



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

**STORYTELLING NO PODCAST – AS FVNEXAS NO GÊNERO TEXTUAL ORAL.**

**JOÃO PESSOA/PB**

**DEZEMBRO / 2023**

**JANE GOMES DE ANDRADE**

**STORYTELLING NO PODCAST – AS FVNEXAS NO GÊNERO TEXTUAL ORAL.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística e Ensino.

Área de concentração: Linguística e Ensino.

Linha de Pesquisa: Tecnologias contemporâneas e ensino.

Orientador: Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva

**JOÃO PESSOA/PB**

**DEZEMBRO 2023**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

A553s Andrade, Jane Gomes de.

Storytelling no podcast - as FVNexAS no gênero textual oral / Jane Gomes de Andrade. - João Pessoa, 2023.

58 f. : il.

Orientação: Jorgevaldo de Souza Silva.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Oratória. 2. Podcast educacionais. 3. FVNexA. 4. Gêneros textuais orais. I. Silva, Jorgevaldo de Souza. II. Título.

UFPB/BC

CDU 82-5(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE



ATA DE EXAME DE DEFESA

**JANE GOMES DE ANDRADE**

Aos dezoito dias do mês de dezembro de dois mil e vinte três (18/12/2023), às 18h00, realizou-se o exame de defesa da mestranda JANE GOMES DE ANDRADE, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “*STORYTELLING NO PODCAST - AS FVNEXAS NO GÊNERO TEXTUAL ORAL*”. A Banca Examinadora, constituída pelo Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva (PGLE/UFPB) – orientador, pelo Prof. Dr. Denilson Pereira de Matos (PGLE/UFPB) e pela Profa. Dra. Fabiana Souza Silva Mendes de Araújo (UFPB), apresentou o seguinte parecer:

Aprovado ( X )

Reprovado ( )

Observações sobre o exame:

Proceder com revisão linguística e de ABNT; ajustes na metodologia.

A presente ata foi lavrada e assinada pela presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 18 de dezembro de 2023.

  
Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva  
(Presidente da Banca Examinadora)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana S. S. M. de Araújo  
(Examinadora Externa)



Documento assinado digitalmente  
DENILSON PEREIRA DE MATOS  
Data: 20/01/2024 19:27:20-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Denilson P. de Matos  
(Examinador Interno)

## AGRADECIMENTOS

A Deus- arquiteto maior do Universo por minha existência e por ser a luz no meu viver.

A meus pais Amaro Gomes de Andrade (In memoria) e a minha mãe Maria das Graças de Andrade que mesmo com pouco conhecimento priorizava a educação dos filhos pois acreditava que era o maior bem que podia deixar. Ainda trago na lembrança a época do vestibular, colocava comida na minha boca para não sair sem comer e não me atrasar.

Ao meu orientador, professor e amigo Jorgevaldo de Souza Silva pela generosidade, pelo apoio incondicional, pelos ensinamentos e pela referência para o meu caminhar na vida acadêmica.

Aos professores e colegas do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) pela aprendizagem e pelas trocas de conhecimento, de apoio e pelas amizades que construímos embasadas no respeito e na solidariedade.

Em especial a Ana Maria pela generosidade em enviar material didático em apoio a minha pesquisa, Samara Cornélio pelas horas noturnas de apoio e orientação junto ao comitê de Ética e a Tatiana Ramalho pela presença educativa sempre.

A minha família por esta ao um lado, cada um de seu jeito, para que eu seguisse em frente sem desânimo.

A minha amiga Mestra, professora Rosangela Dias, por apresentar-me a UFPB e pelas orientações e dedicação para a realização de um sonho: o mestrado.

À gestão da Escola Técnica Estadual do Recife pela permissão da pesquisa e pelo apoio nos nomes de Jamesson Cruz da Cunha, de Maria Inez Farias Correia de Lima, de Erick Francis Fernandes Rangel, de Evane Souza Pessoa e todos que compõem a equipe gestora.

As professoras Ana Rayanne Lins, Cíntya Jiminni, Mairma Senna, Marcela Lima e aos professores Rosiberto Gonçalves e Leonardo Ferreira pelas trocas e apoio a pesquisa.

Aos estudantes participantes desse estudo.

A todos os amigos e amigas que fizeram e fazem parte de minha existência,

Minha gratidão.

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta o *podcast* enquanto ferramenta virtual não exclusiva à Aprendizagem (FVNexA) (Matos, 2020) e como seu uso pode contribuir nos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo na produção de gêneros textuais orais, especificamente a *storytelling*. A pesquisa tem como objetivo geral traçado, investigar como o ItemNet *podcast* associado a *storytelling* pode contribuir para o desenvolvimento do uso da oralidade e a produção de textos na construção de seus próprios discursos. A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa-ação, conforme define Elliot (1999) Bortoni-Ricardo (2009) e Thiolente (2018). Esta pesquisa está estruturada em cinco capítulos: no primeiro capítulo apresentamos um cenário histórico sobre a oralidade e os estudos realizados sobre seu uso; no segundo capítulo discutimos os fundamentos teóricos para a realização deste estudo, trazemos um breve histórico sobre a oralidade e sua importância na história, revisitamos a dicotomia da fala e da escrita, dando continuidade, no terceiro capítulo abordamos a visão sobre a oralidade contida nos documentos legais norteadores, em seguida trazemos o quarto capítulo com a presença da tecnologia e letramentos na educação. No quinto capítulo apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, discorreremos sobre a natureza da pesquisa, o universo e os participantes envolvidos, os motivos que nos levaram às escolhas abordadas e os instrumentos selecionados, desenvolvemos a sequência didática e os dados obtidos com a elaboração dos *podcast* educacionais. Também expomos a descrição, a análise e a interpretação desses dados, tecemos uma reflexão sobre a elaboração dos *podcast* pelos estudantes. Por fim, chegamos às considerações finais, referências, anexos e apêndices.

**PALAVRAS-CHAVE:** Oralidade; *Podcast*; *Storytelling*; TDIC; FVNexA

## **ABSTRACT**

This research presents the podcast as a non-exclusive virtual tool for learning (FVNexA) (Matos, 2020) and how its use can contribute to teaching-learning processes, especially in the production of oral textual genres, specifically storytelling. The research's general objective is to investigate how the ItemNet podcast associated with storytelling can contribute to the development of the use of orality and the production of texts in the construction of their own speeches. The methodological approach adopted was action research, as defined by Elliot (1999), Bortoni-Ricardo (2009) and Thiolente (2018). This research is structured into five chapters: In the first chapter we present a historical scenario about the orality and studies carried out its use. In the second chapter we discuss the theoretical foundations for carrying out this study, we provide a brief history of orality and its importance in history, we revisit the dichotomy of speech and writing, in the third we address the view on orality contained in guiding legal documents. Next, we bring the fourth chapter with the use of digital literacy and multiliteracies and the presence of technology in education. In the fifth chapter we present the methodological path of the research, we will discuss the nature of the research, the universe and participants involved, the reasons that led us to the choices discussed and the instruments selected. We develop the didactic sequence and the data obtained from the preparation of the educational podcasts. We also present the description, analysis and interpretation of this data, we reflect on the preparation of podcasts by students. Finally, we come to final considerations, references, annexes and appendices.

**KEYWORDS:** Orality; Podcast; Storytelling; TDIC; FVNexA

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela</b>	<b>Descrição</b>	<b>Página</b>
<b>Tabela 1</b>	Recorte da BNCC (Competências gerais)	20
<b>Tabela 2</b>	Objetivos do Podcast (na proposta de Carvalho)	28
<b>Tabela 3</b>	Objetivos do Podcast (na perspectiva de Medeiros)	28
<b>Tabela 4</b>	Classificação geral do podcast	29
<b>Tabela 5</b>	Para acessar a internet utiliza qual/quais equipamentos	40
<b>Tabela 6</b>	Onde você mais acessa a internet?	40
<b>Tabela 7</b>	Com que frequência acessa a internet?	40
<b>Tabela 8</b>	O que você mais faz na internet?	41
<b>Tabela 9</b>	Qual recurso da internet você mais utiliza?	41
<b>Tabela 10</b>	O conhecimento do podcast pelos estudantes	41

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**BCC-PE** – Base curricular comum da educação básica de Pernambuco

**FVNexA** – Ferramentas Virtuais Não exclusiva à Aprendizagem

**LDB** – Lei de diretrizes e bases da educação nacional

**PCN** – Parâmetros Nacional Curriculares

**PCE** – Parâmetros curriculares do estado de Pernambuco

**TDIC** – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 Gêneros textuais e oralidade: breve histórico .....	14
2.1.1 Gêneros textuais .....	14
2.1.2 A oralidade .....	15
3. Documentos oficiais (PCN, BNCC, BCC-PE E PCE-PE) .....	19
3.1 – Base Nacional Curricular Comum .....	20
3.2 Base Curricular Comum da Educação Básica para Redes Públicas de Pernambuco .....	22
4. Tecnologias e Letramentos na Educação .....	24
4.1 Sobre tecnologia e educação .....	24
4.2 As TDIC em sala de aula .....	24
4.3 FVNexA e ItemNet .....	25
4.4 <i>Podcast</i> : de ItemNet a FVNexA .....	27
4.4.1 Objetivos dos podcasts.....	29
4.4.2 O <i>podcast</i> na sala de aula: modo de fazer. ....	31
4.5 Letramento digital e multiletramentos .....	33
4.3 A narrativa da <i>Storytelling</i> .....	36
5.METODOLOGIA.....	38
5.1 Natureza da pesquisa .....	39
5.2 Universo da pesquisa .....	40
Referências .....	51

## INTRODUÇÃO

A relação do homem com a linguagem é inegavelmente intrínseca. A linguagem se mostra um reflexo da evolução sociocognitiva do homem e para o homem. Gadamer (2002) retoma a indicação aristotélica sobre a definição clássica do homem como o ser vivo que possui *logos* que na tradição do ocidente ficou reconhecida como: o homem é o animal racional, o ser vivo racional, o ser que se distingue de todos os outros animais pela capacidade de pensar.

A palavra grega *logos* foi traduzida no sentido de razão ou pensar, significando também e, sobretudo, linguagem. A linguagem carrega ainda o sentido de representação do ser humano, uma vez que por meio dos signos e significados, seja pela escrita ou pela oralidade, o indivíduo utiliza-a como forma de representação de mundo, e uma das formas de manifestação da linguagem é a oralidade.

Sobre a oralidade, foco desse nosso estudo, alguns autores, apresentam visões distintas que vão, a cada avanço, colocando-a no seu devido patamar. Desde algo secundarizado, conforme oposição língua X fala, em Saussure (1960), a um ato performativo, para Austin (1965), a fala é, para Geraldi (1984), o sujeito que fala, executa ações que não conseguiria praticar a não ser falando e chega como instrumento de comunicação e como forma de interação em Koch (2003).

Essa revisão sobre o tema da oralidade desencadeou estudos sobre essa modalidade em muitos grupos de estudiosos em nosso país e fora dele. Porém, em sala de aula, ainda é uma questão pouco abordada pelos professores de Língua Portuguesa uma vez que há uma priorização para o ensino da teoria gramatical, deixando a oralidade preterida a “outros planos” mesmo sendo uma habilidade orientada nos PCN de Língua Portuguesa para ser desenvolvida durante o percurso escolar de crianças e adolescentes.

A presente pesquisa baseou-se em estudos publicados em literatura atual, concernente ao ensino da oralidade, e propõe-se a ressaltar a importância de seu ensino de forma didatizada na sala de aula. Para tanto, discorreremos sobre a oralidade e sua presença na história, abordamos a dicotomia da fala e da escrita e os limites do ensino da oralidade nas aulas de língua portuguesa na sala de aula.

Iniciamos com as concepções, ainda limitada, dos autores da escola de Genebra acerca da oralidade, passando ao ensino da oralidade em nosso contexto social, destacando os gêneros textuais que são rotinas sociais e se renovam nos seus suportes e suas formas. Em seguida

abordamos a normatização do ensino de oralidade no que diz respeito aos documentos oficiais, sendo eles os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (PCE-PE).

Trazemos, ainda, os conceitos de letramento digital e multiletramentos (Buzato, 2006) acompanhados de uma breve discussão sobre as tecnologias utilizadas na educação e descrevemos o gênero da narrativa oral, *storytelling*<sup>1</sup> como também o gênero textual multimodal *podcast*.<sup>2</sup>

Com o advento das novas tecnologias digitais, em especial a Internet, e a sua popularização, observa-se a presença dessas no cotidiano dos estudantes e que eles as utilizam de forma rotineira através de seus *smartphones*, na palma de suas mãos. Sabe-se que a inserção das tecnologias digitais pedagogicamente pode contribuir no processo ensino-aprendizagem não devendo ser excluída da prática escolar.

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) disponibilizaram vários recursos para comunicação e interação entre as pessoas, e os nossos estudantes em sua maioria nativos digitais têm utilizado uma diversidade de gêneros textuais multimodais, os quais permitem a leitura não somente do texto linear, mas a leitura de imagens, cor, som, fala e outros. E o professor atua como agente facilitador que contribui para a construção de significados por parte dos estudantes.

