamente influenciados e manifestam, a partir da natureza constitutiva e orgânica de igual ou diferentes gêneros, suas assimilações.

Os estudos dialógicos da linguagem compreendem os escritos fundacionais do círculo de Bakhtin e as perspectivas contemporâneas dos interlocutores que o pesquisam e tratam da ADD. O estudo da língua(gem) nesse viés, portanto, investiga e analisa o discurso como algo que procede de alguém e se dirige a alguém, constituindo em um produto (enunciado) fruto da interação entre locutor e interlocutor. (VOLÓCHINOV, 2021, p. 117). Com efeito, toda enunciação é socialmente dirigida e influenciada pelo contexto de situação imediata, na produção, em que se determinam a forma e o estilo, com o enunciado funcionando como a unidade de comunicação discursiva. De acordo com Brait (2006), é objetivo da ADD é

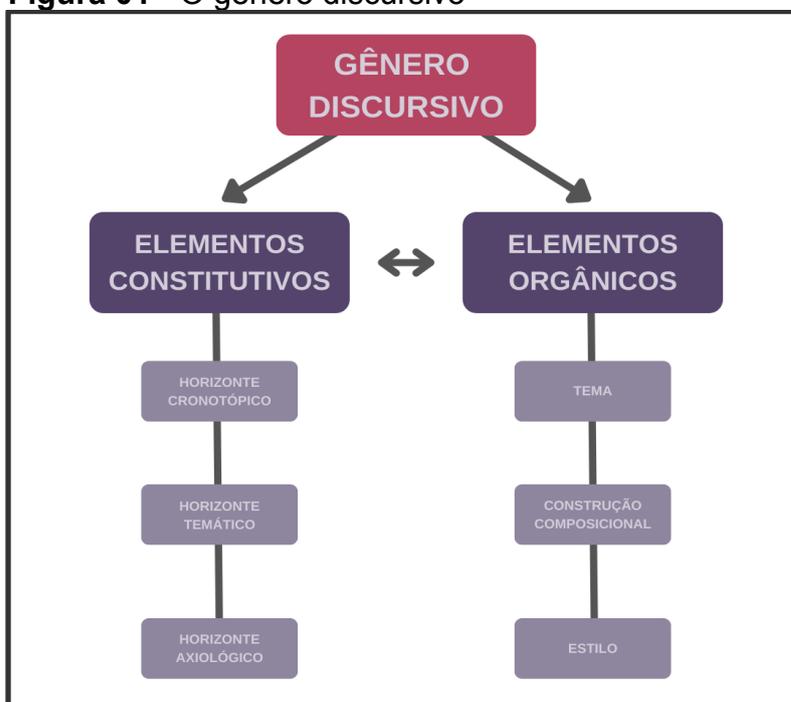
[...] esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como os sujeitos aí instalados. Ultrapassando a necessária análise dessa materialidade linguística, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam [...]. (BRAIT, 2006, p. 13).

Os enunciados, portanto, evidenciam-se como objetos de análise ao passo em que, na condição de único e irrepitível, no aspecto histórico, eles são dialógicos uns com os outros (já-ditos e pré-figurados), produzindo sentido (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010). Assim, as formas relativamente estáveis com que esses enunciados se configuram em tema, estilo e construção composicional, chamam-se gêneros discursivos.

A análise dos gêneros, na perspectiva dos estudos dialógicos da língua(gem), não parte de categorias pré-estabelecidas (RODRIGUES, 2001). Neste caso específico de cotejo do gênero podcast, portanto, assume-se, a partir das leituras das obras do próprio círculo de Bakhtin e dos interlocutores desse como Rodrigues (2001), Fiorin (2006); Brait (2006; 2009); Rojo (2013); Rojo e Barbosa (2015); Rojo e Moura (2012; 2019); entre outros, um modelo adaptado a partir daqueles propostos por esses autores ao longo das últimas duas décadas. Considera-se, com efeito, uma forma profícua, estudar os gêneros discursivos a partir de sua natureza constitutiva,

referente à dimensão contextual, e à sua natureza orgânica, relacionada à dimensão dialógica:

Figura 01 - O gênero discursivo



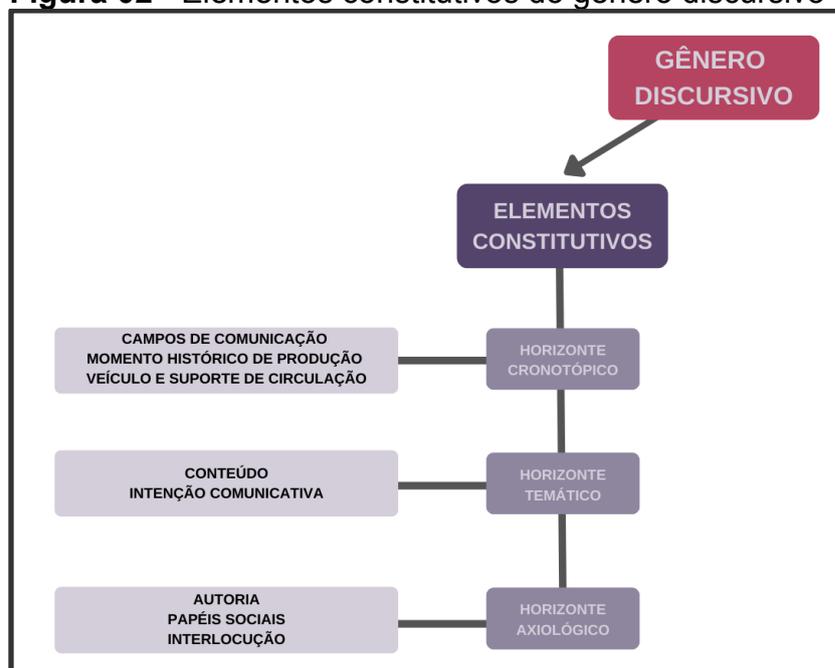
Fonte: Elaborado pelo autor

Cabe salientar que, autores como Rohling (2007), por exemplo, argumentam à dificuldade de se criarem categorias de análise para gêneros, uma vez que, a depender de cada campo de comunicação, os gêneros estarão em diferentes cronotopos, logo, terão regularidades próprias (ROHLING, 2007). Faraco (2007) agrega à discussão, a noção de que “O dialogismo não é uma teoria científica, mas uma filosofia.” (FARACO, 2007, p. 43). Entretanto, esse último autor, na sequência da reflexão do mesmo texto, coloca a viabilidade da criação de um escopo de análise que se torne adequado ao gênero estudado, desde que haja a transposição da filosofia bakhtiniana à compreensão da realidade em estudo. A partir disso, esta pesquisa não parte da aleatoriedade para o método assumido, mas sim, de categorizações embasadas em teorias anteriores a esta, ora adaptadas para construir o caminho de análise em uma atitude dialógica. Com efeito, estuda-se o gênero podcast a partir de seus elementos constitutivos e orgânicos.

Assim, o estudo da natureza constitutiva dos gêneros discursivos refere-se à investigação dos fenômenos ligados ao contexto de produção deste. Desse modo, a

dimensão contextual do gênero discursivo é examinada através dos horizontes cronotópico, temático e axiológico:

Figura 02 - Elementos constitutivos do gênero discursivo



Fonte: Elaborado pelo autor

No contexto, avaliam-se as características de constituição de determinado gênero discursivo ou exemplar de texto-enunciado desse, a partir, dentre outras coisas, de uma investigação da natureza do discurso, dentro de um processo interlocutivo (Bakhtin, 2010[1981]). Isto é, analisam-se as relações dialógicas que formam o enunciado e que, por consequência, ecoam vozes do discurso, por meio da língua(gem). Portanto, uma análise da natureza constitutiva de determinado gênero discursivo deve considerar as relações dialógicas que o constituem, percebendo como os discursos contrariam-se ou se complementam, ao passo em que essas associações acontecem entre um 'eu' e um 'outro', ou vários 'eus' e inúmeros 'outros'.

Desse modo, considera-se que “[...] o falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado [portanto] não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso.” (BAKHTIN, 2003[1952-1953], p. 275, grifos nossos), em que várias vozes se manifestam. Por isso, todo texto-enunciado irá, quanto ao:

I) Horizonte Cronotópico: a) inserir-se em um ou mais campos de comunicação,¹⁸ como os campos religioso, familiar, político etc.; b) situar-se em um contexto sócio-histórico constituído quando em sua produção; e c) ser veiculado a partir de suportes que possibilitam a manifestação de suas modalidades de linguagem. Uma vez que “Entender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam). É necessário compreender o sentido no enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta e interna.” (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 198), isto é, relacioná-lo aos elementos da enunciação e da recepção.

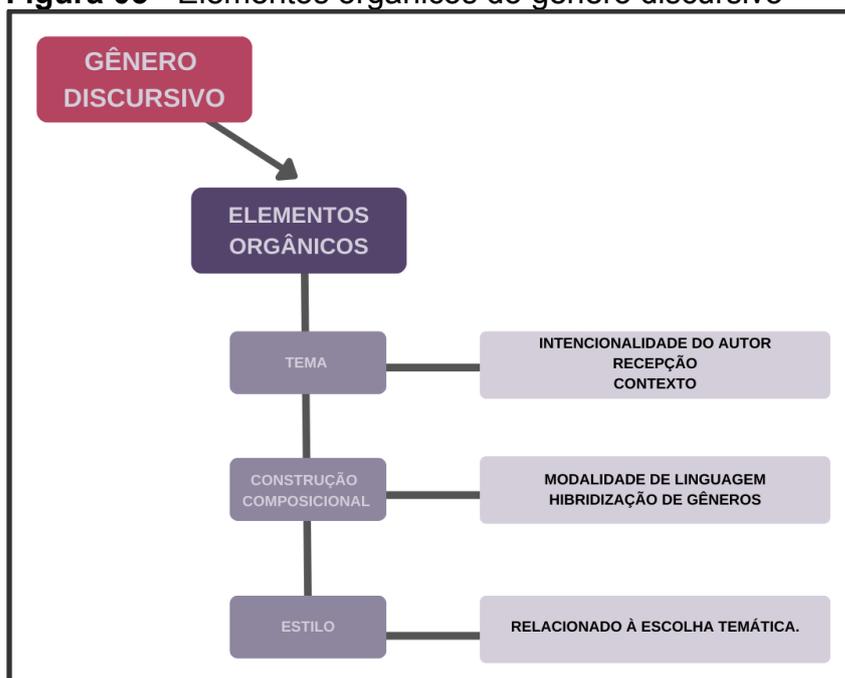
II) Horizonte Temático: a) possuir influências no conteúdo relacionadas ao seu contexto mediato de produção do discurso; e b) carregar intenção comunicativa, decorrentes do lugar de interação;

III) Horizonte Axiológico: a) apresentar autoria; b) revelar papéis sociais dos atores que a ele integram; e c) aspirar um interlocutor-supradestinatário.

A compreensão de qualquer texto-enunciado, portanto, é dialógica, de acordo com Bakhtin (2003[1979]), uma vez que o discurso é concebido não só por elementos linguísticos, mas também extralinguísticos. No contexto apontado, todo texto-enunciado estará inserido em campos sociais estruturados, motivado por textos anteriores a ele que o influenciam e organizam diretamente.

O estudo da natureza orgânica dos gêneros discursivos, por sua vez, refere-se à investigação dos fenômenos ligados à dimensão verbal/dialógica deste:

¹⁸As novas traduções das obras do Círculo de Bakhtin, a partir do ano de 2017, utilizam a terminologia campo de comunicação em referência ao que antes dava-se o nome de esferas de atividade humana.

Figura 03 - Elementos orgânicos do gênero discursivo

Fonte: elaborado pelo autor.

Logo, analisam-se as formas relativamente estáveis do gênero discursivo a partir de sua organização quanto ao:

I) Tema: o tema relaciona-se diretamente com o que se ‘quer dizer’ ao interlocutor. Dessa forma, está ligado aos elementos contextualizadores como o momento histórico da enunciação, ao campo de comunicação, à intencionalidade do autor, a recepção do interlocutor etc.;

II) Construção Composicional: a construção composicional trata-se da forma relativamente estável como se estrutura o enunciado. Assim, diz respeito a, por exemplo, determinado gênero utilizar, predominantemente, a linguagem oral, verbal ou multimodal.

III) Estilo: o estilo refere-se às escolhas individuais de quem reproduz o gênero discursivo, além das seleções relativamente estáveis do próprio gênero quanto a questões como, por exemplo: a) de ordem semântica; b) de articulação sintática; c) de seleção lexical; d) do emprego da norma a partir da escolha da delimitação temática; e e) da construção composicional. Por isso, o estilo é indissociável do gênero discursivo e, assim,

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da

especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. Esse tipo de gênero existe sobretudo nas esferas muito diversificadas da comunicação verbal oral da vida cotidiana (inclusive em suas áreas familiares e íntimas). (BAKHTIN, 2003[1952-1963], p. 301).

