



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Faculdade de Educação – FE**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**  
**Mestrado em Educação**

***PODCASTS DE ESTUDANTES NA PREPARAÇÃO PARA A PROVA DE  
REDAÇÃO DO ENEM***

**Marcio Luiz Dias**

**Brasília/DF  
2021**

**Marcio Luiz Dias**

***PODCASTS DE ESTUDANTES NA PREPARAÇÃO PARA A PROVA DE  
REDAÇÃO DO ENEM***

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação, sob orientação do Prof. Dr. Lucio França Teles.

**Brasília/DF  
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DD541p      Dias, Marcio Luiz  
              Podcasts de estudantes na preparação para a prova de  
              redação do Enem / Marcio Luiz Dias; orientador Lucio França  
              Teles. -- Brasília, 2022.  
              204 p.

              Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
              Universidade de Brasília, 2022.

              1. Ensino Médio. 2. Podcast. 3. Autoria. 4. Tecnologia  
              Educativa. 5. Redação Enem. I. Teles, Lucio França ,  
              orient. II. Título.

**Marcio Luiz Dias**

**PODCASTS DE ESTUDANTES NA PREPARAÇÃO PARA A PROVA DE  
REDAÇÃO DO ENEM**

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Lucio França Teles (PPGE/FE/UnB)  
Presidente – Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Amaralina Miranda de Souza (PPGE/FE/UnB)  
Examinadora Interna

---

Prof. Dr. João Augusto Mattar Neto (TIDD/PUC-SP)  
Examinador Externo

---

Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos (PPGE/FE/UnB)  
Examinador Interno (suplente)

**Brasília/DF**

**2022**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida.

Aos meus pais, Sr. Francisco e D. Aretuza por terem ensinado a mim e a meus irmãos, Carlos e Silvia, a aproveitar as coisas simples da vida, a transformar as dificuldades em superação e que a Educação muda para melhor a vida das pessoas.

Ao meu orientador, Prof. Lucio Teles, por acolher-me, acreditar, incentivar e colaborar no desenvolvimento da minha proposta de estudar sobre *podcasts* em contextos educacionais.

Nesse sentido, igualmente agradeço aos meus colegas do Grupo de Pesquisa Aprendizagem Colaborativa Online (GACO): Estevon Nagumo, Flávio Borges, Janaína Teixeira, Ângela da Silva, Lucélia Silva, Eliani Ferreira, Aluizio Carvalho, Cátia Cândido da Silva, Ângela da Silva e Angélica Neves (também pela revisão).

Ao Prof. Dr. Carlos Lopes e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrea Versuti pelos ricos e agradáveis momentos de aprendizagem.

Aos Professores Amaralina de Sousa, Asdrúbal Sobrinho e João Mattar por aceitarem o convite para minhas bancas de qualificação e defesa e, ainda, pelas inestimáveis contribuições de aperfeiçoamento deste estudo.

À comunidade escolar do Centro Educacional 4 de Taguatinga, aos Professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, aos colegas da Unidade de Educação Básica de Taguatinga e, em especial, aos Professores Formadores que militam nos Centros de Referência em Tecnologia Educacional, por acreditarem e trabalharem em prol da Educação Pública de qualidade.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal pelo apoio institucional, por meio da concessão de afastamento remunerado para estudos.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Geusiane Tocantins e ao Prof<sup>o</sup> Esp. José Raimundo Martins por terem me apresentado ao mundo da Tecnologia Educacional. À Prof<sup>a</sup> Me. Cláudia Sumikawa por ter me sugerido o tema *podcasts* e ao Prof. Esp. Ricardo Sousa por ter formado tão bem os professores que viriam a ser participantes deste estudo.

Aos *podcasters* Jovem Nerd e Azaghal (Nerdcast) por me apresentarem ao fantástico mundo dos *podcasts* e pela relevante produção de conteúdo, não só de cultura pop, mas também de ciências, história, economia e tantos outros que colaboram no campo da Educação.

Aos amigos, familiares, colegas, Professores da UnB e a todos e todas que de alguma forma colaboraram ao longo das trilhas desse meu mestrado.

Aos profissionais de saúde que, em tempos tão difíceis, dedicaram suas vidas para cuidarem das nossas.

Aracélia e Isabella, agradeço o 'simples' fato de compartilharmos nossas vidas. Saibam que sempre foi, sempre é e sempre será por e para vocês.