Nesse contexto nossa pesquisa pontua a importância do ensino da oralidade em sala de aula, utilizando a FVNexA *podcast* associado a *storytelling* para trabalhar a produção de textos na modalidade oral de forma a tornar o ensino-aprendizagem mais amplo, uma vez que a produção textual não está limitada a escrita.

Inserida nesse cenário, esta pesquisa teve como público-alvo estudantes de turmas do 1º ano do ensino médio de uma escola técnica da rede pública estadual, localizada na cidade do Recife, com objetivo principal traçado para:

- Investigar como as TDIC, através da FVNexA *podcast*, associado a *storytelling*, pode contribuir para o desenvolvimento da prática da oralidade em sala de aula e a produção de textos na construção de seus próprios discursos e como objetivo específico projetamos:

1- Possibilitar a elaboração de *podcast* pelos estudantes com o uso pedagógico das TDIC;

---

<sup>1</sup> Storytelling = é o mesmo que Narrativa, em português, também conhecido como contação de história.

<sup>2</sup> Podcast = recurso utilizado para emissão pública de arquivos disponíveis na internet

- 2- Analisar a produção textual, com a inserção do gênero *podcast* no desenvolvimento da oralidade, não no seu aspecto linguístico, mas como algo decorrente da utilização de um ItemNet.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram realizados 06 (seis) encontros por turma. No primeiro momento, informamos aos estudantes sobre o trabalho de pesquisa e na sequência aplicado o questionário de perfil do estudante. Em seguida fizemos as considerações sobre a oralidade e uma interação com a turma sobre o que pensam e como a utilizam; no segundo momento, foi realizado um resgate das histórias contadas quando se encontravam na educação fundamental e apresentamos a *storytelling*, com um novo olhar para essa narrativa. Investigamos a familiarização dos estudantes com a ferramenta *podcast*, qual o nível de conhecimento em relação à finalidade, características e formas de utilização; no terceiro momento apresentamos três *storytellings* em *podcast* que foram escolhidas do *Best Seller: Histórias de ninar para garotas rebeldes* para serem tomadas como referencial inspirador para as construções e produções dos estudantes; em quarto momento foram dadas as orientações para produção da *storytelling* e a pré-produção do *podcast* bem como o processo para gravação.

Esta pesquisa foi estruturada em cinco capítulos, que contemplam, sucintamente, desde a história da oralidade e seu papel agregador até as tecnologias na educação tendo como elemento principal a ferramenta e gênero multimodal *podcast*, destacando a possível utilização e aplicação em sala de aula para o ensino de uso da oralidade.

O primeiro capítulo traz um breve histórico sobre a oralidade e sua importância na história, no segundo capítulo apresentamos aspectos definidores, nele discutimos os fundamentos teóricos para a realização deste estudo, revisitamos a dicotomia da fala e da escrita, no capítulo seguinte abordamos visão sobre a oralidade contida nos documentos legais norteadores, o quarto capítulo temos a presença da tecnologia e letramentos na educação e os multiletramentos, o quinto capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa. Assim sendo, discorreremos sobre a natureza da pesquisa, o universo e os participantes envolvidos, os motivos que nos levaram às escolhas abordadas e os instrumentos selecionados. Trazemos a apresentação de forma pedagógica do *podcast*, a inserção da *storytelling*, buscando as histórias presentes desde a infância para um universo realista, vivenciado por eles. Desenvolvemos a sequência didática para aproximar os estudantes de forma pedagógica ao *podcast* associado a *storytelling*, resgatando a vivência com a contação de histórias do universo infantil, porém, inserindo um novo olhar para essa narrativa e os dados obtidos desde a pré-produção das *storytelling* até a de gravação dos *podcast* educacionais. Também expomos a descrição, a

análise e a interpretação desses dados através dos instrumentos utilizados. Além disso, tecemos uma reflexão sobre elaboração dos *podcast* pelos estudantes. Por fim, nos encaminhamos às considerações finais, referências, apêndices e anexos.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Gêneros textuais e oralidade: breve histórico

#### 2.1.1 Gêneros textuais

Hoje já sabemos mais sobre gêneros textuais e suas possibilidades na sala de aula e acordamos que a comunicação só acontece por meio deles, visando a nosso objetivo comunicativo, cerne da noção dos gêneros, pelo que Marcuschi (2008) declara que toda a manifestação verbal utiliza e atualiza algum gênero. Ou seja, eles existem e se mostram conforme as nossas interações também evoluem. O que começou como pintura rupestre, por exemplo, fluiu para carta, *e-mail*, e, hoje, para troca de mensagens em redes sociais.

Brandão (2004) apresenta a noção de gênero textual como qualquer manifestação concreta do discurso de qualquer sujeito nas várias esferas sociais do uso da linguagem. Assim, os gêneros textuais são fluidos em suas formas e se adequam ao contexto de uso, que é que faz os falantes utilizarem a língua de acordo com gêneros mais específicos.

Marcuschi (2008), propõe gênero textual como forma de (inter)ação social que vai além de uma produção linguística. Para ele “gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (p. 147) revelando, assim, a relação entre língua, discurso, texto e vida real.

Costa (2008) define gênero como estruturas textuais associadas a eventos de interação similar que preservam características recorrentes na sua organização e estilo. Mais uma vez, temos os gêneros voltados para situações interativas reais de comunicação.

Rojo (2012) afirma que quanto a estrutura os gêneros textuais são relativamente estáveis, uma vez que eles não são ‘criados’ em cada situação comunicativa, mas atualizados nas situações discursivas de forma singular, ímpar, cooperando para essa constante renovação, o que, segundo Koch e Elias (2006), colocam-nos como práticas sociocomunicativas dinâmicas que podem sofrer variações na sua constituição, podendo, até, resultar em outros gêneros novos.

Na seção seguinte, discutimos a noção de oralidade e a sua aplicação para o presente trabalho.

### 2.1.2 A oralidade

Antes da invenção da escrita sistematizada por volta da metade do terceiro milênio (Fischer, 2009, p.15), o conhecimento era transmitido oralmente, sendo o principal meio da comunicação entre os homens. Bem mais adiante, na Grécia antiga, o uso da oralidade era de extrema importância para o ensino da arte da retórica, a arte de falar bem em público. Segundo Pagani e Silva, demonstrar a capacidade do orador de refutar ou demonstrar um argumento era muito importante para democracia ateniense.

Ao ter, como ofício, a arte da argumentação, a arte da palavra, os sofistas tornam-se importantes para a democracia ateniense. (...) Por essa razão é que o domínio da arte da retórica ocupa lugar de destaque em Atenas, pois dela dependeria o sucesso perante o tribunal e a assembleia política. Ao ensinar os indivíduos a habilidade discursiva, ensinava-se a arte de ser cidadão (Pagani e Silva, 2007, p.23).

Corroborando com a visão ateniense, no que diz respeito a importância da habilidade discursiva, Travaglia fundamenta a habilidade discursiva como:

A competência discursiva trata de saber adequar o ato verbal às situações de comunicação, isto é, relaciona-se a contextualização do agir, ao respeito às regras e princípios (Travaglia, 2019)

A presença da competência discursiva, na arte da oratória, ainda se faz presente nas igrejas, comércios, assembleias, escolas e nas universidades. Trazemos abaixo, alguns eventos que trazem o registro desses usos. A Bíblia, no novo testamento, a oralidade, como gênero textual, se faz presente nas parábolas contadas por Jesus, para o povo que o seguia; nas igrejas temos seus textos jaculatórios; missas; casamentos (entre outros eventos).

No comércio, as negociações nos mercados e feiras livres, a oralidade era utilizada com a finalidade de propagar e apresentar os produtos buscando a atenção dos compradores. No campo político a veemência oral é fator preponderante; no campo jurídico, as defesas nos tribunais do júri são realizadas oralmente e no âmbito acadêmico as dissertações têm suas defesas através das apresentações orais para validação das pesquisas e obtenção de títulos e graus.

Dessa forma, tais eventos só vêm a respaldar, ratificar e validar a importância do uso da oralidade e desmitificar a ideia comum de que a oralidade é o espaço do erro e que a escrita, o espaço do correto. Não é por ser oral que é caótico. Diferentemente de como era vista por muitos pesquisadores, como declaram Rojo, Schneuwly (2006), para os quais a fala era vista como

desorganizada, variável, heterogênea e a escrita planejada e permanente; a fala seria o espaço do erro e a escrita, o da regra e da norma.

Nos dias atuais, a oralidade é tida como a prática de uso da língua natural por meio da produção sonora, em diversos gêneros de textos orais nos mais diferentes contextos e níveis de formalidade ou mesmo através da oralização de gêneros textuais escritos. Para Marcuschi, (2000) a internet propiciou este surgimento.

[...] com a internet houve uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação. Os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. (Marcuschi, 2000, p.02)

A oralidade é anterior à escrita, é uma base comunicativa e sem ela, o êxito nos demais códigos verbais, que geralmente são mais trabalhados na educação escolar não seria possível. Além disso, os diferentes gêneros orais, como a narração, descrição e relatos estão presentes no cotidiano de todos e o domínio de tais habilidades é essencial para a formação humana. Dessa forma, a escrita deveria ser percebida como consequência da fala, conforme assera Saussure, na 28ª edição, de sua obra publicada originalmente em 1970, no Brasil:

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última, por si só, constitui tal objeto. Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fosse contemplar-lhe a fotografia do rosto (...) acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte a relação natural. (Saussure, 2012, p.58)

Porém, desde os estudos de Saussure (1912) já percorremos mais de 100 anos, e, o fato é que não havia à época dele, recursos para que a oralidade pudesse ser estudada. O que o fez optar pelo estudo da escrita (langue).

De fato, hoje com todos os aparatos tecnológicos essa realidade tem outra conotação. Concepções precipitadas, no que se refere à oralidade, ainda são encontradas devido a uma visão de supremacia da escrita, tanto na sociedade em geral, como, também, na escola, pelo paradigma em que a oralidade não é passível de ensino, uma vez que a fala é uma habilidade natural do homem e seu ensino é desnecessário. A relação oralidade e escrita passou por uma

mudança após os anos 1980, pois anteriormente sua supremacia era incontestável. Rojo e Schneuwly afirmam ainda que

Tinha-se, anteriormente, na concepção de oralidade e escrita como contrários, a ideia de que a primeira era usada apenas em contextos informais enquanto a outra para formais. Via-se a fala como desorganizada, variável, heterogênea e a escrita planejada e permanente; a fala seria o espaço do erro e a escrita, o da regra e da norma, enquanto a escrita serviria para comunicar à distância no tempo e no espaço; a fala somente aconteceria face a face; a escrita se inscreveria, a fala seria fugaz; a fala é expressão unicamente sonora; a escrita, unicamente gráfica. (Rojo & Schneuwly, 2006, p.).

Essa visão de supremacia da escrita, ainda encaminha às atividades escolares quase sempre à escrita, quando muito, leitura em voz alta ou discussões de temas propostos, mas no final atrelado à produção que retoma a escrita.

A facilidade com que nos expressamos oralmente no meio familiar ou círculos de amizade é tão natural e por que se torna difícil em outros contextos, como o escolar? A oralidade, por sua vez, ainda é colocada num lugar de inferioridade nas práticas escolares em sala de aula. Neste sentido, Marcuschi afirma que “A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita” (Marcuschi, 1977, p.39).

Encontramos também, concepção similar a afirmação de Marcuschi (1977), em Dolz e Schneuwly, que explicitam o lugar limitado para o ensino e uso da oralidade na sala de aula.

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.) afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. Assim, como denunciam didatas, sociólogos, linguistas e formadores de professores (Wirthner, Martin e Perrenoud 1991; De Pietro e Wirthner 1996), o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. (Dolz e Schneuwly, 2004, p.125)

Nessa abordagem, compete a escola, propiciar o desenvolvimento do ensino da língua como atividade social, preparando os estudantes para as diversas situações, dentre elas, a utilização de gêneros orais, formais e informais, com propósitos comunicativos diversos.

A importância da oralidade no ensino é reconhecida pelos docentes, mas as atividades não ultrapassam conversas e discussões. Atividades que focam o oral formal, bem como o planejamento da fala, o estudo sistemático de gêneros orais não estão presentes na sala de aula. A inclusão de atividades de oralidade em maior relevância, centra-se em “perguntar ao aluno o que entendeu do texto”, ou seja, como afirma Dolz, embora a oralidade esteja presente na escola ela não é ensinada (Dolz, 2004, p. 149).

O ensino da oralidade é uma necessidade imprescindível em virtude das novas dinâmicas que a contemporaneidade midiática nos impõe. Em uma sociedade em que a internet tem democratizado cada vez mais o uso da fala, a sala de aula não pode estar alheia a estas mudanças e aos novos cenários aos quais os estudantes estão inseridos.