Os indivíduos, desse modo, usam de determinadas regularidades para organizar suas falas em determinado período do tempo e a depender do campo de comunicação em que estão inseridos. Ao passo em que as sociedades evoluem, gêneros discursivos surgem, desaparecem ou se intercalam,¹⁹ por vezes hibridizando-se e formando novos gêneros, para novas práticas sociais de uso da língua(gem), a partir das exigências de interlocução.

2.2.1 A natureza constitutiva e orgânica do podcast

Na condição de gênero discursivo, o podcast pode ser analisado a partir de suas naturezas constitutiva e orgânica, ao encontro do Método Sociológico de estudar a Linguagem.

Do ponto de vista constitutivo, referente à face discursiva translinguística relativamente estável do gênero podcast no momento de produção deste texto, constatou-se, a partir de diferentes autores, quanto aos horizontes cronotópico, temático e axiológico do contexto de produção:

- a) **Horizonte cronotópico:** o gênero *podcast* é produzido e publicado na contemporaneidade, tendo como momento histórico de produção o século XXI, transitando entre diversas e distintos campos de comunicação, podendo, por exemplo, estar presente nos campos jornalístico, científico, educacional, literário, entre outros (LENHARO; CRISTOVÃO, 2016). O podcast é veiculado, em geral, na internet, por meio de plataformas digitais como, por exemplo, o *Spotify*, o *Youtube*, a *Google Podcasts* ou ainda o

¹⁹“Gêneros intercalados são gêneros integrados para compor enunciados em outros gêneros, como os diálogos e as cartas nos romances, mas que mantêm fronteiras nítidas em relação aos gêneros mais complexos que integram por meio de marcas explícitas de fronteiras” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 31).

Deezer, tendo como suporte de circulação aparelhos como os *smartphones*, os computadores e *notebooks*, os *tablets*, os tocadores MP3 ou ainda as *smartv's*;

- b) **Horizonte temático:** o horizonte temático do gênero podcast é amplo, ao encontro dos campos de comunicação em que pode inserir-se, tendo, como principais pontos, a atratividade, proporcionada por uma linguagem que transita entre distintas semioses, bem como a interatividade e dinamicidade para atender aos diversos públicos, compartilhando conhecimentos até mesmo de assuntos não tão privilegiados nas grandes mídias (MACHADO *et al*, 2017).
- c) **Horizonte axiológico:** o autor de um *podcast* pode ser qualquer pessoa com o objetivo de informar e que construirá “[...] um novo enunciado, produzindo sentido a partir da corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2003[1952-1963], p. 272). Os papéis sociais assumidos, então, por autor e interlocutor em um podcast, são, respectivamente, o de divulgar conhecimentos, exprimindo determinado posicionamento axiológico, e o de agir de maneira responsiva ativa, ao compartilhar, curtir e comentar. A interlocução, portanto, tem como interlocutores-supradestinatários os sujeitos de modo geral, e está muito relacionada ao campo de comunicação de cada episódio ou *podcast* específico.

Do ponto de vista orgânico, referente à face linguística de organização relativamente estável do gênero podcast no momento de produção deste texto, constatou-se, a partir de diferentes autores, quanto ao tema, a construção composicional e ao estilo:

- a) **Tema:** o tema do *podcast* dependerá da intencionalidade do autor, da sua recepção e do contexto em que está inserido, pois pode reunir notícias, músicas, bem como entrevistas e informações sobre qualquer assunto;
- b) **Construção composicional:** o *podcast* possui uma construção composicional que transita entre diferentes linguagens, sobretudo na

contemporaneidade, na qual existem, para além dos *podcasts* tradicionais, em áudio, *podcasts* que exploram o verbo-visual. Para Bakhtin (2003[1952-1953]) a construção composicional está relacionada ao tipo de estruturação que o enunciado assume de acordo com o gênero a que pertence, tomando uma forma relativamente estável de estruturação. O podcast é um gênero considerado híbrido, que pode, ainda, intercalar outros gêneros do discurso. Quanto a isso, Rojo e Moura (2019) pautam

Híbrido é o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão **confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas ‘linguagens’, duas perspectivas semânticas e axiológicas**. [...] Entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática [...], por conseguinte, tem dois sentidos divergentes, dois tons. (Bakhtin, 1988[1934-1935/1975]:110, ênfase adicionada). Já no gênero **intercalado** (como é o caso do relato na carta), podemos perceber fronteiras formais, composicionais e sintáticas. (ROJO; MOURA, 2019, p. 102, grifos dos autores).

Nesse sentido, o podcast forma-se a partir da hibridização de outros gêneros mais tradicionais, uma vez que pode assumir uma construção composicional que mescle ou apresente os gêneros entrevista, resenha, análise literária, aula expositiva, roda de conversa, debate, entre outros, e também pode, concomitante, intercalar outros gêneros ao passo em que se pode, potencialmente, fazer a leitura de um poema dentro de um exemplar;

- c) **Estilo:** Afirma-se, com base em Uchôa (2010), que no gênero podcast há variados estilos, do formal ao informal, que estão ligados, diretamente, às escolhas temáticas do usuário e ao interlocutor-supradestinatário que se deseja alcançar e compartilhar conhecimentos.

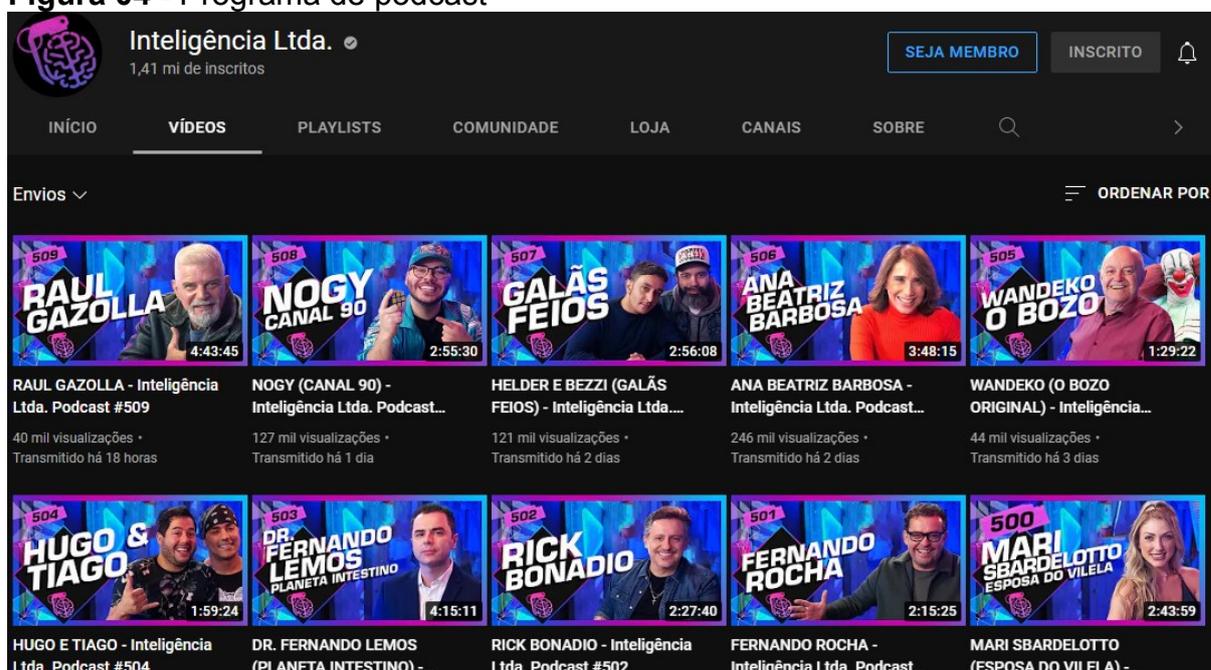
2.2.2 O podcast e sua relação multicultural e multimodal

O podcast, como visto anteriormente neste texto, é amplo quanto às modalidades de linguagem que pode empregar e aos diversos campos de comunicação e temas que pode explorar. Logo, estabelece-se como um gênero profícuo aos multiletramentos em uma relação rica em multiculturalidade e multisemioses.

Na condição de gênero híbrido e intercalado, pode se trazer em seu estilo e construção composicional, práticas diversas, facultando que “[...] uma mesma comunidade de práticas pode [possa] atuar em diversas esferas/campos.” (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 70, grifos nossos). Como um gênero que democratiza a autoria, característico à hipermodernidade, possibilita uma abertura a discursos variados em que há “[...] reprodução de vozes hegemônicas como também fazem circular outros discursos, contra-hegemônicos, geralmente silenciados, numa abertura à diversidade cultural e identitária.” (ROJO, 2013, p. 42).

Nesse contexto, um mesmo programa de podcast pode, ao longo de seus episódios, abrir-se a diferentes discursos de perspectivas variadas:

Figura 04 - Programa de podcast



Fonte: Youtube

No excerto acima, tem-se os últimos dez episódios do podcast *Inteligência Ltda* (INTELIGÊNCIA, 2022), tomado como exemplo, que somam, em sete dias de circulação, mais de um milhão de visualizações no *Youtube*. Salienta-se, o programa que é multimodal no youtube, em formato verbo-visual, é multiplataforma, veiculado, também, em streamings como o *Spotify*, a *Deezer* e o *Google Podcast*, em que circula apenas no formato de áudio. Contudo, há uma tendência à inclusão iminente da modalidade em vídeo no *Spotify*, uma vez que outros programas de podcast já disponibilizam esse modelo. Acessado em diferentes suportes, os exemplares podem

ser vistos, ou ouvidos, em *smartphones*, *smartvs*, computadores, *notebooks*, *tablets*, entre outros dispositivos.

Esse podcast, com duração média de duas a três horas para cada episódio, constrói-se, predominantemente, na intercalação e hibridização de algumas características dos gêneros entrevista, debate e mesa-redonda, aliado à interatividade dos interlocutores, pois é transmitido ao vivo e disponibilizado, também, para apreciação posterior em que se pode deixar comentários e reagir ao conteúdo. Com efeito, o estilo de linguagem assumido vai ao encontro da construção composicional e relaciona-se, também, ao tema de cada episódio específico, que, por sua vez, transforma-se, em geral, ao longo do próprio exemplar do gênero. Quanto à duração média dos episódios de podcast, Rogério Vilela, host do Inteligência Ltda,²⁰ em entrevista à Rafinha Bastos (BASTOS, 2022), coloca:

“[...] eu acho que duas que horas pra mim, para o meu tipo de entrevista, é o horário sagrado. Em duas horas, perfeito. Quando dá menos, é porque tem menos assunto e quando dá mais é porque, ‘pô’, rendeu pra caramba. Agora, oito horas, seis horas, é muito, muito específico [...]. A maioria tem entre uma hora e duas horas e meia, cara. Noventa por cento tem dado isso.” (BASTOS, 2022, n.p)

Vilela, ainda no mesmo bate-papo, cita algumas características composicionais e estilísticas de seu programa, ressaltando, por exemplo, o papel fundamental de uma configuração estrutural mais simples, pois entende que “[...] quanto menor essa estrutura [do podcast] e mais tranquila, mais o cara [convidado] se sente confortável.” (BASTOS, 2022, n.p, grifos nossos). Para o autor, seus episódios pautam-se em uma imprevisibilidade intencional, tendo em vista que, apesar de realizar uma pesquisa prévia relativa ao convidado, há uma intenção de não estabelecer limites formais semelhantes tal como o gênero entrevista tradicional, mas sim abordar temas diversos na construção de ideias, num processo dialógico entre host, convidado e quem assiste ao vivo, na produção do enunciado.

Na figura trazida anteriormente, vemos diferentes personagens, de campos de comunicação totalmente distintos, que interagem com o *host*. Por exemplo, podem haver episódios em que o convidado é um médico proctologista, um produtor musical,

²⁰ Host, anfitrião em tradução do inglês, no contexto do podcast é quem recebe os convidados.

um jornalista, um comediante, ou ainda uma pessoa comum, em que os assuntos vão dos mais banais aos mais importantes até mesmo dentro de um único episódio.

No momento da enunciação, *host*, convidado e interlocutores interagem na produção de um enunciado, configurado no gênero podcast, expressando relações dialógicas com outros enunciados construídos sócio-ideologicamente e que são evocados pelos atores desse processo, no momento de produção. Cabe lembrar que, na plataforma do *Youtube*, quando transmitido ao vivo, os interlocutores do gênero podcast podem participar enviando perguntas, tecendo comentários ou respondendo dúvidas que *host* e/ou convidado potencialmente tenham, portanto, as relações dialógicas entre autor e interlocutor dão-se, também, no momento da enunciação.