*"Eu acho que o podcast, ele vai ajudar mais quem cria. Assim, óbvio, ajuda quem ouve, mas quem criou o podcast, quem teve o trabalho de pesquisa, vai conseguir ter uma base melhor sobre o tema, obviamente, porque ela teve que organizar as ideias de uma maneira que o outro pudesse entender. Tem algumas coisas que tem tanto lado que você não sabe nem qual você se posiciona, mas é muito importante esse processo de pesquisa para independente de qual seja o tema, sabe? Isso foi uma coisa muito importante que eu aprendi com esse projeto". Sinceramente, eu só fui conseguir compreender o tema depois que eu fiz o meu podcast"*



**SiranaCris (Nickname)**  
**Estudante – 3ª Série do Ensino Médio**  
**Distrito Federal/2021**

## RESUMO

*Podcasts* podem ser compreendidos como mídias de áudio digital compartilhados pela internet, cuja produção e consumo estão em franca expansão, graças, dentre outros fatores, à sua facilidade de produção e liberdade autoral. Levando-se essas características em consideração, *podcasts* têm sido utilizados como potencializadores de processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, este estudo tem por objetivo analisar como a produção autoral de *podcasts* por estudantes pode contribuir na preparação para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Na redação do Enem o candidato é avaliado por suas competências ao produzir texto argumentativo-dissertativo sobre temas de ordem social, científica, cultural ou política. Destaca-se que o Enem se constitui numa forma de ingresso na Educação Superior, pois o somatório das notas da redação e das demais provas são utilizados como critérios de seleção por diversas instituições. A investigação foi norteada pela tríade formada por *podcasts*, professores orientadores e seus respectivos estudantes autores, cujo percurso metodológico delineou-se pela abordagem qualitativa, na perspectiva de estudo exploratório, sustentado por pesquisas bibliográfica, documental e Revisão Narrativa de Literatura apresentando conceitos, características, diferenciações e potencialidades do *podcast* em processos de ensino e aprendizagem. Os dados foram construídos pela observação participante, diário de bordo e entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes. Os dados obtidos foram analisados e discutidos à luz do método da Análise Temática Dialógica, no qual foi possível concluir que o processo de produção autoral de *podcasts* tem potencial para promover nos estudantes as competências necessárias para selecionar e pesquisar temas atuais, organizar ideias, argumentar e estruturar textos nos moldes avaliativos da prova de redação do Enem.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. *Podcast*. Autoria. Tecnologia Educacional. Redação Enem.

## ABSTRACT

*Podcasts* can be understood as digital audio media shared over the Internet, which production and consumption are greatly expanding, among other factors, thanks to their easy production and authorial freedom. Considering these characteristics, *podcasts* have been used as enhancers of teaching and learning processes. In this sense, this study aims to analyze how the authorial production of *podcasts* by students can contribute to the preparation for the writing test of the National High School Exam (ENEM - *Exame Nacional do Ensino Médio*). In the ENEM writing test the candidate is evaluated by his skills when producing argumentative-dissertation text on social, scientific, cultural or political issues. And we point out that the ENEM is a way to get into Higher Education, because the sum of the writing test and other tests scores are used as some selection criteria by several institutions. The investigation was guided by the triad formed by *podcasts*, tutor teachers and their relevant student authors, which methodological path was outlined by the qualitative approach, from the perspective of exploratory study, supported by bibliographic and documentary research and Literature Narrative Review, presenting concepts, characteristics, differentiations and potentialities of the *podcast* in teaching and learning processes. Data was built by participant observation, logbook and interviews with teachers and students. The interviews were analyzed and discussed in the light of the Dialogical Thematic Analysis method, which allowed concluding that the authorial production process of *podcasts* has the potential to promote in the students the necessary skills to select and research current topics, organize ideas, construct arguments and structure texts in the evaluative pattern of the ENEM writing test.