Hoje, estudar a oralidade é possível, e, é tema presente nos documentos oficiais como: PCN, BNCC e PC-PE os quais expressam não só a importância, mas também a necessidade de ser vivenciada e não colocada em planos secundários. Neste viés se faz presente alguns autores que convergem com os preceitos legais para educação no Brasil.

Esse trabalho considera as orientações da BNCC, PCN, BCC-PE e PC-PE no que dizem respeito ao uso da língua como uma forma de interação social em diversos campos de atuação e nas diversas mídias, como veremos mais detalhadamente no capítulo a seguir.

### 3. Documentos oficiais (PCN, BNCC, BCC-PE E PCE-PE)

Embora documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a Base Curricular Comum da Educação Básica de Pernambuco (BCC-PE) e os Parâmetros curriculares do Estado de Pernambuco (PCE-PE) tragam uma visão mais ampla para a inclusão do ensino da oralidade por meio dos gêneros orais, suas práticas são subestimadas.

Identificamos que existe a preocupação com o ensino da oralidade presente nos documentos oficiais que buscam a normalização da educação no Brasil, como os PCN: “aprendizagem de procedimentos apropriados aos de fala e escrita em contextos públicos, dificilmente ocorrerá, se, a escola, não tomar para si a tarefa de promovê-la.” (PCN 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, p. 25)

A promoção da fala e da escrita envolve aspectos como: argumentar, expor, relatar, entre outros, mas diretamente para os propósitos desta dissertação, citamos as orientações dos PCN do Ensino Médio:

O espaço da língua portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano, mesmo que, no jogo comunicativo haja avanços retrocessos próprios dos usos da linguagem; enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos. (2000, pp.22-23)

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, no seu art. 35, estabeleceu a inclusão do ensino médio como a etapa final da educação básica com duração mínima de três anos. Essa ação visou a melhora da qualidade de ensino em decorrência das transformações tecnológicas.

No final do século XX os PCN são instituídos, trazendo como proposta de um currículo baseado em competências básicas, “a garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade.” (BRASIL, 2000, p. 11), apresentando uma relação com os diversos contextos dos alunos.

No artigo 26 da LDB, os PCN trazem a novidade da BNC, a ser complementada, em cada sistema de ensino e unidade escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do grupo de alunos. Com os PCN também vem uma base nacional comum para o prosseguimento dos estudos, caminhando para a construção de competências e habilidades básicas (PCN, 2000, p. 16).

Na reforma curricular do ensino médio foi estabelecida a divisão do conhecimento escolar em áreas, levando a Língua Portuguesa para área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, “a prioridade para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade” (PCN, 2000, p. 19).

No que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, os PCN (BRASIL, 1997) definem a língua, a linguagem e como serão trabalhadas as noções de texto, discurso e gênero.

O conhecimento das regras de uso da língua tem um restrito caminho com a possibilidade de plena participação social, porque é através dela que o indivíduo se comunica, adquire acesso à informação, expressa-se e defende sua posição perante a sociedade.

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1997, p. 21).

Neste item, é possível identificar uma simetria com a visão da arte da retórica ateniense onde ao ensinar os indivíduos a habilidade discursiva, ensinava-se a arte de ser cidadão. Compete ao professor considerar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, levando em consideração três variáveis: o aluno, a língua e o ensino.

### **3.1 – Base Nacional Curricular Comum**

Após sua homologação entre 2017 e 2018, escolas, redes e sistemas de ensino tiveram que adaptar-se para atender as várias mudanças trazidas. Dentre as mudanças implementadas na reforma do ensino médio, implantou-se a categorização do conhecimento em que a língua portuguesa passou a integrar a área de linguagens, códigos e suas tecnologias, tendo as orientações por competências e habilidades, distribuída em três campos: competências gerais, competência de linguagens e suas tecnologias e habilidade de Língua Portuguesa. É possível

identificar que a oralidade perpassa em todos os três campos como podemos constatar no pequeno recorte abaixo da BNCC, que tem direta ligação com o objeto desta pesquisa.

TABELA 01

<b>COMPETÊNCIAS GERAIS</b>	
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual motores, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS</b>	
1	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (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.
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, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso e reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como forma de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento dos preconceitos de qualquer natureza.
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.
<b>HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	
Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	

<p>Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, a clareza à progressão temática e a variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.)</p>
<p>Elaborar roteiros para produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, vídeo minuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e trans mídia, <i>podcast</i>, <i>playlist</i> comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.</p>
<p>Produzir textos para divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. - , considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.</p>

Fonte: BNCC Tabela criada pela pesquisadora

### **3.2 Base Curricular Comum da Educação Básica para Redes Públicas de Pernambuco**

A Base Curricular Comum da Educação Básica para redes Públicas de Pernambuco foi resultado de um processo democrático e participativo sob a responsabilidade de gestores das redes municipais e estaduais, através da coordenação do projeto e das comissões de elaboradores, compostas por assessores de universidades e por professores especialistas das redes públicas de ensino, esses formados nesse processo, como Especialistas em Avaliação Educacional, em Língua Portuguesa. É possível identificar que a BCC-PE traz uma visão do uso da língua como uma forma de interação social onde:

É esperado que conceda inteira relevância ao estudo e à pesquisa de uma língua que seja vista como uma forma de interação social pela qual os interlocutores, em “mútua cooperação”, realizam a “interatividade” da troca verbal, numa condição, portanto, marcadamente dialogal. É esperado, ainda, que a língua seja percebida como uma forma de atuação social pela qual as pessoas intervêm, nas mais diversas situações do dia a dia, com o intuito de realizar alguma ação. Nesse sentido, falar e escutar, escrever e ler

são sempre “atos”, ou atividades, ou formas de alguém atuar, agir, “fazer” algo em algum contexto social (BCC-PE, 2008, p.67)

Podemos verificar que o trabalho realizado de forma coletiva na elaboração da BCC-PE, foi norteado para um alinhamento com a visão da BNCC no tocante ao uso da língua: interação social.

### 3.2.1 – Oralidade nos PCE-PE

Ensinar oralidade significa promover situações de uso da língua falada mais formalizada do que às quais os estudantes estão geralmente acostumados. Significa também ampliar sua visão de língua, entendê-la na sua constituição e na sua prática.

No Currículo de Pernambuco o eixo da oralidade compreende as práticas de linguagem na modalidade falada da língua em situações de uso oral da linguagem. Nesse sentido, ensinar a oralidade implica conceber a língua oral como objeto autônomo de ensino (Schneuwly; Dolz, 2010, considerando as dimensões discursivas e materiais pertinentes a essa modalidade trazendo destaque para o “como dizer e o que se tem a dizer”, bem como refletir linguisticamente em torno dessa modalidade em diversos contextos de interação, principalmente, em situações mais formais do que aquelas já vivenciadas pelos estudantes.

Essa percepção traz como objetivo o ensino e a aprendizagem da oralidade como prática social, visam a desenvolver capacidades de ação linguístico-discursivas e a ampliar o repertório e a visão de língua dos falantes; a compreensão das relações entre fala e escrita; o sucesso escolar dos estudantes; a superação de preconceitos; entre outros.

Portanto, fica explícito que o estudo das características e finalidade dos diferentes gêneros textuais orais e seus modos de realização é objeto central desse eixo, sem perder de vista a oralização de textos escritos, que diferentemente da oralidade, trata-se de uma forma de atividade com o apoio do texto escrito.

Diante da priorização do uso da oralidade nas escolas como está posto nos documentos legais, que norteiam a educação no Brasil e no estado de Pernambuco, nossa pesquisa utilizou a ferramenta *podcast* devido a sua popularização junto a estudantes e professores, associado a *storytelling*, conjuntamente com a tecnologia digital que permite trabalhar esse tipo de gênero para ensinar o uso da oralidade na sala de aula.

## **4. Tecnologias e Letramentos na Educação**

### **4.1 Sobre tecnologia e educação**

Refletindo em tecnologia e educação, muitos estudiosos atribuem ao século XX o início da história da tecnologia na educação com a popularização dos computadores porém em uma afirmação do filósofo Demerval Bruzzi, ex-diretor do Ministério da Educação, a educação desde sua origem sempre utilizou de alguma tecnologia, desde 1650, se entendermos por tecnologia um conjunto de métodos, técnicas, processos ou procedimentos utilizados na atividade humana, não restrito somente ao uso de ferramentas como computadores, celulares, tablets etc.

Nessa concepção de tecnologia, citamos a tecnologia Horn-Book que se tratava de uma madeira com letras impressas utilizada na época para alfabetizar crianças. Utilizado para ensinar a ler e a escrever textos religiosos. Mais uma vez, registramos a presença prioritária do ensino da escrita e da leitura. A oralidade não precisava ser ensinada pois o homem já sabia falar. Outra tecnologia em uso entre 1850 e 1870, foi o Ferule, usada como apontador/indicador em sala de aula. No final da década de 1870, surgiu o que hoje conhecemos como projetor de slides, o Magic Lan Tern. Em 1890 surgiu o quadro negro, além de outras tecnologias como o lápis.

### **4.2 As TDIC em sala de aula**

Diversas outras ferramentas surgiram e passaram a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de muitos estudantes, como calculadora, caneta esferográfica entre outras. Mas, nos debruçaremos na era do uso da tecnologia digital da informação e comunicação, nos anos 2.000 com a popularização dos computadores.

De acordo com John Palfrey e Urs Gasser,

No início da década de 1970, o mundo começou a mudar – e depressa. O primeiro Bulletin board system (um BBS) permitiu às pessoas, com um computador tosco e acesso a linhas telefônicas, trocar documentos, ler notícias e enviar mensagens umas as outras. No início da década de 1980 os grupos de usenet, organizados em torno de tópicos de interesse para as comunidades de usuários, tornam-se populares. Ainda em 1980 os e-mails começaram a entrar no uso popular. No final da década de 1990 os mecanismos de busca, portais e site de comércio virtual chegaram ao cenário e em 1991 a Word Wide Web fez seu ingresso e na virada do Milenium entram, online, as primeiras redes sociais e aos primeiros blogs. (John Palfrey/ Urs Gasser (2011, p.12)

Perceber que foi um período muito rápido de transformação tecnológica que ocorreu no que se refere a informação pois se tomarmos o tempo da evolução da tecnologia a luz da concepção do filósofo Demerval Bruzzi, atualmente estaríamos entrando na popularização dos computadores.

De fato, hoje, nenhum aspecto da vida moderna fica intocado pelas tecnologias da informação. Os negócios, a política, a educação e até a religião.

As tecnologias digitais precisam ter sentido dentro e fora da escola e é de extrema importância que as TDIC sejam consideradas como instrumentos que podem ser utilizados como mediação no processo de ensino-aprendizagem, não devendo ser considerados como determinantes na construção do conhecimento por parte do estudante. A interação estabelecida entre usuários cria o ambiente de mídia, que é o espaço intelectual e social chamado de ciberespaço (Lévy, 1999).

A escola por ser um ambiente inicial de oportunidades e participação, tem um papel essencial no que se refere à inclusão digital, beneficiando toda a sociedade, e propicia relevância pedagógica sendo utilizada em salas de aula, aproximando o cotidiano no espaço de aprendizado, estimulando os estudantes no uso dessas tecnologias, no qual a maioria já é nativo, viabilizando seu desenvolvimento social, cultural e ético.

Assim, nessa diversidade de possibilidades de produção textual que existe na Web 3.0, como meio de comunicação, fazemos uso do *podcast*, que é um recurso utilizado para emissão pública de arquivos disponíveis na rede. Nos últimos anos, o *podcast* tem se destacado sobremaneira como gênero em diversos suportes de tecnologia e no ambiente educacional, permitindo que se possam criar oportunidades no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, centramo-nos no ItemNet *podcast*, pelo seu gênero multimodal objeto desta pesquisa, de forma mais detalhada na sua diversidade e nas suas vantagens para o ensino do uso da oralidade, associado a *storytelling*.

### **4.3 FVNexA e ItemNet**

Com a popularização das TDIC e das redes sociais, além do acesso à internet, várias ferramentas inusitadas, aparentemente, surgiram subsidiando o professor e sua prática de sala de aula. Matos (2020) coordena estudos que desenvolvem o conceito de FVNexA na Universidade Federal da Paraíba. Essa percepção conceitual vai sendo discutida e apresentada em eventos acadêmicos que priorizam as tecnologias digitais, multiletramentos e ensino.

E o que são as FVNexA? É o acrônimo desenvolvido por Matos (2020), resultado de suas pesquisas com Sena e Cavalcante, em 2019, para definir as ferramentas virtuais que não são exclusivas à aprendizagem. Ou seja, qualquer ferramenta emergente no campo do

ensino/aprendizagem, mesmo que tenha sido criada desprovidas de função educacional primordial, primária (Matos, 2020, p. 21).

Matos (2020) segue sua pesquisa e apresenta outro novo conceito pertinente e oportuno, o do ItemNet, que resume qualquer “conjunto formado por aplicativo, site, fórum, blog, rede social e tudo mais que possa servir de matéria prima para uma ferramenta virtual” (Matos, 2020, p. 18).