O episódio de podcast funciona, assim, como o lugar de interação, em que os sujeitos estabelecem relações na produção de determinado enunciado, constituindo-o. Assim, integram e expressam os valores sociais desse ou de outros enunciados, confirmando ou confrontando o discurso de outrem na cadeia discursiva. Com efeito, estabelecem relação direta com as múltiplas culturas que podem, em potencial, manifestar-se em um exemplar do gênero, a partir das múltiplas modalidades de linguagem que o organizam.

2.2.3 O podcast como ferramenta para os multiletramentos

Surgido como gênero oral, e ainda hoje circulando, também, nessa modalidade de linguagem, o podcast caracteriza-se como um bom caminho para trabalhar o eixo da oralidade da BNCC (BRASIL, 2018), uma vez que nele [...] aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais [...]” (BRASIL, 2018, p. 89), nesse eixo por vezes esquecido ou pouco cotejado no ensino de LP. A respeito do lugar da oralidade na sala de aula, Teixeira (2012) pontua

[...] que se deve ensinar tudo: da conversa informal ao debate regado, da discussão em grupo à exposição oral formal. Para isso, será preciso criar situações concretas de comunicação, sugerir leituras, expor o aluno à convivência com os gêneros trabalhados, exercitar estruturas de argumentação, fórmulas narrativas, recursos de apelo e emoção, numa complexificação crescente das atividades. (TEIXEIRA, 2012, p. 8).

No trecho, a autora sintetiza de maneira competente a ideia de exercitar uma oralidade para as práticas sociais, que vão além dos muros da escola. Dessa maneira, os gêneros seriam utilizados para a simulação das mais diferentes práticas sociais, capacitando os alunos, gradativamente, aos campos de comunicação mais e menos formais, como, por exemplo, uma conversa com o vizinho, com um juiz, ou dar uma notícia em um jornal, realizar uma entrevista etc.

Esse movimento, na concepção de língua como forma de interação, proporciona algo que vai além de atividades não sistematizadas ou sem justificativa como um debate que aconteça por ele mesmo, sem qualquer tipo de objetivo. Forma-se assim um falante com competências linguísticas capazes de variar de acordo com o campo de comunicação que ele venha a inserir-se no dia a dia, capaz de mandar uma mensagem no *Whatsapp* para um amigo, mas também falar com o gerente de um banco e realizar uma entrevista de emprego. O trabalho com a oralidade na escola, ainda segundo a autora, passa pela sistematização e treino das variadas práticas orais que estão no contexto dos alunos. Utilizando de temas pertinentes a estes, o professor acaba sanando o interesse coletivo, ao passo em que cumpre com o seu papel de formar para as práticas sociais.

Antunes (2003), por sua vez, também orienta para o trabalho com a oralidade em sala de aula, uma visão da língua como forma de interação. Nesse sentido, a oralidade, assim como a escrita, deve variar conforme as determinadas práticas sociais, o que implica - ou deveria implicar - num trabalho pedagógico voltado aos multiletramentos para essas diferentes práticas. O movimento de conhecer, na escola, determinado gênero oral como o podcast, esse que é praticado nos diferentes contextos, orienta o aluno para capacitar-se ao uso da modalidade oral de linguagem. Ainda nessa lógica, pode-se apontar para outra implicatura de Antunes (2003) que fala a respeito de uma oralidade que desenvolva a habilidade de ouvir com atenção todas as contribuições que os colegas possam oferecer, não vendo apenas na figura do professor o detentor do conhecimento. O gênero podcast pode caracterizar-se como uma importante ferramenta para o aluno desenvolver as habilidades de pesquisa, planejamento e execução das tarefas na construção dos conhecimentos.

A oralidade para Teixeira (2012) é uma atividade linguística que varia conforme a interação discursiva e os locutores. Na escola, portanto, parece mais profícuo começar a entender os variados gêneros a partir de sua relativa estabilidade quanto ao contexto de produção e os aspectos linguísticos de organização. Assim, pode-se

compreender o gênero a fim de ampliar a competência linguística, desenvolvendo estratégias na argumentação e explicação, por exemplo.

A escola tem o papel de voltar-se, para além da escrita, leitura e análise linguística, à oralidade, fazendo as intervenções necessárias para a compreensão e a prática desta. Os alunos, por sua vez, podem, através do trabalho, colocar em prática habilidades comunicativas. Nesse sentido, atrelado às discussões anteriores, seja na modalidade verbo-visual, seja na modalidade oral, o gênero podcast funciona como uma ferramenta para os multiletramentos, uma vez que

Uma evidência salta aos olhos neste século XXI: estamos em um momento no qual urge reconhecer uma nova paisagem para os espaços do conhecimento, uma nova relação com o saber, com as informações e, portanto, qualquer reflexão sobre o novo modo de ser dos sistemas de educação e formação, nesta Era, na qual a tecnologia digital está cada dia mais presente em todas as ações humanas, deve fundamentar-se numa análise prévia das mutações que estão ocorrendo em relação ao modo de ensinar e de aprender, e em relação ao modo de como podemos e devemos transformar o mar de informações, que pulula em nossos olhos, em conhecimentos novos e úteis à comunidade como um todo. (DAL MOLIN, 2012, p. 210)

Assim, as TDIC possibilitam ao professor, em sala de aula, oferecer ao seu aluno um acesso facilitado a gêneros que já circulam em suas vidas particulares. No entanto, “[...] é importante que haja senso crítico e critério para saber quando e o porquê de utilizar essa máquina (computador) na aula. Nunca a empregar como um fim em si mesmo, mas como maneira de potencializar o diálogo intertextual, interdisciplinar e intercultural.” (CASTELA, 2012, p. 242). Trata-se, portanto, não que os professores saibam informática, mas que estejam letrados aos gêneros que circulam por meio das TDIC, refletindo maneiras de como analisar e empregar gêneros discursivos digitais, plataformas e recursos às suas aulas,

Além disso, a adoção de novas tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar implica a criação e a difusão de práticas pedagógicas que contribuirão para a inclusão digital, se capacitarem o estudante para as práticas cotidianas de letramento nos diversos gêneros digitais existentes. (CASTELA, 2012, p. 244).

No Brasil, após o surto da pandemia de COVID-19, a partir de março de 2020, pareceu haver um salto no uso das TDIC em contexto escolar, ligado à consequência do fato de as aulas acontecerem nos modelos remoto síncrono e assíncrono. No

entanto, parece que não necessariamente refletiu-se sobre as práticas de linguagem presentes em ambiente digital, mas apenas utilizou-se das tecnologias por elas mesmas, em geral. Nesse cenário, tomando o podcast como exemplo, esta pesquisa almeja, na próxima seção, trazer à discussão o estudo dos gêneros discursivos digitais nas aulas de LP, avaliando como constituem-se e organizam-se exemplares desse gênero específico, presente nas práticas sociais de uso da linguagem e que, como consequência, exige dos sujeitos, multiletramentos.

3 PLANO DE TRABALHO DOCENTE: GÊNERO PODCAST

O Capítulo III, intitulado *Plano de Trabalho Docente: gênero podcast*, expõe a metodologia do PTD (GASPARIN, 2007) para em seguida apresentar uma proposta didática com o gênero podcast. Nesse contexto, divide-se o capítulo em duas seções secundárias, que, por sua vez, subdividem-se em três seções terciárias.

Assim, na primeira seção secundária deste capítulo, apresenta-se o método do Plano de Trabalho Docente, dissecando as suas cinco etapas: Prática Social Inicial do Conteúdo; Problematização; Instrumentalização; Catarse; e Prática Social Final do Conteúdo.

Na sequência, a última seção do capítulo III propõe um Plano de Trabalho Docente com o gênero podcast. Proposta essa, pauta-se nas teorias apresentadas e analisadas no decorrer deste texto, a fim de promover uma reflexão acerca do trabalho com os gêneros discursivos digitais, dos multiletramentos, e da aplicabilidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola, sobretudo na educação básica e pública.

3.1 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Para apresentar a proposta, produto da seção final deste capítulo, é necessário antes evidenciar a metodologia que a sustenta. Ora, o objetivo centra-se, portanto, em explicitar o embasamento teórico do método do Plano de Trabalho Docente de Gasparin (2007), que sistematiza seus passos por meio de uma vertente teórica vigotskiana. Fundamentada na Teoria Dialética do Conhecimento, a proposta de Gasparin tem como principal base a integralização e a aplicação dos conteúdos escolares de forma contextualizada, relacionada ao cotidiano do aluno.

Desta forma, com base nas obras *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* (GASPARIN, 2007) e *Reflexão sobre o Trabalho Docente: o conhecimento construído na formação continuada e a prática pedagógica* (KRAEMER, 2014), busca-se, neste texto, cotejar o trabalho pedagógico proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica, mediada pela teoria supracitada.

Assim, Gasparin divide seu método em cinco etapas: prática social inicial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final do conteúdo:

Quadro 05 - Plano de Trabalho Docente

PLANO DE TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA				
PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	TEORIA Zona de desenvolvimento iminente			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
1) Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade: objetivo geral. Tópicos: objetivos específicos 2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe sobre: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo 2) Dimensões a serem trabalhadas	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação entre aluno e objeto do conhecimento, por meio da mediação docente. 2) Recursos humanos e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão prática da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo, em função da transformação social.

Fonte: Adaptado de Gasparin (2007, p. 165).

Segundo Kraemer (2014), ao analisar o quadro acima, pode-se dizer que o Plano de Trabalho Docente de Gasparin está embasado na teoria de Vigotski, nas fases do método dialético de construção do conhecimento escolar – prática, teoria, prática – uma vez que essas fases estão estruturadas em três momentos: “[...] no princípio, o nível de desenvolvimento atual; depois, a zona de desenvolvimento imediato ou proximal; por fim, um novo nível de desenvolvimento atual,

correspondendo à teoria da formação dos conceitos científicos no educando.” (KRAEMER, 2014, p. 77). Este estudo opta por utilizar o termo ‘zona de desenvolvimento iminente’ fundamentado nas reflexões de Prestes (2012) que aponta equívocos nas traduções dos trabalhos de Vigotski no Brasil como, por exemplo, em Gasparin (2007). Para a autora, esse conceito, outrora trazido como zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento imediato, abarca melhor a concepção de que o desenvolvimento está diretamente ligado à ação colaborativa e de instrução por pares.

Nesse sentido, o método pressupõe: um primeiro momento em que há um estudo da prática social do sujeito envolvido no cotejo de determinado conteúdo, esse que faz uma análise crítica de sua realidade; um segundo momento, no qual há a teorização do desafio posto pela prática social, isto é, a busca por um suporte teórico que revele, descreva e explique essa realidade; e, por fim, uma última fase, em que o aluno manifesta a nova postura prática frente ao conteúdo abordado.

Ressalta-se, neste texto há a lucidez quanto às críticas que se faz ao modelo gaspariano, como, por exemplo, em Galvão *et al* (2019), em que se problematiza o PTD como uma proposta que se afirma dialética, mas que se organiza em uma lógica formal. Nesse contexto, os autores apontam que as etapas se tornam estanques, pois, em todas elas, há prática social, e não apenas no início e no fim. Entende-se, desse modo, a crítica às nomenclaturas, contudo, este estudo se trata de uma adaptação do método de Gasparin (2007), que, na concepção deste autor, atende uma espiral dialógica nas práticas do plano, configurando-se uma proposta didática dialógica.

Assim, o Plano, que possui, neste caso, como intenção precípua, analisar gêneros digitais, com ênfase no *podcast*, a fim de compreender em que medida se configura como uma prática social e multimodal de apropriação da linguagem e de aperfeiçoamento das capacidades de leitura, de análise linguística e de escrita em textos-enunciados da contemporaneidade, prevê sua materialização na Prática Social Inicial do Conteúdo; Problematização; Instrumentalização; Catarse; e Prática Social final.

3.1.1 Nível de desenvolvimento atual

Cabe ressaltar, neste texto, que o interlocutor-supradestinatário da pesquisa são os professores da área de Língua Portuguesa e o material a ser produzido

intenciona subsidiá-los. Por isso, quando se mencionam objetivos, ora em diante, que o aluno deve alcançar em cada etapa, intenciona-se elucidar ao professor quais metas ele deve atentar-se para o cumprimento ou não por seu discente. Desse modo, a mobilização do PTD inicia-se com a *Prática Social Inicial do Conteúdo*, na qual há a mobilização para a construção do conhecimento, a ser desenvolvido ao longo de todo o PTD. O objetivo dessa primeira etapa é promover um contato primário com o conteúdo abordado, neste caso o gênero digital *podcast*, em que o professor apresentará a proposta e o aluno irá expor seu conhecimento prévio acerca das relações que estabeleceu, ao longo de sua vida cotidiana, com aquele gênero.

Nesse momento, há a sensibilização do aluno para contribuir com a aula, ao passo em que se colocam, para ele, as atividades, os objetivos, os tópicos e a organização proposta para se buscar o conhecimento, mobilizando-o, bem como o convida a participar da construção da proposta, fazendo a sondagem a respeito do que ele gostaria de saber sobre o assunto.

O interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. É um cuidado preliminar que visa saber a respeito das “pré-ocupações” que estão nas mentes e nos sentimentos dos escolares. Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas (GASPARIN, 2007).

Cabe ao professor aqui, no entanto, conforme sugere Kraemer (2014), atentar-se para, ao considerar os interesses dos alunos, levar em consideração a compreensão e percepção do grupo social sem se ater somente a isso, tomando o cuidado para um cotejo não superficial do gênero abordado.

3.1.2 Zona de desenvolvimento iminente

Na sequência, há a *Problematização*, etapa em que há o início da teorização, em um processo de identificação dos problemas postos pela prática social. Nesse momento é realizada a incitação do discente para a pesquisa, analisando o conteúdo ou o gênero em questão, neste caso o *podcast*, e sentindo-se desafiado para os encaminhamentos futuros, comprometendo-se, com ele próprio, a buscar soluções.

Ao orientar os discentes na problematização quanto ao gênero, é importante que o professor tenha conhecimento prévio para identificar e abordar:

I *o seu contexto de situação imediato*, correspondendo às influências no discurso, resultantes do papel social assumido pelos interlocutores (endereçabilidade) e sua posição de alteridade (expressividade) na interação;

II *o seu contexto de situação mediato*, concernente às interferências decorrentes dos campos de comunicação, do lugar da interação e das condições de produção do discurso;

III *o seu contexto do horizonte sócio-histórico*, relativo às ações impostas pelo tempo e lugar histórico, pelos hábitos e pela cultura, pelos estratos sociais e pela ideologia, pelos processos comportamentais, morais, éticos, entre outros.

Para que, dessa forma, possam-se buscar respostas para questões como:

- a) O que é um *podcast*?²¹ Qual é a sua origem? Quem pode escrevê-lo? Em quais meios são publicados?
- b) Qual é a endereçabilidade dessas produções? Quem são os interlocutores? Quem é o leitor que tem acesso a esse gênero?
- c) Qual a temática de um *podcast*? O que eles expressam referente à tonalidade emocional?
- d) Quais os temas mais prestigiados por esse gênero?
- e) Como é o contexto de produção do discurso (esfera, tempo e espaço, modalidade de linguagem, posicionamento ideológico)?
- f) Qual é a intencionalidade comunicativa? A finalidade de se produzir esse gênero?
- g) Quais são as formas composicionais do gênero? Ele é bastante difundido em contexto escolar? Fora dele também?
- h) Qual a importância do estudo do gênero digital para a sua formação?

A intenção precípua desse movimento é, ainda em caráter diagnóstico, compreender as formas típicas do enunciado, no contexto de produção, circulação e recepção.

²¹Toma-se como exemplo o gênero *podcast*, mas as perguntas podem ser ampliadas e adaptadas para qualquer gênero discursivo.

Na próxima etapa, a da *Instrumentalização*, há as ações didático-pedagógicas. Nesse momento do PTD há as iniciativas docentes e discentes para a construção do conhecimento, a partir das questões que surgiram na Prática Social Inicial do Conteúdo e que foram sistematizadas na Problematização. Assim, o docente apresentará o conteúdo sistematicamente que será apropriado pelos discentes. O professor é, portanto, nesse processo, mediador da relação dos alunos com o objeto em estudo.

A tarefa do professor e dos alunos desenvolve-se por meio de ações didático-pedagógicas necessárias à efetiva construção conjunta do conhecimento escolar nas dimensões já definidas na Problematização. Nesta fase que Vigotski denomina zona de desenvolvimento iminente (PRESTES, 2012), a orientação do professor torna-se decisiva, pois os alunos necessitam do seu auxílio para realizar as ações necessárias à aprendizagem:

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc.” (GASPARIN, 2007, p. 54-55).

Há, portanto, na instrumentalização, a materialização das fases anteriores em conhecimento. Em um estudo do gênero *podcast*, por exemplo, a partir de uma abordagem teórica embasada na Análise Dialógica do Discurso, é proficiente, por exemplo, nessa etapa, que o educador retome, com o auxílio dos alunos, alguns elementos importantes a serem analisados com relação ao gênero, a partir do contexto de situação mediata, do contexto de situação imediata e o contexto do horizonte sócio-histórico-cultural. Assim, tem-se como objetivo que o professor garanta que o aluno, na sequência das ações procedimentais, esteja atento ao contexto de produção, à temática, à construção composicional e ao estilo do objeto de estudo que se analisará.

Desse modo, espera-se que o educando perceba elementos do enunciado como, por exemplo: o campo de comunicação, o tempo e o lugar históricos, a modalidade de linguagem, os interlocutores, o posicionamento ideológico, o conteúdo temático (assunto, aspecto geral do texto; tema, particularização do assunto; enfoque temático, juízo de valor ou opinião ou fato), construção composicional e o estilo.

Na *Catarse*, etapa subsequente, há o que Gasparin (2007) considera a expressão da nova postura frente à prática social. Segundo Kraemer,

Na *Catarse*, o educando é capaz de situar e entender as propostas iniciais de conteúdo trabalhadas nas fases subsequentes, ressignificando o conhecimento anterior e construindo novos sentidos. É possível a ele perceber que a apreensão do conhecimento constitui um novo instrumento de trabalho, de construção da realidade pessoal e social. (KRAEMER, 2014, p. 81).

Nessa etapa, há a ênfase na construção da nova totalidade concreta do conhecimento. Nesse sentido, é interessante, por exemplo, que o docente solicite a materialização de um texto-enunciado do gênero estudado, orientando os discentes na construção de textos-enunciados que sejam coerentes com as características relativamente estáveis do gênero.

Por meio de uma avaliação processual, a *catarse* consistirá na observação do desenvolvimento dos alunos no decorrer das atividades de produção textual. Neste sentido, será considerada a evolução frente aos estudos já desempenhados, atentando-se, por exemplo, à adequação ao gênero e à modalidade de linguagem empregada.

3.1.3 Novo nível de desenvolvimento

A *Prática Social Final do Conteúdo*, quinta etapa, tem como objetivo a manifestação da nova postura prática frente ao conteúdo, ou seja, a nova forma de agir sobre ele. Esse momento é, portanto, o instante em que se deve evidenciar a mudança social exercida pelo PTD.

Esse é, com efeito, o momento em que deve transparecer a nova atitude sobre o conteúdo e a nova forma de agir do estudante. No primeiro momento dessa última etapa, é proficiente que se realize uma breve discussão com os alunos a respeito das suas considerações quanto ao processo implementado no PTD, elencando os aspectos positivos e os possíveis pontos de melhoria. Evidenciam-se, assim, as ações do aluno em relação a sua transformação social.

Findada a explanação acerca do modelo metodológico que embasará o produto final desta pesquisa, a ser apresentado na seção III, cabe ressaltar que se adapta ao Plano de Trabalho Docente de Gasparin uma seção de Flexibilização a cada uma das

etapas. A proposta é que se traga, a cada etapa, uma preocupação docente quanto ao desenvolvimento das atividades pela totalidade dos alunos. Desse modo, propõe-se, para além do estudo do gênero *podcast*, alternativas para superar possíveis dificuldades de infraestrutura como, por exemplo, a falta de tecnologias para alunos com necessidades especiais.

3.2 A PROPOSTA

Assim, após as reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação, chega-se ao momento em que será apresentado um Plano de Trabalho Docente para o gênero discursivo digital *podcast* na escola, prevendo, especialmente, a possibilidade de aplicação dele na rede básica e pública de ensino. Desse modo, na sequência, são reflexionadas as cinco etapas do PTD. Entre os objetivos desse movimento, estão: a) apresentar uma possibilidade de cotejo do *podcast* em sala de aula; e b) promover a reflexão docente não apenas acerca da aplicabilidade desse gênero discursivo digital específico às suas aulas, mas também outros, entendendo a importância de estudo dos meios com que a linguagem manifesta-se na hipermodernidade.

Nas próximas seções terciárias deste capítulo, apresenta-se uma possibilidade para o trabalho com o gênero discursivo digital *podcast* em sala de aula, planejada para o segundo ano do Ensino Médio. Como salientado anteriormente, a proposta divide-se em cinco etapas: *Prática Social Inicial do Conteúdo*, *Problematização*, *Instrumentalização*, *Catarse* e *Prática Social Final do Conteúdo*, a partir do método do Plano de Trabalho Docente de Gasparin (2007). As ações procedimentais, as seções de flexibilização, bem como os objetivos dispostos são produção deste pesquisador, com base em Kraemer (2014) e Lottermann, Kraemer e Casagrande (2020) para a organização dos quadros.

Assim, os cinco quadros, cada qual para uma etapa do PTD, possuem seis seções cada um: conteúdo programático; objetivos específicos; metodologia; descrição das ações procedimentais; recursos; e flexibilização. Cada uma relacionada à etapa específica. Cabe ressaltar, a apresentação do PTD vai ao encontro do objetivo geral deste texto que é refletir sobre o gênero discursivo digital *podcast* na perspectiva dos multiletramentos. Portanto, as ideias são descritas de forma concisa e intencionam dialogar com o interlocutor-supradestinatário: professores de Língua Portuguesa, em formação inicial ou continuada.

Nesse sentido, cabe ao docente, ao realizar a leitura deste material, fazê-lo em uma perspectiva crítica, relacionando o texto-enunciado, de maneira dialógica, a seus conhecimentos prévios e, ao aplicá-lo, buscar referências atualizadas e complementares, associando-o ao contexto de situação imediato. Espera-se, para este momento do texto, que o professor assuma, a partir das reflexões anteriores: i) conhecimento pertinente acerca das teorias que fundamentam o construto teórico referente ao tópico estudado: gêneros discursivos digitais, com foco no podcast; ii) postura dialógica na interação com os alunos; iii) atenção aos saberes internalizados dos acadêmicos da turma; iv) preparação diligente de materiais complementares e de apoio às aulas.

Assim, sugere-se, a partir das cinco etapas do Plano de Trabalho docente:

3.2.1 Prática Social Inicial

Nesta primeira etapa do PTD, a *Prática Social Inicial do Conteúdo*, apresenta-se à turma uma visão global desse, expondo o ponto de partida e o ponto de chegada pretendido. Ademais, já inseridos no estudo do gênero podcast, discute-se acerca da vivência cotidiana dos alunos sobre o assunto, ou seja, os conhecimentos que esses já possuem:

Quadro 06 - PTD: Prática Social Inicial do Conteúdo

1º ETAPA – 1 HORA-AULA
PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA AULA
<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação do Plano de Trabalho Docente; ● Promoção de contato inicial com o gênero discursivo digital podcast.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA AULA
<ol style="list-style-type: none"> a) Entender os objetivos do Plano de Trabalho Docente; b) Identificar conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo digital podcast; c) Refletir o gênero podcast nas práticas sociais.
METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> ● Aula teórico-prática; ● Fins explicativos; ● Estudo empírico.

- Método de abordagem hipotético-dedutivo.²²

DESCRIÇÃO DAS AÇÕES PROCEDIMENTAIS

Listagem do Conteúdo e Objetivos da Unidade

Para esta etapa do PTD, a *Prática Social Inicial do Conteúdo*, o professor deve, com o apoio do projetor de vídeo multimídia, apresentar a listagem do conteúdo do Plano aos alunos, através da elucidação do objetivo geral da unidade que é: analisar o gênero discursivo digital podcast, com o intuito de compreender como configura-se enquanto uma prática social multimodal e multicultural de uso da linguagem, como um texto-enunciado da hipermodernidade cotejável quanto à leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Posteriormente, precisa colocar que os objetivos específicos deste PTD são:

- Estudar e reconhecer os elementos constitutivos e orgânicos do gênero podcast;
- Refletir o gênero podcast inserido nas práticas sociais de uso da linguagem;
- Produzir um exemplar do gênero podcast.

Ao passo em que se apresenta o Plano, deve deixar-se clara a avaliação da unidade. Sugere-se, com relação a essa, que aconteça de maneira gradual, associada ao desenvolvimento do aluno ao longo da aplicação do PTD. Assim, avalia-se o progresso do estudante com relação a ele mesmo em cada etapa, percebendo o quanto apropria-se do conhecimento acerca dos elementos constitutivos e orgânicos do gênero discursivo digital podcast.