**Keywords:** High School. *Podcast*. Authorship. Educational Technology. ENEM Writing Test.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Centro de Ceilândia em 1973 .....	17
Figura 2 - Centro de Ceilândia em 2018 .....	18
Figura 3 - Minha coparticipação no Workshop Criando Jogos Educativos com Software JClíc. Campus Party Brasília 2019, com os professores Cláudia Sumikawa e Ricardo Sousa .....	22
Figura 4 - Representação da podosfera .....	30
Figura 5 - Mapa síntese dos elementos da pesquisa .....	34
Figura 6 – Capa do canal “CED 4 Podcasts” .....	106
Figura 7 - Temas e subtemas: correlações e recorrências .....	132
Figura 8 - Temas, subtemas e aspectos avaliativos: correlações e recorrências....	154

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Internet: meios, locais de acesso e utilização em atividades escolares ..	44
Gráfico 2 - Estudantes do CED 4: internet: meios, locais de acesso e utilização em atividades escolares ..	46

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de resultados obtidos nas buscas nos bancos de dados com base nos descritores selecionados .....	76
Tabela 2 - Distribuição de estudantes, séries e turmas do CED 4 Taguatinga no ano letivo de 2020 .....	97
Tabela 3 - Temáticas e quantidade de episódios do canal "CED 4 <i>podcasts</i> " .....	107

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conhecimento, linguagem e tecnologia digital nas competências Gerais da Educação Básica.....	59
Quadro 2 - Competências avaliativas da prova de redação do Enem.....	67
Quadro 3 - Temas das provas de redação do Enem entre 2016 e 2020.....	69
Quadro 4 - Descritores iniciais e suas variações utilizadas nas buscas.....	76
Quadro 5 - Publicações selecionadas na Revisão Narrativa de Literatura.....	79
Quadro 6 - Aperfeiçoamentos e ajustes do projeto interdisciplinar .....	100
Quadro 7 - Principais agregadores para ouvir todos os episódios hospedados no “CED 4 Podcasts” .....	109
Quadro 8 – Análise Temática Dialógica - Procedimentos e respectivas finalidades .....	123
Quadro 9 – Perfil dos professores entrevistados.....	126
Quadro 10 - Organização dos temas e subtemas identificados nas unidades analíticas .....	129
Quadro 11 - Organização dos temas e subtemas identificados no diálogo com os estudantes.....	152
Quadro 12 - Perfil dos estudantes entrevistados.....	155

## LISTA DE SIGLAS

ABPOD	Associação Brasileira de <i>Podcasters</i>
APP	Aplicativo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTD	Catálogo de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBRASP	Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos
CED4	Centro Educacional 04
CEI	Campanha de Erradicação de Invasões
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CRTE	Centro de Referência em Tecnologia Educacional
DF	Distrito Federal
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EMLGG	Ensino Médio Linguagens e suas Tecnologias
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GTO	Projeto Gêneros Textuais e Oralidade: Produções dos Estudantes Sobre Temas da Atualidade
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT+	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
NIC.BR	Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR
NM	Novas Mídias
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional

NTIC	Nova Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PP	Proposta Pedagógica
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROINFO/1997	Programa Nacional de Informática na Educação/1997
PROINFO/2007	Programa Nacional de Tecnologia Educacional/2007
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RNL	Revisão Narrativa de Literatura
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TE	Tecnologia Educacional
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFDOPA	Uso de Ferramentas Digitais para Otimização do Processo de Aprendizagem
UNB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 O QUANTO E POR ONDE ANDEI.....</b>	<b>17</b>
<b>2 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
2.1 PANORAMAS, CONTEXTUALIZAÇÕES E REFLEXÕES INICIAIS .....	25
2.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	30
2.3 QUESTÃO NORTEADORA DA PESQUISA.....	32
2.4 OBJETIVOS .....	33
2.5 JUSTIFICATIVA.....	35
<b>3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS E MARCOS NORMATIVOS .....</b>	<b>37</b>
3.1 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ALIADO À TECNOLOGIA EDUCACIONAL .....	37
3.2 FORMAÇÃO DOCENTE EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL.....	48
3.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E AUTORIA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO .....	57
3.4 ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O ENEM E SUA PROVA DE REDAÇÃO.....	62
3.5 <i>PODCAST</i> NO CONTEXTO EDUCACIONAL .....	71
<b>3.5.1 Revisão Narrativa de Literatura .....</b>	<b>73</b>
<b>3.5.2 <i>Podcast</i>: conceitos, características e diferenciações.....</b>	<b>83</b>
<b>3.5.3 Potencialidades do <i>podcast</i> em processos de ensino e aprendizagem ...</b>	<b>89</b>
<b>4 CAMPO EMPÍRICO DE PESQUISA.....</b>	<b>96</b>
4.1 O CENTRO EDUCACIONAL 4 DE TAGUATINGA: SUA HISTÓRIA E PROPOSTA PEDAGÓGICA .....	96