Como resultado prático desses dois conceitos, Matos (2022) propõe o percurso três etapas comuns para que o ItemNet se apresente como uma FVNexA: a) observação do ItemNet, sua escolha e utilização com objetivos pedagógicos (p. 34-38), deve-se dar como usuário com a finalidade de testá-la; depois disso, passa-se a definir a função que o ItemNet pode desempenhar; e, então, parte-se ao uso com finalidade educativa, concluindo o processo de promoção do ItemNet para a utilização enquanto FVNexA.

Nesse percurso promotor de um ItemNet para uma FVNexA, o docente pode ser o agente responsável, mas os discentes são essenciais para o sucesso dessa (inter)ação, já que é essa possível interação facilita que a ferramenta possa assumir um papel educacional. Logo, um caminho para que uma ferramenta virtual passe a configurar uma FVNexA, o docente redireciona o uso com a finalidade de alcançar seus objetivos didáticos/pedagógicos.

Visando sua aplicação no ensino de nossa língua materna, as FVNexA possibilitam uma aprendizagem mais atualizada e relacionada às práticas sociais reais desenvolvidas por seus estudantes, valorizando, com isso, os conhecimentos prévios dos seus discentes, propiciando um espaço mais interativo e inclusivo, sem desconsiderar os conhecimentos teóricos da disciplina.

As FVNexA no ensino de língua portuguesa são uma possibilidade para a prática e uso reais da nossa língua, tanto na leitura, escrita, como na oralidade, permitindo ao docente a aplicação de determinadas demandas do ensino da língua portuguesa na atualidade, vinculadas a diversas interações sociais dos textos em circulação atualmente, uma vez que as TDIC acrescentaram as formas e processos de produção e recepção dos textos, com a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade (Zacarias, 2016).

Nossa pesquisa concorda que a prática de ensino deve prezar o conhecimento prévio dos partícipes desse processo e desenvolver caminhos que multipliquem o conhecimento dos muitos aspectos constituintes da linguagem. Dessa forma, as TDIC são importantes para uma

sala de aula mais inclusiva, a partir do uso das FVNexA, no nosso caso o *podcast*, sobre o que discorreremos adiante.

#### 4.4 *Podcast: de ItemNet a FVNexA*

O surgimento dos *podcasts* tem base no ano de 2004, quando Adam Curry (VJ) e Dave Winer (programador) emitiram um programa de rádio via *Web* (Richardson, 2006). Desde então, os *podcasts* adquiriram popularidade rapidamente pela facilidade em criar e em publicar materiais digitais, começou a ser utilizado em diversos meios.

Esse termo (*podcast*) pode ser descrito de forma resumida como sendo uma emissão pública segundo uma demanda (Richardson, 2006). Foi anunciado em 2005, pelo Dicionário Americano New Oxford, como a palavra do ano (Skira, 2006). Moura e Carvalho (2006, p. 88) caracterizam o *podcast* estritamente por seus quesitos técnicos, se tratando de uma “forma de publicação de programas de áudio, vídeo e imagens na internet”.

Para Assis, Salves e Guanabara (2010, p. 2) “os *podcasts* são programas de áudio, tendo como principal característica o formato de distribuição que os diferenciam dos programas de rádio tradicionais”.

Bottentuit Junior e Coutinho (2007, p. 839) entendem o *podcast*, embora inicialmente utilizem o termo “*podcasting*”, como “uma página, *site* ou local onde os ficheiros áudio estão disponibilizados para carregamento”; *podcasting* é o “acto de gravar ou divulgar os ficheiros na *web*”; e por fim designa-se por *podcaster* “o indivíduo que produz, ou seja, o autor que grava e desenvolve os ficheiros no formato áudio”.

Com o propósito de explicar a diferença entre *podcasting* e *podcast*, Leite (2015) destaca que *podcasting* é uma forma de publicação de arquivos de mídia digital (áudio, vídeo, foto etc.) pela internet, através de um RSS (*Really Simple Syndication*, que significa uma forma simplificada de apresentar o conteúdo de um *site*), que permite aos utilizadores acompanhar a sua atualização. Com isso, é possível o acompanhamento e/ou *download* automático do conteúdo de um *podcast*.

A série de arquivos publicados por *podcasting* é chamada de *podcast*. O autor de um *podcast* é chamado de *podcaster*. Um *podcast* assemelha-se a uma subscrição de uma revista em áudio e/ou vídeo que pode ser recebida através da Internet. Os conteúdos podem ser extremamente diversos.

Podemos escutar e/ou ver esse gênero discursivo a partir de programas especiais que leem arquivos de índices, descarregam músicas e/ou vídeos e as transferem automaticamente aos reprodutores.

Meng (2005) define *podcast* como o processo de captura de um evento de áudio, música, fala ou mistura de sons e depois postar o objeto de som digital para um *site* ou *blog* em uma estrutura de dados chamada de RSS 2.0 (ou *feed* – alimentador). A popularização e organização de conteúdo RSS impulsionou a criação de ferramentas que comportassem essa tecnologia (figura 1)

Os agregadores, *softwares* que organizam as informações que são vistas pelo usuário, contêm uma tecnologia que permite a recepção do conteúdo – áudio, texto, som – sem a necessidade de acessar o *website* para poder recebê-lo, quando ocorre uma atualização.

O usuário recebe um pequeno resumo sobre o material disponibilizado e escolhe o momento que achar apropriado para o *download* do arquivo, sendo necessário apenas se inscrever uma única vez no RSS, os demais *podcasts* da série são baixados automaticamente, até que o usuário desabilite a função de inscrever (Frydenberg, 2006).

Utilizando leitores de notícias especializados, os usuários podem se inscrever em uma página *Web*, contendo arquivos RSS 2.0 de áudio e/ou vídeo e, automaticamente, fazer o *download* desses arquivos diretamente em um programa de gerenciamento de áudio em seu computador pessoal. Quando um usuário sincroniza seu dispositivo de áudio portátil com o seu computador pessoal, os *podcasts* são automaticamente transferidos para o dispositivo, para ser ouvido no momento e local mais conveniente para o usuário

Atualmente, três formatos desse gênero *podcast* são descritos: *podcasts* de áudio, *podcasts* aprimorados e *podcasts* de vídeo, de acordo com Leite (2016).

Quando o *podcast* contém apenas áudio, ele é chamado de *audiocast* (Mcloughlin; Lee, 2007; Webb; Cavanagh, 2008). *Audiocast* é um dos tipos mais utilizados na educação, em que as lições podem ser gravadas, auxiliando aqueles que não puderam participar do momento presencial em sala de aula e contribui para que os estudantes revejam as lições para completar suas anotações.

O *podcast* aprimorado é semelhante aos *podcasts* tradicionais (Salmon; Edirisingha, 2008). O *podcast* aprimorado contém informações multimídia, como *slides*, imagens, fotografias, vídeos curtos e capítulos que ajudam os usuários a aumentarem sua percepção sobre o tópico. Quando o *podcast* aprimorado é colocado dentro de um programa ou dispositivo específico, todas as informações adequadas são apresentadas ao mesmo tempo e na mesma janela, o que torna mais fácil para mostrar os materiais.

Por fim, o *Podcast* em vídeo, chamado de *vodcast* por Salmon e Edirisingha (2008), *vidcast* por Newbutt, Flynn e Penwill (2008) e *videocast* por Leite, Leão e Andrade (2010) é uma das últimas inovações no mundo do *podcast*, e troca o áudio dos *podcasts* tradicionais para o vídeo. O *videocast* é um termo usado para distribuição online de “vídeos sobre uma demanda” (video on demand). Este termo é usado para distinguir *podcasts* que, de acordo com Leite (2005), normalmente contém arquivos de áudio.

Com relação aos objetivos dos *podcasts*, os autores apresentam em suas propostas, esses objetivos, de forma narrativa e para trazer uma melhor visualização e entendimento, traremos esses objetivos em forma de tabela que trazemos abaixo: a tabela 02 traz a proposta de Carvalho et al (2009) e sua perspectiva e a tabela 3 traz a proposta de Medeiros (2006).

Em relação à classificação geral do *podcast*, o autor também o faz de forma narrativa e traremos em forma de tabela, buscando uma melhor visualização e entendimento. Na tabela 04 observamos as cinco dimensões de Leite (2016).

#### 4.4.1 Objetivos dos podcasts.

Tabela 02 – Objetivos na perspectiva de Carvalho:

EXPOSITIVO (ou informativo)	Apresentação de um determinado conteúdo; síntese ou resumo de um tema; explicações de conceito; descrição de funcionamentos
FEEDBACK (ou comentário)	Comentário crítico aos trabalhos ou tarefas realizadas; comentários sempre construtivos, salientar aspectos positivos bem como aspectos a melhorando alternativas.
INSTRUÇÕES (ou orientações)	Indicações e/ou instruções para a realização de trabalhos práticos.
MATERIAIS AUTÊNTICOS	Feitos para o público em geral.

Tabela criada pela pesquisadora

Tabela 03 – Os objetivos dos podcasts na perspectiva de Medeiros

Metáfora	Semelhante a um programa de rádio de emissora convencional (locutor, blocos musicais, vinhetas, notícias, entrevistas etc.)
Editado	Alternativa para ouvinte que perderam a hora do programa favorito, mas desejam ouvi-lo
Registro	Diversos temas. Conteúdo dos mais específicos ou até mesmo desabafos pessoais. Também conhecido como audioblog.
Educacionais	É possível disponibilizar aulas, em forma de edições continuadas, semelhantes aos antigos fascículos de cursos de línguas que eram vendidos nas bancas de revistas.

Tabela criada pela pesquisadora.

Tabela 04 – A classificação geral do podcast

Formato	Audiocast, videocast, <i>podcast</i> aprimorado, <i>screencast</i>
Tipo	Expositivo, <i>feedback</i> , instrução, metáfora, educação etc.
Duração	Curta, moderada e longa
Autor, estilo	Formal e informal
Propósito	Informar, motivar, desafio, explicar, aumentar a conscientização, encorajar a questionar, analisar, resumir, refletir etc.

Tabela criada pela pesquisadora

Os *podcasts* podem ser utilizados como um canal móvel de veiculação de aprendizado. Segundo Leite (2015), cinco características estão presentes nos *podcasts*: eficácia, preferência, mobilidade flexível, frequência de uso e objetivo.

Para Villate (2005), os estudantes estão cada vez mais motivados para as tecnologias e menos motivados para os métodos tradicionais de ensino, assim, na elaboração dos *podcasts* devemos levar em conta a motivação. Nesse sentido, Keller (2010) apresenta o modelo ARCS de motivação (Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação), que pode ser incorporado no processo de elaboração do *podcast*.

Leite (2015; 2016) apresenta três etapas para elaboração do *podcast*: **A pré-produção** - na qual incluímos o planejamento do tema abordado, os objetivos que são buscados nele,

direcionando o *podcast* para o seu propósito no ensino. **A produção** - com a realização do trabalho, separando os materiais necessários, câmeras fotográficas digitais ou câmeras de celulares ou câmeras digitais, microfones, um computador com configuração básica e *softwares* gratuitos que possibilitam a fase da edição. **A pós-produção** - com sua edição, utilizando arquivos adequados, sua publicação utilizando um agregador, a geração de um arquivo RSS (*Really Simple Syndication*). Este arquivo RSS lista a localização do *podcast*, também inclui informações sobre o *podcast*, quando foi publicado e a descrição dele. O arquivo de áudio-vídeo RSS é postado a um servidor da rede.

É importante destacar que a cada dia uma série de aplicativos para tais fins surgem. A escolha do recurso para elaboração, edição e disponibilização de um podcast fica a critério do prosumidor (produtor e consumidor da informação), ou seja, ele pode optar por recursos grátis, porém eficientes, ou os pagos, com mais serviços. Na nossa pesquisa foi indicado a utilização do recurso grátis do *Spotify for podcaster*.

#### 4.4.2 O *podcast* na sala de aula: modo de fazer.

O *podcast* tem características muito pertinentes, quando utilizado como um recurso didático digital. Além de permitir a introdução de temas contextualizados motivando discussões de conteúdos disciplinares ou interdisciplinares, pode auxiliar no reforço do tema abordado em sala de aula através de outros recursos (Grané; Willem, 2009). Como em qualquer tecnologia educacional, o uso do *podcast* produz uma alta interatividade com o usuário, possibilitando grande experiência na aprendizagem, com resultados que visam ajudar o professor e os estudantes alcançarem os objetivos educacionais propostos.

Tal como outros recursos da *Web 2.0*, o *podcast*, apesar de ter a sua origem nos ambientes radiofônicos, também se revela um excelente recurso pedagógico e uma interessante porta de entrada para as novas tecnologias no âmbito educativo.

Donnelly e Berge (2006) identificaram três usos acadêmicos do *podcast*, a seguir:

1) disseminar o conteúdo do curso; 2) capturar material de sala de aula ao vivo e 3) melhorar os estudos.