Ainda, define-se, com anuência dos alunos, quem será o interlocutor-supradestinatário (quem possivelmente ouvirá/assistirá) dos exemplares do gênero podcast que produzirão nas etapas da *Instrumentalização* e da *Catarse*. Nesse sentido, o professor pode apresentar aos alunos possibilidades como: a criação de um Padlet (PROFA, 2021); a veiculação nas redes sociais mais habituais a eles, via perfil pessoal ou da escola; a circulação no site da Instituição de Ensino; ou, ainda, a criação de um perfil em rede social específica ou de um blog. Cabe salientar, ao longo do PTD será utilizada uma plataforma de gravação, edição e publicação de podcasts, vinculada ao *Spotify*,²³ que faz o *upload* no streaming automaticamente, o que também pode ser uma opção para divulgar as produções intelectuais à comunidade externa. Este PTD não deixa a circulação das produções restrita a um único veículo, pois entende que as necessidades interlocutivas diferenciam-se a cada aplicação, mas sugere a criação de um mural no padlet, conforme tutorial ([youtube.com/watch?v=CgF3D90rZb4](https://www.youtube.com/watch?v=CgF3D90rZb4)) ou similar, pois o entende como uma ferramenta digital de manuseio simplificado e que possibilita “Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.” (BRASIL, 2018, p. 482).

Vivência Cotidiana Do Conteúdo

Visão da Totalidade Empírica – o que o aluno já sabe sobre o conteúdo

²²O método hipotético-dedutivo, assumido ao longo deste PTD, trata-se da abordagem trazida por Popper (1959) que o caracteriza como um método no qual parte-se do pressuposto de que o conhecimento empírico é insuficiente para explicar por completo determinado fenômeno, resultando em um problema que, por sua vez, carece da formulação de hipóteses a serem testadas, confirmando-o ou o confrontando.

²³Serviço de *streaming* (transmissão contínua sob demanda) de música, podcast e vídeo sueca, fundado em 2006.

De maneira prévia a aula, a fim de contribuir às discussões do primeiro encontro deste PTD, o professor precisa solicitar aos alunos que, em casa, ouçam um episódio de um podcast de sua preferência ou, caso não acompanhem nenhum, procurem algum que lhes chame a atenção. Ao passo em que ouve, o aluno deve tentar registrar questões referentes aos elementos constitutivos e orgânicos do gênero discursivo digital podcast, amparado em material recebido (Anexo A). É importante que fique claro ao estudante que não há certo ou errado, mas que realizar a atividade é essencial para o desenvolvimento da sequência das aulas.

Em sala, após a apresentação da íntegra do PTD e dos objetivos, o docente medeia os conhecimentos prévios dos alunos, investigando o que os estudantes já sabem sobre o conteúdo e organizando os saberes levantados. Algumas perguntas que podem guiar esse momento são:

- O que é um podcast?
- Qual é a origem do podcast?
- Por que desse nome?
- Quem pode produzir um podcast?
- Em que suporte (celulares, computadores etc) é veiculado?
- Em que veículo (youtube, spotify, redes sociais etc) circula?
- Quem são os interlocutores-supradestinatários, isto é, para quem é endereçado esse gênero discursivo?
- O que é um gênero discursivo?
- Quem é o sujeito que tem acesso ao podcast?
- Quais temáticas são prestigiadas nesse gênero?
- Qual é o contexto de produção?
- Qual é o contexto de recepção?
- Qual é o contexto do horizonte sócio-histórico?
- Em quais campos da atividade humana esse gênero circula?
- Quais culturas podem ser expressadas a partir do podcast?
- Em qual tempo e espaço é produzido?
- Quais modalidades de linguagem podem o constituir?
- Qual o objetivo do autor ao produzir um podcast?
- Qual é o objetivo que se tem, ao produzir um podcast?
- Há podcasts circulando em sua vida particular ou escolar?
- Como é a forma composicional do podcast?
- Qual a importância de estudar esse gênero discursivo digital?
- Você sabe o que é um gênero discursivo digital?

É interessante que nesse momento os alunos tomem nota em seus cadernos sobre o que julgarem relevante. Para além disso, é importante que todos participem da discussão, argumentando e relatando, a fim de construir o conhecimento. Não necessariamente essas perguntas precisam ser respondidas nesta etapa, mas sim ao longo do PTD.

Visão da Possibilidade Investigativa – o que o aluno quer saber mais sobre o conteúdo

Em seguida, aborda-se o que o aluno quer saber mais sobre o conteúdo, neste caso o gênero discursivo digital podcast. Nesse momento, o docente toma nota para posteriormente avaliar e, possivelmente, aprovar e realizar alguma adequação no Plano de Trabalho Docente. Ao fim desta etapa, escolhe-se, com a anuência do coletivo, um podcast, entre os selecionados pelos alunos, para a próxima etapa. É importante que, nessa mediação, o professor esteja consciente que o gênero em estudo responde às duas faces necessárias aos letramentos na hipermodernidade: a multiplicidade de linguagens e a pluralidade cultural. Logo, os podcasts cotejados não devem ser somente aqueles que tratam da cultura erudita, historicamente prestigiada no contexto escolar, mas

também os que abordam temas populares, globais e locais, os quais integram as práticas sociais dos alunos.

RECURSOS

- Projetor de vídeo multimídia

FLEXIBILIZAÇÃO

Ao aplicar este PTD, possíveis movimentos de adequação das ações procedimentais podem ser necessários. Para isso, a seção de flexibilização de cada etapa objetiva sugerir modos para que as atividades propostas sejam realizáveis a todos os alunos do grupo. Cabe ressaltar, que, a depender do contexto de aplicação deste Plano, será necessário protagonismo do docente para adaptá-lo. Assim, as dicas para esta etapa, indicando potenciais caminhos, podem servir às demais.

Na *Prática Social Inicial do Conteúdo*:

- para os alunos surdos, propõe-se que se elabore, caso não haja intérprete de libras como profissional de apoio, uma flexibilização do momento de debate. Nesse contexto, uma opção é organizar a turma em um círculo em que todos os estudantes façam a escrita de uma lista com três características do que conhecem sobre o podcast. Em seguida, passa-se a lista para o colega ao lado, lê-se a nova lista recebida e, caso não haja nela alguma dica que saiba, anota-se. Repete-se o processo até a lista voltar para o seu autor. Ao passo em que as listas vão sendo compartilhadas, o professor pode debater com o restante da turma em voz alta, chamando cada aluno para participar. Para a atividade prévia, o aluno surdo pode selecionar um podcast em vídeo que tenha opção de habilitar legendas ou ainda um podcast que disponibilize sua audiodescrição (no *Youtube*, clica-se em ‘...’ e, em seguida, em ‘mostrar transcrição’).
- para os alunos cegos, não se imagina, neste momento, dificuldades, uma vez que se supõe uma leitura dos objetivos e do conteúdo programático do PTD em voz alta e que o momento de debate, mesmo caso haja a adaptação para o aluno surdo, deve acontecer, também, na oralidade;
- para os alunos com deficiência motora nas mãos, não se imagina, neste momento, dificuldades. Caso haja a adaptação para o aluno surdo, o professor deve pedir auxílio a um profissional de apoio e/ou pedir o uso de equipamento específico para escrever, caso o estudante já o use;
- para os alunos com deficiência intelectual ou déficit de atenção, sugere-se que a atividade proposta para os alunos surdos seja também realizada, uma vez que, imagina-se, auxilia na fixação das informações, uma vez que estimula mais de um sentido sensorial.

As proposições supra colocadas, no entanto, não têm a presunção de atender todas as singularidades que cada grupo e/ou escola terá. Portanto, conforme dito anteriormente, caberá ao docente, a partir dessas orientações, avaliar a aplicação deste PTD e adequá-lo ao contexto.

Caso não haja a disponibilidade de um projetor multimídia na escola, é profícuo entregar para cada aluno uma versão impressa de um esquema que contenha os objetivos da unidade do PTD e um resumo, em tópicos, das ações procedimentais e da avaliação que o integram.

Fonte: Produção do pesquisador com base em Kraemer (2014, p. 139-140).

Para esta etapa, almeja-se que o professor realize o diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos, avaliando o que eles já sabem e, conseqüentemente, o que ainda não conhecem, para planejar as próximas etapas.

3.2.2 Zona de desenvolvimento iminente

Para a segunda etapa do PTD, a *Problematização*, medeiam-se os alunos a refletirem acerca de questões importantes no processo de estudo do gênero podcast. Assim, as discussões pautam-se, por exemplo, no porquê estuda-se esse gênero e os conteúdos que a ele estarão relacionados nesta oportunidade, em quais campos de comunicação humana é produzido e circula, quais seus veículos e suportes de circulação, quais as intenções comunicativas relativamente estáveis de seus autores, quais os interlocutores, qual estilo, delimitação temática e construção composicional são normalmente utilizados etc. Ademais, trata-se a respeito de que o estudante entenda a importância de compreender o conteúdo para a sua formação e que perceba o gênero em estudo como uma prática real de uso da linguagem que está presente em sua vida:

Quadro 07 - PTD: Problematização

2º ETAPA – 2 HORAS-AULA
PROBLEMATIZAÇÃO
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA AULA
<ul style="list-style-type: none"> ● Investigação do contexto de situação imediato relativamente estável do podcast; ● Pesquisa do contexto de situação mediato relativamente estável do podcast; ● Averiguação do contexto do horizonte sócio-histórico relativamente estável do podcast.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ol style="list-style-type: none"> a) Estudar e reconhecer os elementos constitutivos do gênero podcast, referentes ao contexto de produção; b) Estudar e reconhecer os elementos orgânicos do gênero podcast, referentes à dimensão verbal; c) Analisar um exemplar real do gênero podcast, a fim de identificar seus elementos constitutivos e orgânicos.
METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> ● Aula teórico-prática; ● Fins explicativos; ● Estudo bibliográfico e empírico; ● Método de abordagem hipotético-dedutivo.
DESCRIÇÃO DAS AÇÕES PROCEDIMENTAIS
Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo

Para esta etapa do PTD, a *Problematização*, busca-se aclarar ao grupo de estudo os elementos constitutivos e orgânicos do gênero discursivo digital podcast. Nesse sentido, o professor, então, medeia os conhecimentos na sala de aula, a fim de promover um debate coletivo quanto a essas questões. Desse modo, propõe-se a análise da relativa estabilidade do gênero em investigação de uma maneira dialogada, sob uma perspectiva interacionista.

Para isso, sugere-se que o docente, utilizando como suporte um projetor de vídeo multimídia, apresente à turma *slides* preparados previamente,²⁴ em formato editável, em que se evidencie:

Quanto à natureza constitutiva (contexto de produção):

- a) *Do horizonte cronotópico*: o gênero podcast é produzido e publicado na contemporaneidade, tendo como momento histórico de produção o século XXI, transitando entre diversas e distintos campos da comunicação humana, podendo, por exemplo, estar presente nas esferas jornalística, científica, educacional, literária, entre outras (LENHARO; CRISTOVÃO, 2016). O podcast é veiculado, em geral, na internet, por meio de plataformas digitais como, por exemplo, o Spotify, o Youtube, a Google Podcasts ou ainda o Deezer, tendo como suporte de circulação aparelhos como os smartphones, os computadores e notebooks, os tablets, os tocadores MP3 ou ainda as smartv's.
- b) *Do horizonte temático*: o horizonte temático do gênero podcast é amplo, ao encontro dos campos de comunicação em que pode inserir-se, tendo, como principais pontos, a atratividade, proporcionada por uma linguagem que transita entre distintas semioses, bem como a interatividade e dinamicidade para atender aos diversos públicos, compartilhando conhecimentos até mesmo de assuntos não tão privilegiados nas grandes mídias (MACHADO *et al*, 2017).
- c) *Do horizonte axiológico*: o autor de um podcast pode ser qualquer pessoa com o objetivo de informar e que construirá “[...] um novo enunciado, produzindo sentido a partir da corrente complexamente organizada de outros enunciados”. (BAKHTIN, 2003[1952-1963], p.272). Os papéis sociais assumidos, então, por autor e interlocutor em um podcast, são, respectivamente, o de divulgar conhecimentos, exprimindo determinado posicionamento axiológico, e o de agir de maneira responsiva ativa, ao compartilhar, curtir e comentar. A interlocução, portanto, tem como interlocutores-supradestinatários os sujeitos de modo geral, e está muito relacionada à esfera social de cada episódio ou podcast específico.

Quanto à natureza orgânica (dimensão verbal):

- a) *Do tema*: o tema do podcast dependerá da intencionalidade do autor, da sua recepção e do contexto em que está inserido, pois pode reunir notícias, músicas, bem como entrevistas e informações sobre qualquer assunto.
- b) *Da construção composicional*: o podcast possui uma construção composicional que transita entre diferentes linguagens, sobretudo na contemporaneidade, na qual existem, para além dos podcasts tradicionais, em áudio, podcasts que exploram o verbo-visual. Para Bakhtin (2003[1952-1953]) a construção composicional está relacionada ao tipo de estruturação que o enunciado assume de acordo com o gênero a que pertence, tomando uma forma relativamente estável de estruturação.
- c) *Do estilo*: Afirma-se, com base em Uchôa (2010), que no gênero podcast há variados estilos, do formal ao informal, que estão ligados, diretamente, às escolhas temáticas do usuário e ao interlocutor-supradestinatário que se deseja alcançar e compartilhar conhecimentos.