4.2 O PROJETO INTERDISCIPLINAR GÊNEROS TEXTUAIS E ORALIDADE: PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE TEMAS DA ATUALIDADE .....	98
4.3 O CANAL “CED 4 <i>PODCASTS</i> ” .....	105
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>111</b>
<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>125</b>
6.1 DISCUSSÃO DOS RELATOS DOS PROFESSORES .....	125
6.2 ANÁLISE DOS DIÁLOGOS COM OS ESTUDANTES .....	151
6.3 PROFESSORES, ESTUDANTES E <i>PODCASTS</i> : LIMITAÇÕES, CONVERGÊNCIAS E PARTICULARIDADES .....	177
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>182</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>189</b>
<b>ANEXO A – PROJETO GÊNEROS TEXTUAIS E ORALIDADE (GTO) .....</b>	<b>196</b>



## 1 O QUANTO E POR ONDE ANDEI

"A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une".

Milton Santos

Sou brasileiro, nasci em agosto de 1971 e aos 3 anos de idade minha família mudou-se de cidade satélite (assim eram chamadas as regiões circunvizinhas ao Plano Piloto de Brasília naquela época). Saímos do Núcleo Bandeirantes e fomos para a Ceilândia. Na época, esse tipo de mudança era muito comum entre os imigrantes, como meus avós e pais, que vieram trabalhar na construção da nova capital e aqui fixaram residência.

A pedra fundamental de Ceilândia foi lançada em março de 1971, tendo a cidade surgido por iniciativa do governo do Distrito Federal (DF) na Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), cujo principal objetivo era assentar a população que se aglomerava em moradias não planejadas próximas à jovem Brasília.

Figura 1 - Centro de Ceilândia em 1973



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal (ARPDF, 2019)

Figura 2 - Centro de Ceilândia em 2018



Fonte: Canal do YouTube Breno Fortes (2020)

Pelas Figuras 1 e 2 podemos ver o quanto a Ceilândia cresceu desde seus primórdios até os dias atuais. Eu e Ceilândia somos contemporâneos, crescemos juntos. Fui à escola com meus amigos, joguei bola e andei de bicicleta na rua. Para os mais jovens pode parecer estranho, mas, sim! Nos anos 1980, crianças iam para escola e brincavam na rua “sem a supervisão de um adulto”.

As escolas públicas nas quais estudei em Ceilândia ainda estão em atividade. Por estar envolvido nesse contexto, pude vivenciar todas as dificuldades socioeconômicas de acesso à cultura ou à educação que as periferias de grandes cidades brasileiras enfrentam cotidianamente. Dentre todas elas, uma instigou-me de forma decisiva para a realização deste estudo: a dificuldade dos estudantes de escola pública em continuarem sua vida acadêmica na Educação Superior.

Penso que o curso superior é um dos vários caminhos possíveis após a conclusão do Ensino Médio. E se os estudantes decidirem trilhá-lo devem passar por processo seletivo, como por exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). No Enem, a prova de redação é um dos elementos centrais, pois exige dos candidatos uma série de competências, as quais podem ser construídas no desenvolvimento de projetos educacionais aliados a utilização de mídias digitais.

Nesse contexto, optei por desenvolver minha pesquisa de mestrado analisando um projeto interdisciplinar no qual os professores propõem aos estudantes pautas baseadas em temas da atualidade, orientando etapas de pesquisa, interpretação, roteirização, produção e discussão dos temas por vários tipos de mídia, dentre as quais destaca-se, para o interesse deste estudo, o *podcast*.

Um ponto interessante é que quando falo do meu tema, volta e meia sou questionado sobre o que é *podcast*. Esse questionamento chama-me a atenção, pois desde 2014 sou ouvinte assíduo de vários *podcasts* e por causa da pesquisa me aventurei na autoria, criando o canal Trilhas do Mestrado e dois episódios abordando Vygotsky. Para ouvi-los, clique [aqui](#) ou aponte a câmera do smartphone para o QR Code:



Para quem desconhece o que é um *podcast*, tento explicar da forma mais clara e sucinta: *podcast* é um conteúdo de áudio digital, sobre variados temas, distribuído via internet para ser ouvido no celular ou computador de forma online, ou para ser baixado e ouvido quando quiser, sem necessidade conexão com a internet.