Lee, McLoughlin e Chan (2008) destacam que diversas universidades implementaram os *podcasts* em nível institucional. Porém, ressaltam que têm sido encontrados poucos exemplos publicados de *podcast* no setor de ensino, principalmente no ensino superior para capacitar os estudantes e menos ainda tendo o estudante gerador de *podcast*. Mesmo a literatura atual identificando uma longa lista de possíveis campos onde o *podcast* possa ser aplicado (jornalismo, rádio, artes, filmes, publicidade etc.), nosso foco é o uso do *podcast* na educação, que tem recebido uma atenção especial ao longo dos últimos anos.

Algumas vantagens são destacadas por Bottentuit Junior e Coutinho (2007) para que o gênero discursivo *podcast* seja implementado na educação, a saber:

a) Um maior interesse na aprendizagem dos conteúdos devido a essa nova modalidade introduzida em sala de aula; b) Um recurso que ajuda nos diferentes ritmos de aprendizagem dos discentes, tendo em vista que eles podem escutar/ver inúmeras vezes e em qualquer ambiente o mesmo episódio, com o intuito de compreenderem o conteúdo abordado; c) A aprendizagem em qualquer ambiente (dentro ou fora da escola); d) Estimular os alunos a gravar seus próprios episódios, pois assim eles aprendem muito mais; e) O falar e ouvir constitui uma atividade de aprendizagem muito mais importante do que simplesmente ler.

Nesse cenário, registramos que existem poucos *podcasts* voltados para o ensino da oralidade, o que uma simples busca no Google acadêmico pode comprovar.

A nossa pesquisa propôs e acompanhou a elaboração de *podcasts* educacionais produzidos pelos estudantes, tornando-os prosumidores (produtores e consumidores da informação) do conhecimento, trazendo como conteúdo nos *podcasts* a contação de suas próprias histórias com o objetivo de desenvolver o ensino do uso da oralidade na sala de aula.

Partindo do pressuposto de que as TDIC contribuem para a aprendizagem dos estudantes, em especial, os *podcasts*, buscamos compreender como esse ItemNet pode ser facilitador no desenvolvimento das habilidades para o uso da oralidade nas diversas situações sociais e cotidianas, formais e informais, colaborando para o processo de ensino aprendizagem.

O uso do *podcast* já fora utilizado anteriormente, voltados para outros fins, como foi o caso de Gil (2016) que realizou uma proposta de utilização da mídia (ferramenta) *podcast* no ensino de Língua Portuguesa no intuito de transformar o espaço virtual uma extensão do ambiente escolar, onde serão disponibilizados aos alunos programas radiofônicos de aproximadamente 30 minutos cada, consoantes aos temas discutidos em sala de aula.

Para Leite (2018), o uso de *podcast* possibilitou ampliar o conhecimento dos educandos no tocante ao ensino da língua portuguesa, desenvolvendo novas habilidades e competências, bem como, o conteúdo abordado tornou-se mais atrativo em virtude da familiaridade com o gênero textual presente na *Web*.

Não existe apenas um modelo ideal que irá resolver todos os problemas no processo ensino aprendizagem e nenhum recurso digital irá substituir o professor ou livro na sala de aula e sim mais uma ferramenta a ser utilizada no contexto pedagógico com atributos específicos e distintos, podendo ser entrelaçado com outros métodos em prol da melhoria da educação

Nossa proposta difere das propostas dos autores citados em seu objeto, uma vez que temos como objetivo geral utilizar o ItemNet *podcast* associado a *storytelling* para o ensino do uso da oralidade na sala de aula de forma a ensinar, incentivar e impulsionar a expressão da oralidade. A seguir, falamos sobre o letramento digital, multiletramentos e a *storytelling*.

#### 4.5 Letramento digital e multiletramentos

O termo letramento chegou ao Brasil por volta dos anos 90, através dos discursos dos especialistas em Linguística que abordavam o assunto em suas obras. Mary Kato pública, em 1986, a obra: “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, fazendo uso da palavra pela primeira vez.

Leda Verdiani Tfouni, com a publicação do livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” de 1988, no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento. O vocábulo letramento ganha popularidade pelos especialistas e, em 1995, Ângela Kleiman publica o livro: “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”.

Assim, buscou-se o significado da palavra letramento, que Magda Soares (1998) afirmou não ser encontrado no dicionário *Aurélio*, contudo, se encontrava em um dicionário da Língua Portuguesa, editado há mais de um século, dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete. De acordo com essa autora, a definição que hoje é atribuída ao letramento não se aproxima do verbete desse dicionário.

A definição da palavra letramento surgiu a partir da palavra inglesa *literacy*, que traz como significado “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (Soares 1998, p.17).

O termo letramento no Brasil é adquirido como resultado da ação de um grupo ou indivíduo em se apropriar do ato de ler e escrever e através disso alterar suas condições nas práticas sociais. Uma pessoa letrada interage com diferentes textos e faz uso da leitura e escrita com suas diferentes funções na vida cotidiana.

Durante um certo período, havia uma confusão no entendimento conceitual dos termos letramento e alfabetização. O termo letramento era bastante confundido com a pessoa alfabetizada, porém a alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, mas não necessariamente o indivíduo assume este papel perante a sociedade.

Uma pessoa letrada se constitui de uma multiplicidade de habilidades de leitura e escrita em um contexto específico, relacionando-se com as necessidades de valores e práticas sociais.

O letramento Digital é muito mais do que saber ler e escrever ou navegar na internet, é saber utilizar esses recursos para aplicá-los no cotidiano, em benefício do próprio usuário. Encontramos um grande grupo de usuários das novas tecnologias que não são alfabetizados, nem letrados, mas habilitados no letramento digital que em seus diversos recursos, a digitalização da voz, que permite aos não alfabetizados enviar suas mensagens em áudio ou seus áudios transcritos em texto, realizando o processo de comunicação. Assim, os letramentos digitais são caracterizados por Buzato (2006) como

conjunto de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contexto socioculturais geograficamente e temporalmente limitadas, quanto naquelas construídas pela interação mediada eletronicamente (BUZATO,2006, p.7)

Nessa linha de pensamento, na obra: *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*, Magda Soares (2002) apresenta uma nova visão no conceito de letramento, bem como a confrontação de tecnologias digitais de leitura e de escrita com tecnologias tipográficas, salientando que cada um tem seu espaço e um efeito na sociedade, resultando em conceitos diferentes de letramento.

Soares (2002) enfatiza que há modalidades diferentes de letramento o que sugere que a palavra seja pluralizada: há letramentos, e não letramento, isto é, “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.” (Soares, 2002, p. 156).

Tomando como referencial a nova visão que Soares traz, podemos identificar que a tecnologia junto à internet, cada vez mais vem reafirmar o lugar de importância do uso da oralidade, uma vez que possibilita a inserção dos não letrados e não alfabetizados no universo digital, viabilizando o processo de comunicação e na interação social.

Com o advento das tecnologias digitais o termo letramento (s) sofreu alteração, surgindo pela primeira vez em 1996, o termo multiletramentos, em um Colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL) que após um período de debates publicou um manifesto intitulado: *A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures* (THE NEW LONDON GROUP, 1996), tendo como tradução para a língua portuguesa “Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais”.

Afirmava-se, assim, a necessidade de se trabalhar na sala de aula os novos letramentos, a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade de linguagens que circulam dentro e fora do ambiente escolar. Para Rojo (2013),

O conceito de multiletramentos, articulado pelo grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para 2 tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.(Rojo, 2013 p. 14, grifo do autor).

Nossa pesquisa segue norteadada na linha de pensamento de Rojo (2013) da multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos.

Devido a facilidade de acesso que temos hoje à comunicação e informação, principalmente nos referimos às novas tecnologias, através da proporção que as tecnologias digitais vem tomando, as crianças de hoje já nascem imersas a elas e essa mudança traz alterações na forma de ler e escrever, independentemente do suporte que ela venha a utilizar impresso ou tela pois os textos contemporâneos são compostos de multiplicidade de linguagens exigindo do seu leitor capacidade práticas para a interpretação.

Ser letrado digital significa proceder a mudança nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, multimodal, ou seja, é preciso considerar as diferentes possibilidades de aprendizagem sons, imagens e desenhos, que circundam os nossos estudantes dentro e fora do ambiente escolar.

Como afirma Rojo (2012) com relação as novas tecnologias

As novas tecnologias estão inserindo novos modos de comunicação o que exige visual (uso das imagens), sonoro (uso dos sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura (multiliteracies) (Rojo, 2012, p.37).

Nossa pesquisa segue na premissa da Rojo (2012) utilizando um dos novos modos de comunicação através do sonoro (uso dos sons, de áudio) com o *podcast*.

Nesse contexto o termo letramento, discutido anteriormente, amplia-se para multiletramentos e traz a necessidade de mudanças no ato de ensinar. Ainda quando nos referimos a palavra multiletramentos e sua funcionalidade, seja na sua diversidade cultural ou na circulação de distintos textos, Rojo (2012 p. 23) traz pontos importantes em relação às suas características:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial a as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);

(c) eles são híbridos, fronteiricos, mestiços (de linguagens, modos mídias, e culturas).

Se nas mídias anteriores os sujeitos eram vistos apenas como os telespectadores, como ocorre na televisão e no rádio, agora com a Web 3.0 ou Web semântica, que é considerada uma extensão da Web 2.0, a Web 3.0 possibilita que os computadores e humanos trabalhem em cooperação, facilitando a publicação e o compartilhamento de diversos tipos de materiais, o sujeito assume a função de protagonista do seu conhecimento, que interage e se comunica através das mídias digitais.

Sendo o professor, um facilitador nas práticas de letramento contemporâneo, cabe a ele o uso das tecnologias digitais, porque as possibilidades são diversas, e, propicia uma melhor experiência para o processo de ensino-aprendizagem, que poderá facilitar na construção de conhecimento por parte dos estudantes produtores, fazendo uso das tecnologias digitais em sala de aula, proporcionando aos estudantes, tornar-se usuários críticos das novas tecnologias.

### **4.3 A narrativa da *Storytelling***

Desde o início do desenvolvimento das suas habilidades de comunicação e fala, o ser humano conta histórias. Com o passar dos anos, as histórias se tornaram também uma forma de preservar as culturas e os valores, além de compartilhar o conhecimento com outros povos e gerações posteriores. Partindo deste princípio, não há como negar que a contação de histórias teve um importante papel no processo evolutivo da humanidade.

Sabemos que na antiguidade greco-romana as notícias, lendas, histórias e poemas eram transmitidos, por vezes, em público através das canções. Ao contador das histórias, que também era chamado de *Bardo*, incumbia-se a missão de trazer e levar acontecimentos de lugares desconhecidos aos povoados, vilarejos e reinos por onde passava. Os grandes acontecimentos foram narrados por muito tempo e se transformaram em belíssimas obras que formam um marco na Literatura Universal: *Ilíada* e *Odisseia* de Homero. Mas que não foram as únicas.

Os contos dos irmãos Grimm também surgiram de relatos orais de pessoas que viveram na Europa por volta de 1812 e são conhecidas até hoje. Quem não traz na memória as mil e uma noites, com imagens de um mundo distante e mágico, repleto de gênios e tapetes, contadas por Sherazade? Não havia cinema, televisão, internet ou talvez livros. Era a memória, a criatividade e sua voz.

Podemos citar um exemplo de uma contação de história brasileira com a obra de Monteiro Lobato (1920) *A menina do nariz arrebitado*, que traz uma mescla entre a linguagem culta e uma linguagem mais coloquial. Com a personagem-narrador Dona Benta, ele faz um

resgate da expressão oral, que nos remete aos trovadores de antigamente, uma vez que Dona Benta conta as histórias para as crianças e adultos.

Observa-se que a utilização do recurso de contar histórias utilizado de forma pedagógica não é um fato novo. Como diz Sunwolf (2005)

O ato de contar histórias na educação não é algo novo. Aliás, a humanidade é construída em cima de narrativas – desde os contos para dormir, as tradições orais, as fábulas e todo o conjunto de palavras que, ao tomar os ouvidos, também enche a alma. É essa a essência das histórias: ser o nosso meio de sociabilidade. Os seres humanos pensam, percebem, imaginam e fazem escolhas morais de acordo com as estruturas narrativas construídas (Sunwolf, 2005, p.306).

Os exemplos trazidos acima, são apenas alguns da importância do contador e do resgate da oralidade.

O impacto de uma boa narrativa é inegável, e apesar de ser utilizada desde os primórdios da comunicação, permanece até os tempos hodiernos. As narrativas orais cresceram de forma significativa nos últimos anos e atualmente sua maior expressão está nas redes sociais, e, é nos *Podcasts*, por exemplo, que encontramos um dos contextos mais vibrantes desta expansão.