Cabe salientar, neste PTD há a sintetização da natureza constitutiva e orgânica relativamente estável do gênero podcast, respondendo ao momento em que é produzido. Logo, conforme colocado anteriormente, cabe ao professor, na aplicação deste, buscar ampliar e atualizar as referências e os exemplos.

²⁴Há, no apêndice A, uma sugestão de *slides* a serem utilizados. Contudo, é importante que o professor o modifique, adaptando-o ao contexto de sua turma, com exemplos que integram as práticas linguístico-discursivas de seus alunos.

É importante que se apresentem amostras reais de uso da linguagem, ou seja, exemplares ou recortes existentes do gênero podcast, inseridos nas práticas sociais. Sugere-se, com efeito, três: a) *Era uma vez...* - Lygia Fagundes Telles, do podcast *Um professor lê* (UM PROFESSOR LÊ, 2022); b) *Carpinejar revela grande ensinamento da vida*, recorte do episódio com o autor Fabrício Carpinejar no *Venus podcast* (CORTES DO VENUS, 2021); e c) *Como se cruza o canal do Panamá?*, corte da entrevista com o viajante Jesse no *podcast Rafinha Bastos* (CORTES - MAIS QUE 8 MINUTOS, 2022). Assim, o docente pode apontar os temas mais ou menos comuns no gênero, os suportes em que geralmente são acessados e os veículos mais usados para a circulação. Pode ressaltar, por exemplo, as diferenças de construção composicional e estilo dos três exemplares, no que se refere a hibridização e intercalação de gêneros, às modalidades de linguagem empregadas, aos campos de comunicação humana em que estão inseridos; e a intencionalidades dos autores. Ainda, pode-se explorar a pluralidade cultural possibilitada pelo gênero como, por exemplo, nas sugestões supracitadas, em que: na primeira, aborda-se a vida e a obra da escritora Lygia Fagundes Telles; na segunda, traz-se o autor Fabrício Carpinejar e suas reflexões; e, na última, um viajante pelo mundo, contando suas experiências. Pode-se ressaltar, ainda, nesse momento, a partir de outros exemplares, a abordagem de temas que podem ser explorados nesse gênero e que não teriam tanto espaço nos veículos tradicionais como, por exemplo, a literatura japonesa, esportes como o críquete e o badminton, a cultura dos povos Incas, a música uruguaia, a cozinha surinamesa, etc. Nesse contexto, é importante que o docente tenha repertório para abordar, por exemplo, o contexto de situação imediato (meio em que há a recepção) que influencia, através da figura do interlocutor e do papel social assumido por esse, no discurso. Ainda, reconheça o contexto de situação mediato que um exemplar do gênero pode, potencialmente, possuir, no que se refere às influências do campo de comunicação humana e do lugar de interação nas condições de produção do discurso. Por fim, que identifique o contexto do horizonte sócio-histórico, relacionado aos hábitos, culturas, ideologias, comportamentos moral e ético etc.

Dimensões a serem trabalhadas

Usa-se do modelo editável dos slides preparados pelo professor, a fim de que os discentes contribuam à aula, realizando sugestões de novas inserções de exemplos ou definições. Ainda, é interessante resgatar o exemplar do gênero escolhido pelo grupo na aula anterior, analisando-o. Esse movimento não precisa ser realizado, necessariamente, à parte do primeiro momento da aula, mas sim como um caminho que incentive a participação na construção do conhecimento pelos alunos. É interessante, por exemplo, a possibilidade de o professor solicitar uma revisitação à atividade inicial, de modo simultâneo ou para casa.

RECURSOS

- Projetor de vídeo multimídia;
- Caixa de som.

FLEXIBILIZAÇÃO

Na *Problematização*, as ações de flexibilização para o aluno com necessidades especiais, tomadas na etapa anterior, são replicadas quanto ao uso do projetor de vídeo multimídia com a elaboração, nesta oportunidade, de um mapa conceitual. Caso não haja a disponibilidade de caixa de som na escola, sugere-se a utilização de um celular ou computador para a análise dos exemplares do gênero podcast.

- a) para os alunos surdos, a flexibilização consiste na seleção de exemplares do gênero que possibilitem habilitar legendas ou que disponibilizem sua audiodescrição, como os trazidos de sugestão.

Ainda em caráter diagnóstico, a *Problematização* serve como um contato, em sala de aula, com exemplares do gênero e as discussões que partem do estudo desse. Nesse sentido, o papel do docente é avaliar em que medida os estudantes estão multiletrados a utilizar a linguagem a partir do gênero podcast.

Na terceira etapa do PTD, a *Instrumentalização*, os tópicos levantados na Prática Social Inicial do Conteúdo e, posteriormente, sistematizados na Problematização colocam os estudantes e o professor para correlacionarem os conhecimentos acerca do gênero e se instrumentalizarem para o uso desse nas práticas sociais. Nesse sentido, esta etapa é centrada nos atos do professor e do aluno e na relação destes com o conteúdo, sendo, concomitantemente, social e individual. Assim, os indivíduos, no processo de ensino e de aprendizagem, correlacionam os conhecimentos, influenciados por aspectos como a cultura e o meio social:

Quadro 08 - PTD: Instrumentalização

3° ETAPA – 3 HORAS-AULA
INSTRUMENTALIZAÇÃO
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA AULA
<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da plataforma digital <i>Anchor</i>; • Instrumentalização para a gravação, edição e publicação de exemplar do gênero podcast.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ol style="list-style-type: none"> a) Estudar e conhecer a plataforma <i>Anchor</i>; b) Explorar as ferramentas de gravação, edição e publicação da plataforma <i>Anchor</i>; c) Discutir e acordar questões prévias à elaboração do roteiro de podcast.
METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Aula teórico-prática; • Fins explicativos; • Estudo bibliográfico e empírico; • Método de abordagem hipotético-dedutivo.
DESCRIÇÃO DAS AÇÕES PROCEDIMENTAIS
Ações Docentes e Discentes para a Construção do Conhecimento
Para esta etapa do PTD, a <i>Instrumentalização</i> , almeja-se que o professor apresente a seus alunos uma das possibilidades para gravar, editar e publicar o exemplar de podcast que será produzido por

eles: a plataforma *Anchor*, do *Spotify*. Ademais, acorde questões com a turma e distribua os temas pré-selecionados para a posterior produção do podcast.

Para isso, o docente inicia a aula assumindo uma postura mais expositiva, para apresentar a plataforma, contudo sem deixar de aceitar as contribuições dos discentes que, potencialmente, a conhecem de maneira prévia.

Assim, apresentam-se, com relação ao *Anchor*, as ferramentas de:

- a) **Gravação:** o *Anchor* oferece, como ferramentas de gravação, diferentes possibilidades. Para além da gravação individual, no próprio aplicativo (toma-se a versão mobile como ilustração), há também a possibilidade, por exemplo, de haver gravações em grupos, de modo online, convidando amigos para participar. Desse modo, a gravação, que pode ser feita em inúmeras partes ou, ainda, em uma única grande faixa, oferece oportunidades de capturas coletivas.
- b) **Edição:** para a edição, o *Anchor* possibilita não apenas editar as faixas de áudio gravadas no próprio aplicativo, mas também arquivos importados de outros lugares. Ademais, há a oferta de efeitos sonoros, transições, músicas hospedadas no *Spotify* e sons de fundo para os momentos de fala. Outro recurso de edição é a mixagem que, automaticamente, organiza os volumes entre as faixas e os recursos audíveis.
- c) **Publicação:** tratando-se de uma ferramenta pertencente ao *Spotify*, serviço de streaming de música, o *Anchor* possibilita, de modo imediato, a publicação do episódio produzido em sua plataforma, minutos após o envio do pedido, de modo gratuito.

Cabe salientar, é necessário que o docente, de maneira prévia, consiga trabalhar na plataforma do *Anchor* para, em sala, demonstrar aos alunos.

Na sequência, o professor disponibiliza, como material complementar, videoaulas que demonstram a utilização do *Anchor* em *smartphones* e computadores. Sugere-se que o professor utilize os seguintes vídeos, acessados pelos *links*: tutorial para uso do *Anchor* no computador (bitly.com/iyNXxj); tutorial para uso do *Anchor* em *smartphones* (bitly.com/YKQavT). Ressalta-se que, a depender do contexto de quando este PTD será aplicado, as videoaulas podem estar desatualizadas, portanto, pode haver a necessidade de procurar outros materiais, mais recentes. O mesmo material pode ser utilizado pelo professor para letrar-se quanto ao uso da plataforma.

Em um momento posterior, o professor, buscando atuar como mediador, levanta discussões sobre possíveis dicas para a gravação do podcast como, por exemplo, para a diminuição dos ruídos, do eco (físico) ou dos vícios de fala, tal como a repetição do uso de ‘né’, ‘é’, ‘tipo’, ‘e ai’ entre as orações. Desse modo, as dicas levantadas podem ser: de evitar ambientes pouco mobiliados ou com cerâmica/azulejo nas paredes; reconhecer a melhor posição para o microfone, atentando-se ao tom de voz, à respiração e à posição do corpo, por exemplo; utilizar os sons de fundo e transições no momento de edição; adequar-se a um estilo de linguagem de acordo com o tema escolhido e o interlocutor-supradestinatário previsto etc. É possível, a escolha do docente, realizar movimento parecido com o realizado na etapa anterior, utilizando slides em formato editável.²⁵

Ao final desta etapa, o professor acorda com a sua turma questões como: os tempos mínimo e máximo de duração do episódio de podcast a ser produzido; a utilização ou não de efeitos sonoros e/ou músicas; o uso ou não de transições; o emprego ou não de uma vinheta coletiva de abertura; um nome para o podcast do grupo, que englobará todos os episódios produzidos; se a atividade será desenvolvida de modo individual, em dupla, em trio ou grupos maiores; a possibilidade ou não da modalidade de linguagem em vídeo etc. Os tempos mínimo e máximo sugeridos são de, respectivamente, cinco e dez minutos de duração por episódio. Analisa-se que, pensando na

²⁵Há, no apêndice B, uma sugestão de *slides* a serem utilizados. Contudo, é importante que o professor o modifique, adaptando-o ao contexto de sua turma, com exemplos que integram as práticas linguístico-discursivas de seus alunos.

socialização das produções, em uma turma que possui trinta alunos e seja dividida em grupos de cinco pessoas, demoraria entre trinta e sessenta minutos para ouvir todos os exemplares, portanto, seria viável reservar um tempo de cinco a dez minutos depois de cada apresentação para perguntas e colocações dos outros sujeitos.

Findado isso, o docente distribui os temas pré-selecionados por ele, que serão abordados pelos alunos no podcast. Sugere-se que a seleção abarque conteúdos básicos e específicos que foram ou serão trabalhados pela turma no decorrer do ano letivo. Para o segundo ano do Ensino Médio, por exemplo, a quem este PTD é pensado, poderia ser colocado como conteúdo central do episódio de podcast a intertextualidade e a interdiscursividade entre textos-enunciados de gêneros discursivos variados, digitais ou não. Intenciona-se, com efeito, um movimento no qual os alunos, de modo autônomo, pesquisam um tema que é abordado em diversas culturas e que trazem discursos, influenciados sócio-histórico-culturalmente, que convergem ou divergem, como, por exemplo, o *Día de Los Muertos*, para os mexicanos, expressado em inúmeros filmes, histórias em quadrinhos, propagandas etc, e o *Dia de Finados* para os brasileiros, que igualmente são representados em muitos textos-enunciados, nos mais diferentes gêneros discursivos. Pode-se pedir, ainda, a busca de gêneros digitais que fazem parte das práticas sociais dos alunos, como a *fanfiction*, as *e-zines*, os livros interativos, o mangá, o anime, entre outros, a serem tratados no exemplar do gênero podcast produzido.

Com efeito, espera-se que o aluno desenvolva a habilidade enunciativa-discursiva de “Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas [...]”. (BRASIL, 2018, p. 481). Almeja-se, nesse movimento, que professor e alunos pesquisem e tragam múltiplas culturas, em múltiplos gêneros discursivos, a fim de enriquecer o episódio de podcast produzido, apreciando esteticamente, conforme normatiza a BNCC, as características locais, regionais e globais, valorizando-as.

RECURSOS

- Projetor de vídeo multimídia;
- Caixa de som.

FLEXIBILIZAÇÃO

Na *Instrumentalização*, as ações de flexibilização para o aluno com necessidades especiais, tomadas nas etapas anteriores, são replicadas quanto ao uso do projetor de vídeo multimídia e às caixas de som.

- a) para os alunos surdos, a flexibilização consiste no apoio do profissional intérprete de libras, aliado à habilitação das legendas nas videoaulas sugeridas;
- b) para os alunos cegos, sugere-se o apoio de softwares de leitores de tela gratuito e de código aberto como o NVDA (NVDA, 2021).

Fonte: Produção do pesquisador com base em Kraemer (2014, p. 142-143).