Acredito, ainda, que os contextos e a instigação que mencionei anteriormente me deram ânimo para abraçar a docência, os estudos que tenho feito e os que estão por vir. Entretanto antes de aprofundar-me nos elementos estruturantes desta dissertação, gostaria de continuar a situar-me como pesquisador dentro dessa temática.

Meu período de Educação Básica e meu exercício no magistério foram (e continuam sendo) em escolas públicas, inclusive tive a oportunidade de trabalhar como professor numa escola de Ensino Fundamental na qual fui estudante. Isso associado ao fato de pertencer a uma região de periferia certamente moldaram minhas convicções e inconformismo ante as desigualdades sociais e ao acesso a uma educação de qualidade. Soma-se a esses dois fatores, o meu gosto por viajar e conhecer novas paisagens e culturas.

Como resultado disso tudo, veio o desejo e a concretização de cursar a graduação em geografia (1992 a 1995). Embora fosse um curso de licenciatura,

tornar-me professor não estava nos meus planos, mas ao longo da faculdade o direcionamento para o magistério foi se desenvolvendo aos poucos e hoje em dia vejo que foi uma escolha acertada.

Mencionei que dei aulas numa mesma escola que fui aluno quando criança. Em trinta anos, algumas coisas haviam mudado bastante, como a extinção da hora cívica, momento que as crianças cantavam o hino nacional e depois eram postas a marchar ao som de uma fanfarra. Certa vez, contei isso para minha filha e ela ficou perplexa de “como eram as coisas naquele tempo”.

Porém outros aspectos pareciam não ter mudado tanto, como a sala de aula com alunos sentados em carteiras enfileiradas e na frente deles apenas o quadro e o professor. De maneira alguma há tom de crítica negativa nessa observação, pelo contrário, uma reflexão leva-me a concluir que isso por si só não é necessariamente um problema. Retomarei essa reflexão no corpo da dissertação, mas observo que se bem planejadas e contextualizadas, práticas didáticas ditas tradicionais ainda têm seu espaço e podem ser bem-sucedidas.

Na verdade, o que me chamava a atenção e de certa forma também me incomodava é que o mundo havia mudado bastante nas suas relações sociais, políticas, econômicas, culturais e, de forma muito marcante, no campo tecnológico. Eu até percebia essas mudanças dentro da escola, mas numa escala bem menor do que fora dela.

Enxerguei aí uma lacuna e pensei que ela poderia ser preenchida pela aproximação de práticas pedagógicas consolidadas com recursos mais dinâmicos e que favoreçam novas possibilidades de aprendizagem, nas quais os estudantes se impliquem nesse processo não de maneira penosa, mas de uma forma que os convide a aprender com prazer e engajamento, compreendendo o valor que esse aprendizado tem para sua formação e para sua vida.

A dinamicidade pode ser facilitada aliando-se recursos tecnológicos recentes a processos de ensino e aprendizagem, numa perspectiva de despertar o potencial que estudantes e professores têm, mas que não se manifestariam no modelo tradicional de educação.

Essa integração era (e continua sendo) um desafio para mim. Visando atenuar essa situação, comecei aos poucos a utilizar a tecnologia digital nas minhas aulas de geografia. O início foi truncado, na base de tentativa e erro. Às vezes, não me entendia bem com o computador e a internet que por anos, pelo menos para mim, foram ilustres desconhecidos. Por isso decidi estudar e aprender como tornar a tecnologia minha aliada e utilizá-la da melhor forma no meu fazer pedagógico.

Como marco dessa decisão, menciono o curso ProInfo Integrado, ministrado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) de Ceilândia/DF. Fui cursista dessa formação na turma de 2012. Na ocasião, pude estudar, organizar e aplicar tecnologias digitais no contexto educacional por meio de atividades práticas, troca de experiências e à luz do embasamento de obras de importantes autores que contribuem no campo da educação.

Para acompanhar as rápidas mudanças no mundo digital, dei sequência aos estudos na área de Tecnologia Educacional participando de vários outros cursos de formação continuada até chegar a um segundo título de graduação: licenciatura em informática no ano de 2017.

Toda essa bagagem propiciou-me uma oportunidade de mudança de rumos e um desafio profissional, que foi deixar as minhas turmas de geografia do Ensino Fundamental e passar a ser professor do NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional de Taguatinga/DF), atuando na formação de professores para utilização das tecnologias na Educação.