A *storytelling* ultrapassou as barreiras dos contos de fada, do imaginário e hoje, também é uma ferramenta de sucesso nas estratégias de marketing. É utilizada em caráter persuasivo com a finalidade de ajudar a promover os negócios de uma empresa. Grandes Marcas a décadas utilizam a *storytelling* pois boas histórias além de prenderem as pessoas, geram identificação e as empresas passam a ser vistas com mais empatia e carinho. A *storytelling* desperta emoções e as pessoas reagem com o coração e trazem resultados de vendas quando a história é bem contada.

Essas histórias passam a fazer parte do universo dos estudantes pois estão presentes de forma maciça na mídia digital que os envolvem no dia a dia.

## 5.METODOLOGIA

A análise dos efeitos do uso do ItemNet *podcast* na produção textual oral dos estudantes a partir da exposição de algumas *storytelling* em *podcast* da obra “Histórias de ninar para garotas rebeldes” foi realizada em três momentos:

1ª etapa) familiarização com o problema tomando por base observação nas aulas de Língua Portuguesa referente aos objetos de conhecimento associados aos textos orais e o uso em situações didáticas em sala de aula; iniciei realizando minha apresentação aos estudantes informando que, naquele momento, não estava como professora e sim como estudante como eles, porém no Mestrado pela Universidade Federal da Paraíba. Minha pesquisa estava voltada para o uso da oralidade na sala de aula e que trabalharia o *storytelling* no *podcast*. Nessa etapa apliquei o questionário de perfil do estudante para conhecer a relação deles com as tecnologias e suas ferramentas;

2ª etapa) levei para os estudantes a *Storytelling* fazendo um resgate do universo já vivenciado por eles desde a educação infantil, o ensino fundamental I e II, criando um olhar para contação de história, saindo do ficcional para a realidade. Ao perguntar se conheciam a *storytelling*, de imediato foi não. Diante da negativa, iniciei com o resgate para o que duas grandes empresas traziam para a população em forma de uma *storytelling* contadas na televisão sempre próximo ao final do ano: as marcas Coca-Cola e Bauduco, que são as mais presentes e inovadoras em suas criações e que trazem a história para o tangível e não o ficcional. Os estudantes ficaram com interrogações: “é isto que é *storytelling*?” “Então eu sei o que é, pensei que era outra coisa”. Nessa sintonia, investiguei sobre a familiarização do estudante com o ItemNet *podcast* com relação a finalidade, características e formas de utilização;

3ª fase) apresentei aos estudantes três *storytelling* em *podcast* que foram utilizadas na pesquisa, sendo um referencial inspirador as suas construções. Informei que para a *storytelling* deles, o personagem poderia ser o avô, a avó, o pai, a mãe, o tio, um irmão ou irmã, alguém que para ele fosse referência como ouvido nos *podcasts* exemplos apresentados. Orientamos a pre-produção de sua *storytelling* bem como a produção do *podcast* no tocante ao tempo de gravação, os efeitos sonoros e os elementos necessários para a gravação.

Essa foi uma das fases de muita proximidade com os estudantes, devido as dificuldades apresentadas como por exemplo: “não consigo organizar as ideias do começo ao fim como as que foram apresentadas nos *podcasts* na sala de aula;” tenho preguiça de pensar por que me dá sono”, “falta palavras pra eu fazer”, “não tenho na família nenhuma pessoa que seja referência boa, que eu possa contar a história”. Para esse último fato, fiz o estudante refletir que nem toda história será positiva e o final será: foram felizes para sempre, que existe história como referência para não ser seguida para que se alcance um final feliz

Diante das dificuldades postas, foi realizada uma orientação mais detalhada sobre o que é e como fazer a *storytelling*. Como apoio, um tutorial de como criar um *podcast* foi enviado para o grupo de *WhatsApp* das turmas e a cada dificuldade que surgiu foi tratada com a professora pesquisadora para que o objetivo da proposta fosse atingido.

O *podcast* favorece o trabalho da autoanálise e ajuda no aprendizado. Após as gravações, os estudantes ouviam suas produções e faziam a crítica de que a voz não ficou boa, a entonação não saiu como ele queria, ou, as palavras foram ditas de forma errada e pediam para que fosse desconsiderado o primeiro envio pois queriam corrigir. Aqui constatei e concordei com uma afirmação de Bottentuit Junior e Coutinho (2007) que diz: “falar e ouvir constitui uma atividade de aprendizagem muito mais importante do que simplesmente ler” sendo essa uma das vantagens apontadas para que o *podcast* seja implantado na educação. Um dos fatos bem marcante que vivenciei, reporta ao estudante que ao ouvir sua *storytelling*, com surpresa disse: “eu dizia o tempo todo rim quando o correto é ruim”. Com certeza esse erro não será mais cometido por ele e aos que estiverem próximo a ele.

## 5.1 Natureza da pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho, levamos em consideração a pesquisa-ação que segundo Thiollente (2018) tem por finalidade:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2018, P.14).

Corroborando com as ideias principais de Thiollent, salientamos que a pesquisa-ação é uma prática realista da ação acompanhada de exercício reflexivo, atento à avaliação e aos resultados.

Vale destacar que, por meio da pesquisa-ação, entendemos ser possível contribuir na promoção de uma educação de qualidade e equânime, possibilitando oferecer elementos que promovam uma participação mais ativa e cooperativa entre professor e estudante.

Para Elliot (1999) a pesquisa-ação é:

O estudo de uma situação social com fim de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma; é uma atividade empreendida por grupos com objetivo de modificar a realidade; é uma prática reflexiva de ênfase social a qual se investiga e se avalia constantemente (Elliot, 1999, p.170).

Partindo dessas considerações é possível entender esta pesquisa como um processo que proporciona ao professor refletir sobre suas próprias ações, procurando por meio da ação-reflexão-ação ampliar os aspectos positivos e superar as deficiências (Bortoni-Ricardo, 2009).

## 5.2 Universo da pesquisa

Este estudo foi realizado numa instituição da rede pública estadual, no município de Recife – PE, no período de outubro de 2022 a setembro de 2023. O critério de escolha dessa escola, tomamos como base o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pela equipe de Língua Portuguesa, os resultados positivos da proficiência em Língua Portuguesa no Índice de Desenvolvimento Educacional da Educação Básica – IDEB e pela excelente infraestrutura tecnológica além disso, a professora pesquisadora trabalha nessa instituição.

Na instituição, contamos com o apoio do gestor, que tem formação superior em educação física, da assistente de gestão que é pedagoga e da educadora de apoio que tem formação em letras e todos tem um ótimo relacionamento com a equipe de professores da instituição. A escola trabalha com diversos projetos durante o ano letivo, que envolve trabalhos interdisciplinares, equipe da base comum e equipe da base técnica, e fazem uso das tecnologias digitais, com o desejo de fazerem parte do dia a dia dos estudantes. Utiliza a aplicação de suas avaliações bimestrais de forma digital, trabalha com atividades realizadas pelo *Google Classroom* e a familiarização dessa dinâmica está integrada com toda equipe discente.

A escola tem como identidade técnica os cursos voltados para área de Design, atuando no design de interiores e design gráfico. Sua infraestrutura conta com 12 salas de aula, quadra

poliesportiva, auditório, biblioteca e possui laboratórios de: informática, de línguas, de matemática, laboratório para física e química e um laboratório especial 4.0 para atendimento das disciplinas técnicas, que são utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas, tem rede *Wi-Fi* disponível em todos os ambientes, disponibiliza TV *Smart* em todas as salas de aula, aparelho de som, acervo bibliográfico paradidático e livros científicos em diversas áreas. No período da pesquisa a instituição constava com 480 estudantes dos quais 160 faziam parte do primeiro ano do ensino médio e desses 160 estudantes do primeiro ano do ensino médio, 45 estudantes foram a nossa principal fonte de pesquisa. As turmas são compostas por adolescentes com idade entre 15 e 17 anos, e eles são considerados de classe média e os pais se faziam presentes no ambiente escolar.

Para a realização da pesquisa tivemos a contribuição da professora pesquisadora destaca-se que o professor pesquisador não se vê apenas como usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõem também a produzir conhecimentos e os seus problemas profissionais de forma a melhorar sua prática.

Essa pesquisa foi submetida ao Conselho de ética sendo aprovada em sua totalidade conforme formulário de aprovação anexado.

## ANÁLISE DOS DADOS

O questionário aplicado aos estudantes apresentou perguntas objetivas com o intuito de obter respostas diretas que favorecessem o desenvolvimento da pesquisa e a compreender o perfil dos participantes em relação ao uso da tecnologia, a *storytelling* e ao ItemNet *podcast*.

### 1. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO ESTUDANTE

O questionário aplicado (Apêndice 1) descreve o perfil do estudante nascido imerso no mundo digital e para validação dessa realidade, iniciamos com a pergunta: Para acessar a internet você utiliza qual ou quais equipamentos? A tabela 5 apresenta os dados obtidos.

Tabela 05 – Para acessar a internet qual ou quais equipamentos são utilizados

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Celular	100,00 %
Computador	44,14 %
Tablet	21,62 %

Fonte: Dados da pesquisa

A segunda questão dizia: Onde você mais acessa a internet? Nas respostas obtidas, podemos observar que a maioria dos participantes acessam a internet de casa/ da escola.

Tabela 06 – Onde os estudantes mais acessam a internet

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Em casa	97,29
Na escola	32,43
No ônibus	9,00

Fonte: Dados da pesquisa

A terceira questão teve o intuito de saber com que frequência os participantes acessam a internet uma vez que todos possuem internet em casa e na escola; portanto as respostas obtidas foi que a maioria, 88,20% acessam mais de cinco vezes por dia. Resultado bastante comum para uma geração de “conectados” como pode ser visto na tabela 07 abaixo.

Tabela 07 – Frequência de acesso à internet pelos estudantes

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Mais de cinco vezes	88,20
De três a cinco vezes	6,70
De uma a três vezes	5,10

Fonte: Dados da pesquisa

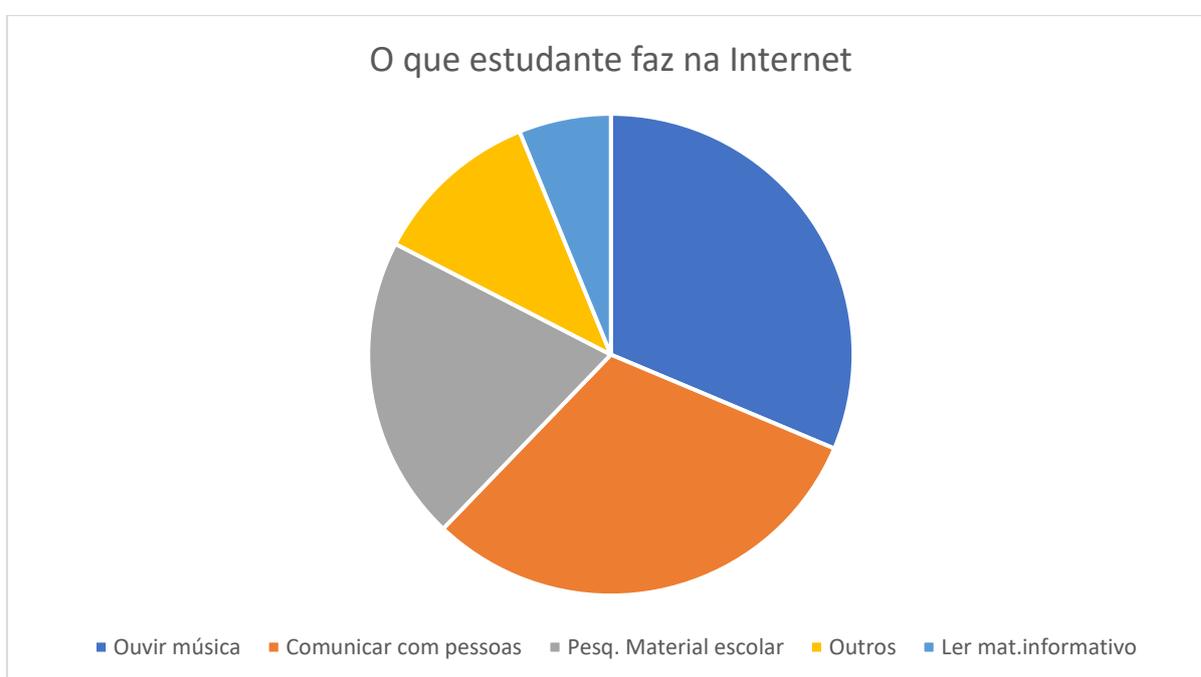
Para conhecermos o que eles faziam ao acessar a internet, a quarta questão indaga: o que você mais faz na internet? A tabela 8 apresenta os dados obtidos.

Tabela 8 – O que o estudante mais faz na Internet

<b>Opções</b>	<b>%</b>
Ouvir música	82,88
Mantenho comunicação com pessoas (chat, e-mail, messenger, fóruns)	81,29
Pesquisa materiais para fazer trabalhos escolares	54,05
Outros (vídeos no tiktok, youtube)	29,73
Leio materiais informativos (jornais, revistas, etc...)	16,22

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico da Tabela 8



Para termos uma complementação dessa informação, a pergunta cinco questiona: Qual recurso da internet você mais utiliza? As respostas estão na tabela 9.