Na *Catarse*, quarta etapa do PTD, objetiva-se que os estudantes já possam expressar os conhecimentos apropriados. Esta etapa trata-se, portanto, da avaliação do processo, em que o professor e os alunos verificarão como ocorreu o seu desenvolvimento a partir dos exemplares do gênero que serão produzidos. Trata-se, portanto, da nova forma de se entender a prática social. Para Kraemer, é nesse

momento que se aproveita a análise da etapa anterior, a instrumentalização, para se ter como operação basilar agora a síntese, na qual “[...] os processos de construção de conhecimento são sistematizados.” (KRAEMER, 2014, p. 80). Assim, espera-se, como objetivo, que, na *Catarse*, o educando possa evidenciar o quanto apropriou-se do conteúdo, expressando a nova postura frente ao tema de estudo:

Quadro 09 - PTD: *Catarse*

4º ETAPA – 6 HORAS-AULA
CATARSE
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA AULA
<ul style="list-style-type: none"> ● Produção escrita, oral e de análise linguística; ● Manifestação de nova postura mental frente ao gênero estudado.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ol style="list-style-type: none"> a) Produzir roteiro para um exemplar do gênero podcast sobre tema pré-determinado; b) Desenvolver oralidade, leitura, escrita e análise linguística; c) Gravar, a partir de roteiro prévio, um exemplar do gênero podcast.
METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> ● Aula teórico-prática; ● Fins explicativos; ● Estudo bibliográfico e empírico; ● Método de abordagem hipotético-dedutivo.
DESCRIÇÃO DAS AÇÕES PROCEDIMENTAIS
<p>Elaboração Teórica da Síntese - Nova Postura Mental</p> <p>Para esta etapa do PTD, a <i>Catarse</i>, espera-se que o aluno já tenha apreendido conhecimentos acerca dos elementos constitutivos e orgânicos do gênero podcast, ao nível de produzi-lo.</p> <p>Nesse contexto, o discente já deve reconhecer as possibilidades de construção composicional e estilo que pode utilizar no exemplar que produzirá. Todavia, o docente pode revisar o fato do podcast ser um gênero híbrido, isto é, “[...] gêneros integrados para compor enunciados em outros gêneros (ROJO; BARBOSA; 2015, p. 31)”. Ou seja, o aluno pode escolher, por exemplo, se assume um estilo e construção composicional mais próximos de um debate, de uma resenha crítica, ou de uma entrevista, por exemplo. Cabe ao professor, então, orientá-lo individual ou coletivamente nesse sentido.</p> <p>Na sequência, sugere-se que sejam apresentadas fontes de pesquisa confiáveis acerca dos temas selecionados na etapa anterior. Assim, o docente pode indicar livros ou filmes que estejam no acervo da escola, sites seguros para pesquisa, capítulos do livro didático da turma, videoaulas etc. A seguir, os discentes são levados ao laboratório de informática da escola para, reunidos em seus grupos, pesquisar os temas a eles colocados e criar o <i>Roteiro para Podcast</i> (Anexo B). Previamente, o professor deve criar na plataforma <i>Google Docs</i> (GOOGLE, 2022), um arquivo de <i>Roteiro Para</i></p>

Podcast para cada grupo. Desse modo, divide-se a etapa da *Catarse* em quatro momentos: o **projeto**, a **escrita**, a **revisão** e a **reescrita**, que resultarão na produção do exemplar:



- a) **Projeto:** com a orientação docente, os alunos colocarão, no espaço online a este momento destinado, selecionado na etapa da *Prática Social Inicial*, questões gerais acerca do tema, da construção composicional e do estilo. Assim, as anotações trazidas pela pesquisa contribuirão para pensar no episódio pensado. Aqui, podem ser registradas questões como:
- A quem é endereçada essa produção?
 - Qual é a intencionalidade comunicativa que se tem?
 - Qual vício de linguagem quer se evitar no momento da gravação?
 - Onde será gravado o episódio?
 - Onde é um local ideal?
 - Qual é o tema selecionado?
 - O que se pode falar a respeito disso?
 - Qual pessoa do discurso aparecerá?
 - Em que medida a linguagem será adequada ou não?
- b) **Escrita:** com a mediação docente, os alunos escreverão um roteiro para o episódio de podcast. Nesse momento, é importante a mediação intensiva do professor que deve subsidiar os estudantes, acompanhando individualmente e coletivamente a construção do texto, examinando e orientando esses à adequação relativamente estável do gênero como, por exemplo, a coerência das escolhas lexicais, articulações semântica e sintática, se a norma acordada é cumprida e acessível ao interlocutor previsto, se a construção composicional é compatível ao podcast etc. Observam-se as dificuldades apresentadas e buscam-se soluções para resolvê-las.

Após a escrita, é profícuo promover um intervalo de alguns dias entre as aulas, a fim de que o docente possa realizar a revisão dos textos e faça sugestões para a melhoria, dentro da própria plataforma do *Google Docs* (GOOGLE, 2022). Para além disso, como parte de uma possível avaliação, sugere-se que o professor solicite aos grupos que compartilhem as produções entre si, definindo quem revisará o texto do outro. Já integrante do processo de revisão, essa atividade deve ser orientada pelo professor previamente, para que os alunos tenham consciência de quais pontos podem apontar no texto do colega.

Expressão Prática da Síntese – Avaliação

- c) **Revisão:** passado o intervalo de alguns dias entre as aulas supracitado, o professor indica a escolha de um dos roteiros, preservando a autoria, para análise linguística coletiva. É importante nesse momento a seleção de tópicos para discussão e que o professor o faça em sala de aula, utilizando o projetor de vídeo multimídia para mostrar os exemplos dentro do roteiro, a fim de que os alunos possam perceber, ao passo em que colaboram como analistas na revisão, pontos de melhoria no próprio texto do seu grupo. Assim, alguns tópicos de análise podem ser, por exemplo: i) de ordem semântica; ii) de articulação sintática; iii) de seleção lexical; iv) do emprego da norma a partir da escolha da delimitação temática; e v) da construção composicional.
- d) **Reescrita:** a partir dos comentários deixados pelo professor e colegas no *Google Docs*, além da análise coletiva por amostragem, os alunos reescrevem o próprio texto, em seus grupos de autoria.

Na sequência, inicia-se a gravação do episódio de podcast. Sugere-se que seja permitida a utilização do celular de um membro da equipe, pois a versão *mobile* da plataforma *Anchor* possui mais recursos. Caso não haja a possibilidade dos alunos manusearem seus próprios *smartphones*, o professor deve escolher a opção mais viável entre solicitar que os grupos gravem em suas casas, ou na escola, utilizando os computadores. No último caso, haverá a necessidade de que permaneçam no espaço escolhido apenas o grupo que estiver produzindo o gênero.

RECURSOS

- Internet;
- Computadores e/ou celulares;
- Anchor.

FLEXIBILIZAÇÃO

Na *Catarse*, as ações de flexibilização para o aluno com necessidades especiais consistem, para além da réplica das atitudes tomadas anteriormente, em garantir que a totalidade dos alunos consiga utilizar os computadores e/ou celulares, além de gravar, editar e publicar seu próprio podcast.

- a) para os alunos surdos, propõe-se que, no momento de gravação, seja utilizada a modalidade em vídeo, em que ele participará do episódio de podcast utilizando libras;
- b) para os alunos cegos, sugere-se a utilização do leitor de tela e/ou o auxílio do profissional de apoio. Para a escrita, recomenda-se o uso da ferramenta de digitar com a voz (ctrl+shift+s), do Google Docs (GOOGLE, 2022)
- c) para os alunos com deficiência motora nas mãos, espera-se o apoio de profissional e a utilização de tecnologia específica para escrever no computador, caso a escola tenha disponível. Se não houver, sugere-se o uso da ferramenta de digitar com a voz (ctrl+shift+s), do Google Docs (GOOGLE, 2022);

Caso a escola não disponibilize laboratório de informática, sugere-se que todo o processo de projeto, escrita, revisão e reescrita do roteiro seja realizado por meios impressos. Para a gravação, pede-se a utilização de smartphones e/ou computadores pessoais.

Fonte: Produção do pesquisador com base em Kraemer (2014, p. 147).

3.2.3 Prática Social Final

Nesta quinta etapa do PTD, a *Prática Social Final do Conteúdo*, há a manifestação da nova postura do estudante frente ao conteúdo por meio da socialização dos conhecimentos, a partir da publicação do exemplar do gênero produzido. Imagina-se, para este momento, que, em comparação direta com a Prática Social Inicial do Conteúdo, o aluno evidencie a mudança social exercida a partir da aplicação do PTD:

Quadro 10 - PTD: Prática Social Final do Conteúdo

5° ETAPA – 2 HORAS-AULA
PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA AULA
<ul style="list-style-type: none"> ● Publicação de produção intelectual; ● Interação e reflexão sobre exemplares do gênero podcast produzido.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ol style="list-style-type: none"> a) Socializar as produções intelectuais; b) Arguir sobre as produções intelectuais dos colegas; c) Circular as produções intelectuais com a comunidade externa à Instituição de Ensino.
METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> ● Aula teórico-prática; ● Fins explicativos; ● Método de abordagem hipotético-dedutivo.
DESCRIÇÃO DAS AÇÕES PROCEDIMENTAIS
Manifestação da Nova Postura Prática
<p>Para esta etapa do PTD, a <i>Prática Social Final do Conteúdo</i>, cria-se um espaço físico, na sala de aula, para a socialização das produções intelectuais dos alunos, neste caso um exemplar do gênero discursivo digital podcast.</p> <p>Neste momento, o professor, com anuência dos alunos, define entre escolher a ordem das apresentações, utilizando seus próprios critérios, ou habilitar seus alunos a escolherem-na. Também, elege o momento oportuno para os debates: entre as apresentações ou ao final. Sugere-se que as arguições aconteçam intercaladas às manifestações. Espera-se que o grupo evidencie a prática social exercida pelo PTD, demonstrando a compreensão ativa e responsiva de exemplares do gênero podcast ao mobilizar conhecimentos na recepção e na produção desses textos-enunciados. Com efeito, que se mostre letrado à atuação na prática social em que mediará a linguagem a partir do gênero podcast, expressando posicionamento crítico e reflexivo.</p> <p>Em seguida, reúne-se a turma em círculo e se realiza um breve momento de discussão a respeito do PTD desenvolvido. Espera-se que os alunos tenham considerações de pontos positivos e negativos e que o professor, por sua vez, avalie e tome nota das possíveis adaptações para uma futura nova aplicação</p>
Nova Prática Social do Conteúdo
<p>Para finalizar, retoma-se à discussão da <i>Prática Social Inicial do Conteúdo</i>, lembrando a decisão tomada com a anuência dos estudantes a respeito do veículo de circulação das produções intelectuais desses para, por fim, circulá-las além dos muros da escola.</p>
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Projetor de vídeo multimídia; ● Caixa de som;

- Internet;
- Computadores e/ou celulares.

FLEXIBILIZAÇÃO

Na *Prática Social Final do Conteúdo*, as ações de flexibilização para o aluno com necessidades especiais consistem na réplica das atitudes tomadas anteriormente.

- a) para os alunos surdos, caso não haja o apoio do profissional intérprete de libras, sugere-se que o professor solicite à turma a audiodescrição dos episódios produzidos. Para além disso, nos momentos de debate, propõe-se a flexibilização da modalidade oral para a modalidade escrita de linguagem.

Fonte: Produção do pesquisador com base em Kraemer (2014, p. 155)

Ao fim do PTD, analisa-se o projeto desenvolvido ao longo das 14 horas-aula. Para além disso, compreende-se como profícuo uma avaliação pelo professor acerca da aplicação do PTD, sondando em que medida as dificuldades vivenciadas foram atendidas pelas flexibilizações propostas ou não e quais ações podem ser tomadas para o estudo de novos gêneros discursivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investiga a aplicabilidade do gênero discursivo digital podcast, citado na BNCC (BRASIL, 2018), ao ensino de Língua Portuguesa. Discute assim, reflexões acerca de pressupostos teóricos e práticos do cotejo de gêneros discursivos, em especial o gênero digital podcast, em aulas de LP no EM, a fim de servirem como base para a reflexão docente e como um dos caminhos possíveis para se trabalharem gêneros digitais na educação básica e pública.

Busca-se, como objetivo geral, refletir sobre o gênero discursivo digital podcast na perspectiva dos multiletramentos, a partir: do estudo e compreensão ativa e responsiva dos pressupostos teóricos acerca da língua(gem), gêneros discursivos, em específico o podcast, e multiletramentos; da análise das normativas da BNCC (BRASIL, 2018) para o estudo da língua(gem) na hipermodernidade; e da proposição de um Plano de Trabalho Docente com o gênero podcast, que almeja contribuir à construção de sentido do discurso nas práticas sociais dos multiletramentos.