Figura 3 - Minha coparticipação no Workshop Criando Jogos Educativos com Software JClíc. Campus Party Brasília 2019, com os professores Cláudia Sumikawa e Ricardo Sousa



Fonte: Acervo do autor (2019)

Desafio aceito, tudo transcorrendo bem nos cursos nos quais era formador, entretanto alguns novos questionamentos foram se somando a outros mais antigos. Será que os docentes formados pelo CRTE (Centro de Referência em Tecnologia Educacional)<sup>1</sup> estão conseguindo aplicar práticas pedagógicas mais próximas ao atual cenário, no qual as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes? Se sim, como se desenvolvem esses projetos? Será que os professores após os cursos têm, nas palavras deles próprios, comunicando-se melhor com os estudantes? Estou atualizado e tenho consciência de como utilizar mídias digitais em práticas

---

<sup>1</sup> Pela Portaria n. 363 de 24 de agosto de 2017 os NTE passaram a se denominar Centros de Referência em Tecnologia Educacional (CRTE), portanto NTE (até 23/08/2017) e CRTE (a partir de 24/08/2017) referem-se à mesma entidade pertencente à organização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

pedagógicas inovadoras? Será que a Tecnologia Educacional (TE) tem contribuído para a promoção dos estudantes à Educação Superior?

A respeito desses questionamentos, tive respostas de alguns professores (ex-cursistas do CRTE), mas tudo em termos de relatos informais ou por avaliação institucional realizada ao término dos cursos nos quais fui formador.

A convivência com professores e estudantes da Educação Básica e a simples observação do cotidiano da escola também se mostraram insuficientes para melhorar minha compreensão sobre o processo educacional e como ele se relaciona com as novidades tecnológicas.

Toda essa situação não propiciava condições para aperfeiçoar meu trabalho. Esse descontentamento foi bom, pois a partir dele, pude iniciar mais uma etapa da minha formação acadêmica: trilhar os caminhos de um mestrado em educação.

O começo desse novo percurso foi como aluno especial no ano de 2018, na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Defino essa experiência como entusiasmante, pois tive contato com autores que me apresentaram novas perspectivas para entender algumas das questões que me instigavam. Além disso, tive a oportunidade de ser orientado por professores inspiradores e que foram fundamentais no prosseguimento dessa jornada.

Em 2019, participei do processo de seleção para mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), também na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Uma das etapas da seleção previa a apresentação de um pré-projeto de pesquisa, para elaborá-lo precisava delimitar um tema, e a partir dessa necessidade comecei a refletir a respeito das disciplinas que cursei como aluno especial e do que observava cotidianamente como formador de professores para utilização da Tecnologia Educacional.

A interação com professores formadores, participantes ou egressos de cursos promovidos pelo CRTE Taguatinga, pesquisas acerca da Tecnologia Educacional sendo aplicada em projetos desenvolvidos nas escolas e o interesse em aprofundar meus estudos e formação no campo da educação, comunicação, tecnologias e mídias digitais são elementos que me motivam a propor e realizar este estudo.

Meu foco será numa experiência prática na qual professores e estudantes fazem uso de linguagens mediadas pelas mídias digitais, de modo que elas possam contribuir para tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo e condizente com uma educação de qualidade, que possibilite aos estudantes de escolas públicas o prosseguimento dos seus estudos na Educação Superior.

Dessa forma, no próximo capítulo, detalharei o tema e outros elementos estruturantes deste estudo de mestrado, os quais, em linhas gerais, tem suas fronteiras delimitadas na **análise da utilização de podcasts sobre temas atuais, produzidos de forma autoral por estudantes do Ensino Médio, e o contributo dessas produções na promoção de competências avaliativas exigidas na prova de redação do Enem**. Isso tudo, num contexto de projeto interdisciplinar, envolvendo **professores e estudantes da 3ª série do Ensino Médio do Centro Educacional 4 de Taguatinga (CED 4) durante o ano letivo de 2020**.



## 2 INTRODUÇÃO

“Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”

Paulo Freire

### 2.1 PANORAMAS, CONTEXTUALIZAÇÕES E REFLEXÕES INICIAIS

É notável o desenvolvimento científico e tecnológico alcançado pela humanidade a partir da Revolução Industrial no século XVIII, bem como a velocidade cada vez mais acelerada com que esse desenvolvimento apresenta-se desde meados do Século XX (MILTON SANTOS, 2020). Esse mote, evidentemente com variações na sua construção, é recorrente e circula, cada vez mais, inclusive, nas publicações acadêmicas.