Tabela 9 – Recursos da internet que os estudantes mais utilizam

<b>Recursos mais utilizados</b>	<b>%</b>
Redes Sociais (Facebook, Instagram, Tiktok)	91,89
Whatsapp	77,48
Outros (youtube )	21,62
Wikis (wikipédia, Igpédia, etc.)	20,72
Blogs; web páginas (site de notícias, de vendas, etc...)	11,71
Twitter	11,71
E-mail	3,6

Fonte: dados da pesquisa

Gráfico da Tabela 9



A pergunta seis solicita a opinião dos estudantes sobre encontrar informações desejadas por eles na internet, se seria algo difícil ou prático. 99,09% por cento dos estudantes considera prático.

A pergunta sete valida alguns resultados anteriores, assim, o resultado foi coerente com as nossas conclusões. Os estudantes são possuidores de equipamento de acesso e tem ferramenta para gravar e reproduzir áudio.

As perguntas de número oito a dez, buscam saber o conhecimento do *podcast* pelos estudantes, trazendo os questionamentos contidos na tabela 10, que se encontra abaixo e as respostas:

Tabela 10 – O conhecimento do *podcast* pelos estudantes

Perguntas	% respostas	
Você sabe o que é <i>podcast</i> ?	SIM	93,69
Você já usou <i>podcast</i> para estudar?	Muito	11,71
	Pouco	32,43
	Nunca	62,00
Sabe como se faz um <i>podcast</i> ?	Sim	48,65
	Não	51,35
Conhece a função e para que são usados os <i>podcasts</i> ?	Sim	63,96
	Não	36,03

Fonte: dados da pesquisa

Apesar de 93,69 % dos estudantes afirmarem que conhecia o *podcast* e 63,96 conhecer sua função e para que são usados, um número significativo de estudantes 62% informou que nunca o utilizaram como uma ferramenta para estudos.

A pergunta onze tem como objetivo saber o conhecimento do estudante sobre o que é *storytelling* e se ele já havia produzido alguma. Apenas 19,82% dos estudantes informaram conhecer e desses 5,22% havia produzido e a maioria 80,18% desconheciam

O objetivo desse questionário, que teve o intuito de conhecer o perfil dos estudantes conectados, conseguiu atender as expectativas planejadas para subsidiar os dados para pesquisa.

Através desse questionário, que teve o intuito de conhecer o perfil dos estudantes conectados, constatamos que os estudantes dessa instituição estão sempre fazendo uso de algum ItemNet na vida cotidiana e/ou na prática escolar.

## 2. ANÁLISE DAS PRÉ-PRODUÇÕES DAS STORYTELLINGS

Apresentamos a produção escrita da *storytelling* (contação de história) dos(as) estudantes, voltada para questões relativas ao contexto de produção para o gênero oral, observando as estratégias discursivas e os recursos linguísticos mobilizados. A produção escrita fora anteriormente definida como pré-produção e seguiria como roteiro para gravação do *podcast*.

Na pré-produção ficou evidenciado o domínio dos conhecimentos da Língua Portuguesa em seus aspectos basilares adquiridos na jornada escolar e de vida cotidiana dos estudantes de forma somativa.

Ficou evidente, ainda, a apropriação vocabular formal e informal, as marcações formais e estruturadas para produção do texto escrito.

- a) **Uso da linguagem** – Ficou evidenciado que ainda existe uma mescla entre o uso da linguagem formal e da linguagem informal, caracterizando ainda uma carência no entendimento do uso apropriado de ambas as formas de acordo com o espaço utilizado;
- b) **Aspectos gramaticais / vocabulário** - A utilização dos parâmetros gramaticais na produção do texto escrito foi encontrada de forma inadequada, fugindo as estruturas mais básicas como: o plural das palavras, a utilização repetida de conectivos como: “e”, “aí”, uso repetido de palavras, caracterizando uma carência de vocabulário. Ficou evidente nas construções o pouco conhecimento na utilização dos pronomes relativos e oblíquos. Os sinônimos e antônimos passam despercebidos ao longo de toda produção
- c) **Uso dos parágrafos para identificar mudança de assunto** – Foi identificado, de forma sólida, a utilização apropriada no uso dos parágrafos. Existe uma caracterização segura nas construções quando se trata de mudança dos assuntos a serem abordados.
- d) **Sequência de eventos** (encadeamento dos fatos) – Foi notório que a maioria dos estudantes em suas produções, iniciaram o encadeamento dos acontecimentos seguindo uma cronologia de tempo e espaço, porém ao longo da produção, fizeram inserção de acontecimentos que deveriam estar colocados anteriormente, o que deixou a produção sem sentido, fragmentada.
- e) **Marcas temporais** (situar o leitor no tempo seja presente, passado, futuro)

Em 80% das produções as marcas temporais, que deram sinais para o leitor (a) em que tempo a produção estava sendo desencadeada, foram bem-marcadas.

### 3. ANÁLISE DOS PODCASTS DAS STORYTELLINGS

A análise procedeu na escuta do *podcast* das *storytelling* (contação de histórias) produzidas pelos(as) estudantes a fim de identificar e analisar os marcadores prosódicos utilizados na produção oral e os efeitos de sentido tais como: efeitos sonoros, entonação, marcas temporais, marcas interacionais, sequência de eventos, o uso da linguagem utilizada e a estrutura gramatical/ vocabulário.

### **Efeitos Sonoros –**

Na gravação dos podcast foram utilizados os efeitos sonoros para marcar o início da narrativa onde os estudantes colocaram suas chamadas: este **podcast vai tratar de ... outros bem-vindos ao podcast** ...cada um com sua criatividade e iniciava com a marcação da contação de história: “Era uma vez” ....., prosseguindo com sua gravação e colocando os efeitos sonoros nas mudanças dos fatos (alegria, tristeza, drama, suspense).

### **Entonação**

Associaram a modulação/ mudança da voz de acordo com a fase em que a história se desenrolava e ao efeito sonoro. Buscaram dar vida as palavras, sem economizá-las. Houve uma preocupação com a dicção, mas alguns deslizes, o que era de se esperar, ocorreram.

### **Marcas temporais**

As marcas temporais para situar o ouvinte do tempo ocorrido seja presente, passado, futuro ficaram implícitas pelas expressões, tempos verbais (aconteceu, hoje em dia, antigamente)

**Marcas interacionais** – Não ficou evidente o uso de jargões, gírias, mas sim repetições, marcadores conversacionais, tais como: bom, é, hum, e.

### **Sequência de eventos**

A sequência dos fatos ocorridos, foram bem apresentadas, porém, ainda houve construções permeadas por uma mistura de fatos que não dava clareza a história construída. Houve o respeito ao tempo acordado para cada *podcast*, que foi de cinco minutos, o que delimitou naturalmente as redundâncias, as falas repetidas nas histórias. A definição do tempo norteou a pré-produção dos estudantes para que fizessem a escolha de como contar sua história.

### **O uso da linguagem utilizada**

Ficou evidenciado que a linguagem formal foi perseguida, mas os vícios de linguagem se fizeram presentes em alguns trechos, algumas palavras usadas no dia a dia. O uso da oralidade de forma monitorada e sem uma prática constante leva a esses deslizes.

### **Estrutura gramatical / vocabulário**

Percebemos que houve mudança significativa dos parâmetros gramaticais estruturais por se tratar de texto oral. Na construção do texto oral os estudantes conseguiram expor suas ideias sem a preocupação de estar errando ou não.

Após essas análises, com esses elementos, tornou-se possível levantar dados permitindo estruturar e identificar aspectos linguísticos-discursivos que diferenciam a produção oral da escrita, possibilitando demonstrar esses elementos constitutivos das práticas de uso em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa ocorreu em uma Escola Técnica Estadual em Recife-PE, e foi perceptível, ao longo do nosso estudo, a importância do ensino da oralidade na sala de aula. Mas começamos partindo da discussão do embasamento teórico na visão de alguns autores, e abordamos a normatização do ensino de oralidade no que dizem os documentos oficiais PCN, BNCC, PC-PE., como também tratamos os conceitos de gênero textual e acerca das tecnologias e letramentos na educação.

Como ponto inicial, propomos o seguinte questionamento: como as TDIC, através da FVNexA *podcast* associado a *storytelling*, pode contribuir no desenvolvimento da prática da oralidade em sala de aula e a produção de textos na construção de seus próprios discursos? A partir dessa questão, buscamos fazer uso dessas tecnologias, em sala de aula, para tratar o ensino do uso da oralidade na sala de aula, utilizando o gênero textual oral da *storytelling* no *podcast*.

Em resposta ao questionamento proposto, iniciamos nossos estudos, realizando o processo de construção das etapas de apresentação a construção da *storytelling* e do *podcasts*, envolvendo todos os estudantes das turmas de 1º anos.

Para coleta de dados, organizamos o *corpus* da análise em tabelas de acordo com as respostas do questionário, direcionado ao perfil dos estudantes, nascidos na era digital, que veio ratificar nossa suposição.

Com relação ao processo de criação (pré-produção/ roteiro) de suas próprias *storytelling* alguns estudantes encontraram dificuldades nesta etapa que é uma das mais importantes, pois é preciso ter em mente toda estrutura do que se quer gravar.

Quanto a construção do *podcast*, pelos estudantes, foi perceptível que alguns tiveram dificuldades, mesmo porque, de acordo com a pesquisa de perfil do estudante 51,35% sinalizaram não saber fazer. Mas com o tutorial de como criar um *podcast* que foi enviado para o grupo de *WhatsApp* das turmas, favoreceu a redução das dúvidas. As que ainda surgiram, foram tratadas e eliminadas.

No tocante à adaptação do *podcast* para o contexto pedagógico, ele se adaptou bem a proposta para o ensino do uso da oralidade. Demonstrou também que ele um importantíssimo ItemNet que associado a *storytelling*, realiza sua conversão, através do uso e da ação do agente, em uma FVNexA, consolidando os estudos de Matos (2020).

O professor agente atestou, em campo, que o uso do ItemNet foi acessível a todos. Vale registrar: o ItemNet *podcast* já era do conhecimento dos estudantes, conforme ficou constatado no questionário de pesquisa do perfil do estudante. 93,69% já conhecia.

Diante do que vimos nesse estudo, no desenvolvimento das atividades vivenciadas com os estudantes da escola pública, chegamos a seguinte consideração: que a utilização do ItemNet *podcast* associado a *storytelling* teve um papel relevante na disposição dos estudantes na produção dos textos utilizando o gênero textual oral. Foi perceptível em alguns estudantes a preocupação em como usar a oralidade mais monitorada, controlando os excessos.

Os resultados alcançados na presente pesquisa, indicam o valor do ItemNet *podcast* e como ele pode favorecer ao processo de Ensino-aprendizagem da oralidade na sala de aula para que a oralidade assuma seu espaço de importância e possamos tê-la em seu patamar de valor.

Ficou inconteste que um trabalho perene em sala de aula quanto ao ensino do uso da oralidade, como é proposto nos documentos oficiais PCN, BNCC, PCE-PE, propiciará o domínio no uso da fala em todos os ambientes, seja ele, de fala pública formal ou informal.

Para nossa pesquisa foi destinado um número total de 36 horas aulas em regência nessa prática de ensino. Levando em consideração que a carga horária em regência do professor de Língua Portuguesa de 200 horas mensais é de 120 horas aulas em regência, dediquei 30% do total das aulas disponibilizadas para todos os conteúdos de ensino da Língua Portuguesa no 1º ano do ensino médio, sem considerar o tempo das análises das produções.

## Referências

- ASSIS, Luiz, P. SALVES, D. S, GUANABARA, G. - IV Simpósio Nacional ABCiber. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.
- AUSTIN, JL. How to do things with words. New York: Oxford University Pres,1965.
- BARROS, Gíllian C.; MENTA, Ezequiel. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. Revista Eptic, v.9, n. 1, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRANDÃO, H. H. N. Gêneros do Discurso: Unidade e Diversidade. **Polifonia**. v. 8, n. 08. 2004. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1127/891>>. Acesso em: 07 de janeiro de 2023.
- BRASIL, Base nacional comum curricular. 3ª versão revisada, Brasília: MEC, Disponível em
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. São Paulo: Portal Educarede, 2006
- CARVALHO, A. A., AGUIAR, C., SANTOS, H., OLIVEIRA, L., MARQUES, A. & MACIEL, R. (2009a). Podcasts in Higher Education: Students and Teachers Perspectives. In 9th WCCE – IFIP World Conference on Computers in Education
- COSTA, I. B. Contribuições ao debate sobre a relação entre gêneros textuais e suporte. **Revista Letras**. 2008 Curitiba, n. 75/76, p. 183-196, maio/dez. Editora UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/11497/11209>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2023.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros Oraís e escritos na escola. Campinas (SP): Mercado de Letras; 2004.
- ELLIOT John.Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In:GERALDI, Corinta; FORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete (Orgs.) Cartografia do trabalho docente: professor(a) – pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras, 1999,
- FISCHER, Steve. R. História da escrita. tradução Mirna Pinsky – São Paulo:Editora UNESP,2009
- GRANÉ, M., y WILLEN, C. (Eds.) (2009): Web 2.0: nuevas formas de aprender y participar. Barcelona, LAERTES educación

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e Método II: Complementos e índice. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

GERALDI, J.W. Concepções de Linguagem e ensino de português. In: Geraldi, J.W (org) o Texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOIS, Siane; LEAL, Telma Ferraz (orgs). A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Pernambuco: Autêntica, 2012

HACK, Josias Ricardo, Guedes Olga DIGITAL STORYTELLING, EDUCAÇÃO SUPERIOR E LITERACIA DIGITAL. Roteiro [en linea]. 2013, 38(1), 09-31[fecha de Consulta 18 de Marzo de 2023]. ISSN:. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351961820002>

KELLER, J. M. Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach. New York: Springer, 2010

KOCH, I. V A interação pela linguagem. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Gêneros textuais. In. KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, V. M. (Org.) **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 102-122.