A pergunta que norteia esta pesquisa e que se procura responder, parcialmente, é: em que medida o estudo da natureza constitutiva e orgânica do gênero discursivo digital podcast auxilia para uma formação na perspectiva dos multiletramentos no Ensino Médio? Entende-se, com efeito, que o cotejo dos aspectos relativos ao contexto de produção, circulação e recepção do enunciado, associado à investigação de como esse organiza-se no gênero em tema, construção composicional e estilo é produtor para uma formação na perspectiva dos multiletramentos, ao passo em que considera, na análise discursiva, as múltiplas culturas e semioses que constituem os textos-enunciados.

Acredita-se que as questões ora colocadas contribuam à reflexão docente para o uso das tecnologias digitais aplicadas à educação e ao cotejo dos gêneros discursivos digitais. Nesse sentido, esta pesquisa é coerente à hipermodernidade, em que as práticas sociais são mediadas por textos-enunciados que circulam, também, em suportes digitais. Para além disso, a investigação vai ao encontro do que orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), cumprindo com as habilidades específicas para linguagens e suas tecnologias e agregando a isso um ponto para a reflexão docente.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob a perspectiva da análise dialógica do discurso do círculo de Bakhtin. **Letras**, (40), 2010, p. 147-162.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p.
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5° ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BASTOS, Rafinha. **Rogério Vilela (inteligência LTDA) - mais que 8 minutos #205**. Youtube, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-f-MTNoJfJ4>. Acesso em: 08 jul 2022.
- BONINI, A; COSTA-HÜBES, T. C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. C; KRAEMER, M. A. D. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.
- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.
- BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, v. 11 n.20, 2006.
- BRAIT, B.(Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009, 207 p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 03 jun 2022.
- CAPCS. **Você sabe o que são Operadores Booleanos?**. 2020. Disponível em: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/>. Acesso em 14 jul. 2022.
- CASTELA, G. da S. O letramento digital na formação docente. In: DAL MOLIN, B. COSTA-HÜBES, T. (Org.). **Formação continuada em ação: da base teórica ao domínio tecnológico**. Cascavel, EDUNIOESTE, 2012, p. 241-255.

CASTELA, G da S; MEOTTI, M.B. **Tecnologia no ensino de Língua Espanhola e Português**: algumas possibilidades de uso de ODEAs. 7º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação - 3º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias. Universidade Federal de Pernambuco NEHTE /Programa de Pós Graduação em Letras, 2017. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2017/ANAIS%20HIPERTEXTO%202017%20Greice%20da%20Silva%20CASTELA.pdf>. Acesso em: 03 jun 2022.

CHARLES, S. **Cartas sobre a hipermodernidade ou o hipermoderno explicado às crianças**. São Paulo: Barcarolla, 2009.

COOPER, A. **Podcasting**: theory and practice. Disponível em <http://www.slideshare.net/soul4real/podcasting-in-education-i?type=presentation>. Acesso em 06 jun 2022.

COSTA-HÜBES, T. C. **Reflexões Linguísticas sobre Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa**. Liceu Literário Português, 2009.

CORTES - MAIS QUE 8 MINUTOS [oficial]. Como se cruza o canal do Panamá? - Jesse e Shurastey | Cortes Mais que 8 minutos. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cb3jW7XsW48>. Acesso em: 23 jul 2022.

CORTES DO VÊNUS. Carpinejar revela grande ensinamento da vida. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3BctBiMj_ol. Acesso em: 23 jul 2022.

DAL MOLIN, B. H. **Do Tear à Tela**: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem. 2003. 237 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

DAL MOLIN, B. Formação continuada de professores: o emprego da tecnologia digital nos processos de educação à distância para a Universidade Estadual do Oeste do Paraná. In: DAL MOLIN, B. COSTA-HÜBES, T. (Org.). **Formação continuada em ação**: da base teórica ao domínio tecnológico. Cascavel, EDUNIOESTE, 2012, p. 241-255.

DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. C. **Análise Dialógica do Discurso**: uma revisão sistemática integrativa. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853/2288>. Acesso em 06 jun 2022.

ENGEL, G. I.. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR

FARACO, C. A. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?. **Calidoscópico**, v. 4, n. 1, 2006.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e Intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

GALVÃO, A. C; LAVOURA, T. N; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GELLITE UFAL. **BNCC e(m) perspectiva dialógica**. Youtube, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wr50Vh1HSF8>. Acesso em 08 jul 2022.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2001, p. 39-46.

GOOGLE docs. Disponível em: <https://www.google.com/docs/about/>. Acesso em 03 jun. 2022.

GRILLO, S. **O método sociológico na obra do Círculo de Bakhtin do final dos anos 1920**. Disponível em: https://dialogo.fflch.usp.br/sites/dialogo.fflch.usp.br/files/upload/paginas/Me%CC%81tudo%20Formal1_0.pdf. Acesso em 03 jun 2022.

INTELIGENCIA Ltda. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/Intelig%C3%A2nciaLtda>. Acesso em: 03 jun 2022.

KLEIMAN, A. **Preciso “Ensinar” o Letramento? Não Basta Ensinar a Ler e a Escrever?** E-book. Campinas, SP: Unicamp/Cifiel/IEL, 2010.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (orgs.). **A new literacies sampler**. Nova York: Peter Lang, 2007.

KRAEMER, M. A. D.; COSTA-HÜBES, T. C.; LUNARDELLI, M. G. A Linguagem e sua Natureza Ideológica. In: FRANCO, N.; PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. São Paulo: Pontes Editores, 2020, p. 63-88.

KRAEMER, M. A. D. **Reflexão sobre o Trabalho Docente: o conhecimento construído na formação continuada e a prática pedagógica**. Santa Rosa: FEMA, 2014.

KRAEMER, M. A. D; PETERSEN, L. L; GESSI, N. L (org.). **Práticas pedagógicas para a reflexão docente: diálogos e interfaces na educação**. – 1. ed. – Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2020.

LEMKE, J. L. Travels in Hypermodality. **Visual Communication**, v. 1, n. 1, p. 299-325, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240697247_Travels_in_Hypermodality. Acesso em 06 jun 2022.

LENHARO, R. I.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Podcast, Participação Social e Desenvolvimento. **Educação em Revista**, v. 32, n.1, p. 307-335 Jan./Mar. 2016. Belo Horizonte, MG: UFMG. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000100307&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 03 jun. 2022.

LEU, D. J.; KINZER, Ch. K.; CIR, J.; CASTEK, J.; HENRI, L. A. New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction and Assessment. **Journal of Education**, v. 197, n° 2, p. 1-18, 2017.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: BARCAROLLA, 2004.

LOTTERMANN, G. F.; KRAEMER, M. A. D.; CASAGRANDE, S. Inclusão Digital Via Gêneros Discursivos: a produção de fanfictions em uma proposta de Plano de Trabalho Docente. In: Márcia Adriana Dias Kraemer; Letícia Lassen Petersen; Nédisson Luís Gessi. (Org.). **Práticas Pedagógicas para a Reflexão Docente: diálogos e interfaces na educação**. 1ed. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2020, v. 1, p. 111-150.

MACHADO, K. F.; FERREIRA, L. V.; SOUZA, M. G. L.; HOLOWKA, R. L. Gêneros Textuais na Sala de Aula: práticas de produção textual por meio de podcast. In: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. **Anais...** Curitiba, PR: PUC, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26305_13291.pdf Acesso em: 03 jun. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEDVIÉDEV, P. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e ensino**. Maringá: UEM, 2010. Cap. 1, p. 15-40.

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies**: Designing Social Futures, Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996.

NVDA. Disponível em: <https://www.nvaccess.org/download/>. Acesso em: 03 jun 2022.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2005.

POPPER, K. **The Logic of Scientific Discovery**. New York, NYC: Basic Books, 1959.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PROFA Miriam Navarro. Como criar um mural virtual colaborativo | tutorial Padlet. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CgF3D90rZb4>. Acesso em: 23 jul 2022.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL - PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

RODRIGUES, R. H. **Linguística aplicada: ensino de língua materna** / Rosângela Hammes Rodrigues, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROHLING, N. **O gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro**. Dissertação (Mestrado em Linguística - UFSC). Florianópolis: UFSC, 2007.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e Análise Dialógica do Discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. 2014.

ROJO, R. Agir, obedecer e as formas de dizer a ação: as interações familiares na construção das ações, da linguagem e do sujeito social. **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, N.º 2, p. 237-267, 1999.

ROJO, R (Org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROJO, R.; BARBOSA, J. M (Org.). **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E (Org.). **Letramentos, mídias, linguagens**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007. 468 p.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. ver. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University. v, 5(2), 2003. p. 77-91.

TEIXEIRA, L. Gêneros orais na escola. In: **Bakhtiniana**. 7(1). São Paulo, jan/jun. 2012, p. 240-252.

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

UM PROFESSOR LÊ. Era uma vez... - Lygia Fagundes Telles. 2022. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/5PhNRIFHFQXWGTcUAHVTF?si=xe5OYJpbQZmTa91KpWJNYQ&utm_source=whatsapp. Acesso em: 23 jul 2022.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. (trad.). São Paulo, Editora 34, 2021, 376 p.

APÊNDICE A - Elementos constitutivos e orgânicos: podcast

Disponível em: <<https://bit.ly/3POmu5b>>

APÊNDICE B - Sete dicas para gravar o seu podcast

Disponível em: <<https://bit.ly/3a8DPoY>>

ANEXO A - Atividade prévia

ATIVIDADE PRÉVIA - GÊNERO PODCAST
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA(O,S) AUTORA(O,S) DA ANÁLISE
NOME(S):
DISCIPLINA:
PROFESSORA:
TÍTULO DO PODCAST ANALISADO:

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO-ENUNCIADO DO GÊNERO PODCAST
HORIZONTE CRONOTÓPICO
CAMPO DE COMUNICAÇÃO
Em qual campo de comunicação o exemplar insere-se (religiosa, política, familiar, escolar etc):
MOMENTO E LUGAR DE PRODUÇÃO
Em qual momento histórico e local geográfico é produzido:

VEÍCULO DE CIRCULAÇÃO

Em qual veículo este exemplar circula (spotify, youtube, deezer etc):

SUPORTE DE CIRCULAÇÃO

Em qual suporte este exemplar é veiculado (smartphone, computador, smartv etc):

HORIZONTE TEMÁTICO**CONTEÚDO TEMÁTICO**

Qual é o tema principal deste exemplar:

INTENÇÃO COMUNICATIVA

Qual é a intenção comunicativa do autor (informar, apresentar, refletir, entrevistar, conhecer, debater etc):

HORIZONTE AXIOLÓGICO**AUTORIA**

Quem é o autor deste exemplar:

PAPÉIS SOCIAIS

Qual é o papel social deste autor, no momento da produção do exemplar:

INTERLOCUÇÃO

Quem são os interlocutores-supradestinatários (ouvintes/espectadores previstos) deste exemplar:

DIMENSÃO VERBAL/DIALÓGICA DO TEXTO-ENUNCIADO DO GÊNERO PODCAST

TEMA

Quais temas são abordados neste exemplar do gênero:

CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL - DESCRIÇÃO

Como constrói-se o exemplar do ponto de vista composicional:

Gêneros discursivos intercalados (entrevista, análise, debate etc):

Gêneros discursivos abordados no episódio (poema, livros, filmes etc):

Modalidades de linguagem utilizadas (oral, verbo-visual, gestual etc):

Outros aspectos (transições, músicas, efeitos sonoros):

ESTILO

Quais escolhas lexicais, articulações semântica e sintática e norma são privilegiadas neste exemplar:

ANEXO B - Roteiro para podcast

ATIVIDADE PRÉVIA - GÊNERO PODCAST

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA(O,S) AUTORA(O,S) DA ANÁLISE

NOME(S):

DISCIPLINA:

PROFESSORA:

TÍTULO DO PODCAST:

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO-ENUNCIADO DO GÊNERO PODCAST

HORIZONTE CROTÓPICO

CAMPO DE COMUNICAÇÃO

MOMENTO E LUGAR DE PRODUÇÃO

VEÍCULO DE CIRCULAÇÃO

SUPORTE DE CIRCULAÇÃO

HORIZONTE TEMÁTICO

CONTEÚDO TEMÁTICO

INTENÇÃO COMUNICATIVA

HORIZONTE AXIOLÓGICO**AUTORIA****PAPÉIS SOCIAIS****INTERLOCUÇÃO****DIMENSÃO VERBAL/DIALÓGICA DO TEXTO-ENUNCIADO DO GÊNERO PODCAST****TEMA****CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL**

Nesta seção você deve roteirizar suas falas, antes da gravação do exemplar do gênero. Assim, você fará um guia com escolhas lexicais e construções semânticas e sintáticas feitas, bem como planejar as pausas, os efeitos sonoros, as transições, as músicas, entre outros a serem utilizados.

INTRODUÇÃO

DESENVOLVIMENTO

CONCLUSÃO

ESTILO