LEITE, Q, S, S. Podcasts no processo ensino e aprendizagem de língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital. Campina Grande: UEPB, 2018

LEITE, Bruno Silva; LEÃO, Marcelo Brito Carneiro; ANDRADE, Suelânea Aparecida. Videocast: uma abordagem sobre pilhas eletrolíticas no ensino de química. Tecnologias na Educação. n. 1, 2010.

LEVY, P. Cibercultura. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Título original: Cyberculture.2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In: Trab. de Ling. Apl., Campinas, (30): 39-79, jul/dez. 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais, o que são e como se classificam. Recife: UFPE, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão/ Luiz Antônio Marcuschi- São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS, Denilson P de. FVNexA: ferramentas virtuais não exclusivas à aprendizagem em tempos de covid 19. Editora UFPB, Joao Pessoa, 2020. E-book. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/763>. Acesso em: 07 abr,2022

MATOS, Denilson P de. FVNeXA: agentes, context e ItemNet/Denilson Pereira Matos- Curitiba: CRV, 2022. Disponível em: <http://www.editoracrv.com.br/uploads/pdfs/1666266063-fvnexa-agente-contextos-e-itemnet.pdf>. Acesso em: jul,2023

MCLOUGHLIN, C. and LEE, M.J. (2007) Social Software and Participatory Learning: Pedagogical Choices with Technology Affordances in the Web 2.0 Era. In: ICT: Providing Choices for Learners and Learning. Proceedings Ascilite Singapore 2007 (pp. 664-675)

MEDEIROS, Marcello Santos. Podcasting: um antípoda radiofônico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., 2006, Brasília. Anais [...]. Brasília: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação: UnB, 2006. p. 1-11

MENG, Peter. Podcasting and vodcasting: A white paper. IAT Services, University of Missouri, v. 10, 2005.

MORAN, José Manoel; MASSETO, Marcos. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

NEWBUTT, N., FLYNN, R. & PENWILL, G. (2008). Creating a suitable and successful solution for the integration of Podcasting and Vidcasting in a Higher Education E-Learning Environment. In C. J. Bonk, M. M. Lee, T. H. Reynolds (eds). Proceedings of E-Learn, Chesapeake, VA: AACE, 3028-3033.

PAGANI, Pedro Angelo, SILVA, Divino José da Silva (organizadores); BRONCANELLI, Claudio Roberto... [et al.]. Introdução à Filosofia da educação: Temas contemporâneos e História– São Paulo: Avercamp, 2007.

PALFREY, John, GASSER, Urs. Nascidos na era digital : entendendo a primeira geração de nativos digitais – Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: ensino fundamental: área de linguagens/ Secretaria de Educação e Esportes. União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Frederico da Costa Amâncio, Maria Elza da Silva. – Recife, 2019.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: ensino médio: área de linguagens/ Secretaria de Educação e Esportes. União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Frederico da Costa Amâncio, Maria Elza da Silva. – Recife, 2019.

ROJO, Roxane Helena R; Moura, Eduardo [Orgs]. Multiletramentos na escola. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

SALMON, G. & EDIRISINGHA, P. (2008). Podcasting for Learning in Universities. Berkshire: McGraw-Hill.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística geral. 28.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

SUNWOLF, J. D. Era uma vez, para a alma: uma revisão dos efeitos do storytelling nas tradições religiosas. Revista Comunicação & Educação. Ano X. N. 3. 2005. p. 305-325.

<https://barcelonasuperficies.com.br/blog/contacao-de-historias/> Acesso em 29/10/2022.

THIOLENTE, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

Videoconferência exclusiva com Joaquim Dolz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RgEL5ScQ5mc&t=2836s> Acesso em: 22 nov.2022

<https://www.ambersistemas.com.br/historia-da-tecnologia-na-educacao/> Acesso em 2 fev 2023

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Competência comunicativa. **Glossário Ceale**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>. Acesso em: 21 ago. 2019.

VILLATE, Jaime Enrique. E-learning na Universidade do Porto Caso de estudo: Física dos sistemas dinâmicos 2004/2005. In: WORKSHOP E-LEARNING UP, 2., 2005. Porto. Anais [...] Porto: Universidade do Porto, 2005, p. 1-16. Disponível em: [https://villate.org/publications/Villate\\_2005\\_E\\_Learning.pdf](https://villate.org/publications/Villate_2005_E_Learning.pdf). Acesso em: 31 jan. 2023.

WEBB, E. and CAVANAGH, G. (2008). How Mobile is your Podcast? In Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008, pp. 3954- 3958. Chesapeake, VA: AACE.

## ANEXOS

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Storytelling no Podcast-Local onde mora a oralidade e muda o discurso.

**Pesquisador:** JANE GOMES DE ANDRADE

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 65935022.4.0000.5188

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.273.971

**Apresentação do Projeto:**

O uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) vem provocando reflexões relativas à forma de ensinar e aprender. Os diversos recursos digitais estão presentes na vida cotidiana da sociedade em geral e em especial dos estudantes. Verifica-se que os estudantes estão com maior familiaridade com os aplicativos de voz como o whatsapp, tiktok, podcast e outros, e que eles, os aplicativos, são utilizados de maneira despreocupada e lúdica. Esta pesquisa tem como questão norteadora: como as tecnologias digitais, em especial o multimodal podcast, associado à narrativa oral da storytelling, pode contribuir para o processo de ensino aprendizagem do uso da oralidade em sala de aula e intencionase aproximar o estudante desta ferramenta de forma pedagógica. Neste contexto, o aluno não será apenas um usuário, mas entenderá todo processo de elaboração entretanto será conduzido a participar efetivamente a construir o seu próprio podcast. O professor mediador do conhecimento promoverá nos estudantes um maior entendimento sobre o tema, storytelling e podcast. Apresentará o podcast com storytelling como referência e promoverá a criação de podcast pelos próprios estudantes com base nas referências apresentadas. Nesta ótica, o processo de construção ampliará suas habilidades para o uso da expressão oral na escola e o mais importante: o acompanhará em toda sua jornada estudantil, profissional e de vida.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.273.971

Investigar através do uso pedagógico da narrativa oral da Storytelling através do Podcast, o crescimento intelectual e social do estudante, no desenvolvimento da oralidade e na produção de textos.

**Objetivo Secundário:**

. Analisar a produção textual dos estudantes nas duas modalidades: escrita e oral.. Analisar quais aspectos linguísticos-discursivos diferenciam a produção dos estudantes, através de suas storytelling no podcast construções (orais e escritas), após a escuta dos podcasts selecionados da obra "Histórias de ninar para garotas rebeldes".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A pesquisa apresenta risco mínimo uma vez que o estudo empregará atividades e materiais didáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar ao ao publico alvo da proposta de intervenção (1 anos do ensino médio) Mesmo se tratando de estudantes que permanece em tempo integral na escola, ter a convivência com as mídias digitais em seu cotidiano, poderá haver a possibilidade do estudante considerar o processo de criação e gravação do podcast enfadonho e sentir-se desmotivado. Caso venha a ocorrer ele poderá se desligar da pesquisa de forma imediata, sob a responsabilidade do pesquisador responsável.

**Benefícios:**

Dentre os benefícios que a pesquisa pode trazer, estamos cientes de que as atividades didatizadas do uso da oralidade e a produção do gênero textual oral podem contribuir na formação dos estudantes com competência educacional e social para interagir nos diversos ambientes de uso da oralidade, proporcionando engajamento social, protagonismo e uma visão diferenciada acerca de seu papel cidadão. Colocar a oralidade no seu devido patamar de importância, ser ensinada de forma sistematizada e didatizada como meio de facilitar a relação ensino-aprendizagem, trazer a prática da utilização em sala de aula, atenuando as habilidades do estudante no uso da oralidade em suas diversas aplicabilidades em sua jornada pedagógica, pessoal e profissional.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O protocolo de pesquisa está em conformidade com a resolução nº 466/12 relativa aos preceitos éticos envolvendo seres humanos em estudos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos obrigatórios foram apresentados.

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.273.971

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foram observados óbices éticos.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	TCLE_PAIS_RESPONSAVEIS_rev.docx	30/08/2023 15:41:22	Eliane Marques Duarte de Sousa	Aceito
Outros	cronogramaexecucao.docx	30/08/2023 15:41:03	Eliane Marques Duarte de Sousa	Aceito
Outros	TCL_MENOR_DE_IDADE_rev.docx	30/08/2023 15:37:38	Eliane Marques Duarte de Sousa	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2059940.pdf	12/08/2023 14:47:14		Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	12/08/2023 14:45:40	JANE GOMES DE ANDRADE	Aceito
Outros	tale.docx	19/01/2023 14:28:59	JANE GOMES DE ANDRADE	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_dados.docx	19/01/2023 14:24:48	JANE GOMES DE ANDRADE	Aceito
Outros	Carta_resposta_janegomes.doc	19/01/2023 14:22:41	JANE GOMES DE ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_modificado.docx	19/01/2023 14:19:43	JANE GOMES DE ANDRADE	Aceito
Orçamento	orcamento.PDF	06/12/2022 22:06:04	JANE GOMES DE ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisadetalhado.PDF	06/12/2022 21:56:59	JANE GOMES DE ANDRADE	Aceito
Outros	termo_confidencialidade.PDF	06/12/2022 21:53:54	JANE GOMES DE ANDRADE	Aceito
Outros	certidao_aprovacaoprojeto.pdf	06/12/2022 21:52:30	JANE GOMES DE ANDRADE	Aceito

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.273.971

Declaração de concordância	carta_anuenciajane.pdf	06/12/2022 21:48:13	JANE GOMES DE ANDRADE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_anuenciaescola.PDF	06/12/2022 21:40:38	JANE GOMES DE ANDRADE	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_Pesquisa.PDF	06/12/2022 21:40:10	JANE GOMES DE ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento.PDF	06/12/2022 21:33:04	JANE GOMES DE ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	06/12/2022 21:29:41	JANE GOMES DE ANDRADE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Avaliação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 31 de Agosto de 2023

Assinado por:  
Eliane Marques Duarte de Sousa  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

## APÊNDICE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO – MPLE**



Ola estudantes!

Sabemos que vocês nasceram imersos nas tecnologias digitais; logo, queremos identificar até que ponto essas tecnologias fazem parte do seu dia a dia.

### QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO ESTUDANTE

**Pergunta 1 :** Para acessar a internet você utiliza qual ou quais equipamentos:

computador     celular     tablet

**Pergunta 2 :** Onde você mais acessa a internet?

em casa     na escola     no ônibus

**Pergunta 3:** Quantas vezes por dia você acessa a internet?

de uma a três vezes     de três a cinco vezes     mais de cinco vezes     não uso

**Pergunta 4:** O que você mais faz na internet?

- pesquiso materiais para fazer trabalhos escolares;  
 leio materiais informativos (jornais, revistas, etc.);  
 mantenho comunicação com pessoas (chats, e-mail, messenger, foruns)  
 ouvir música  
 \_\_\_\_\_

**Pergunta 5:** Qual recurso da internet você mais utiliza?

- Whatsapp  
 Redes sociais (Facebook, Instagram, Tictok)  
 Blogs; Webpáginas (site de notícias, de vendas, etc.)  
 Wikis (wikipédia, Igpedia, etc.)     E-mail     twitter     \_\_\_\_\_

**Pergunta 6:** Na sua opinião, encontrar informações na internet é algo:

difícil     prático

**Pergunta 7:** Você possui algum equipamento para ouvir e gravar audios?(celular, tablet,notebook)

sim     não

**Pergunta 8:** Você sabe o que é *Podcast*?

sim     não    se SIM, você já usou para estudar?     muito     pouco     nunca usei

**Pergunta 9 :** Você sabe como se faz um podcast?     sim     não

**Pergunta 10:** Você conhece a função ou para que são usados os podcast?     sim     não

**Pergunta 11:** Você sabe o que é storytelling?     sim     não    se SIM você já produziu alguma?

Nome do estudante: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_