Isso pode ser explicado com um breve recorte temporal, pois conforme levantamento publicado pela Revista *National Geographic* (GRESHKO, 2020), ao considerarmos apenas o decênio compreendido entre os anos de 2010 a 2019, tivemos um período profícuo de descobertas relevantes relacionadas à biotecnologia (avanços na decodificação e edição do genoma), ao cosmos (descoberta de exoplanetas), à arqueologia (descoberta de pinturas rupestres com mais de 70 mil anos), e à climatologia (relatórios mais acurados atestando a escalada do aquecimento global).

No que se refere ao campo da medicina, também é possível constatar o alto grau de desenvolvimento científico pelo qual estamos passando, pois entre os anos de 2020 e 2021, presenciamos a evolução da pesquisa, do desenvolvimento e da fabricação em larga escala, em tempo recorde, das vacinas contra a Covid-19 (*Coronavirus Disease 2019*). Além disso tivemos o início da imunização contra essa doença em escala mundial (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2021).

Em concordância com Milton Milton Santos (2020), temos que os avanços ou descobertas científicas, sejam eles quais forem, foram possibilitados, dentre outros fatores, graças ao amparo que os cientistas encontram na expansão das tecnologias

digitais relacionadas à capacidade de processamento e à internet. Esta última, em especial, propicia que a ciência seja produzida de forma global e colaborativa, pois proporciona o contato, quase que em tempo real, entre os cientistas, bem como a disseminação do conhecimento para quaisquer partes do mundo.

Para além das aplicações científicas, temos a percepção de que também é crescente e corriqueira a presença das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas. Observamos a popularização da internet e sua conexão com computadores, tablets, *smartphones* (telefones celulares), videogames e, mais recentemente, televisores, geladeiras e máquinas de lavar roupas também estão se conectando à rede mundial de computadores. Por sua vez, esses dispositivos e eletrodomésticos dispõem de uma infinidade de aplicativos, *softwares* e mídias digitais para promover interface (internet das coisas) com as pessoas e a conexão delas com mundo virtual.

Por causa disso, muito se discute sobre a influência das tecnologias digitais, em relação às pessoas e à cultura de forma geral, contudo há de se destacar que, conforme apontam Baranauskas e Valente (2013), essa influência é uma via de mão dupla, ou seja, a tecnologia impacta na vida das pessoas, mas ela é criação humana, logo as instâncias sociais também impactam os rumos do desenvolvimento tecnológico.

Castells (1999) reforça essa ideia, afirmando que “a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (CASTELLS, 1999, p. 43), portanto a dissociação entre pessoas e artefatos tecnológicos pode ser útil para fins de estudo, mas, na prática, essa separação inexistente.

Também há discussões acerca desses impactos, por vezes dividindo-os em positivos e negativos. Os avanços científicos citados podem ser relacionados aos aspectos positivos das tecnologias, como a inovação, cooperação, rapidez e à alta difusão do conhecimento.

Um olhar otimista em relação a tecnologia seria a formação do que Pierre Lévy (2000) chamou de "inteligência coletiva", entendida como

uma inteligência distribuída por toda parte: tal é nosso axioma inicial. Ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade. Não existe nenhum reservatório de conhecimento

transcendente, e o saber não é nada além do que o que as pessoas sabem [...] a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas. (LÉVY, 2000, p. 29).

Em contraponto à noção de inteligência coletiva e em relação aos impactos negativos recorremos a Jaron Lanier (2018), que nos alerta sobre o fato de que estamos vivendo num mundo onde estamos sob vigilância contínua e constantemente somos estimulado por algoritmos. Ele segue sua linha de raciocínio explicando que

Em grande medida, o vício é o motivo pelo qual tantos de nós aceitamos ser espionados e manipulados por nossa tecnologia, mas ele não atua sozinho. As redes digitais nos oferecem um valor genuíno [...]. Quando chegamos a um ponto em que podemos usar um aparelho de bolso para chamar um táxi, pedir comida ou descobrir em tempo real onde nossos amigos estão, é complicado voltar atrás. (LANIER, 2018, p. 33).

Nessa perspectiva um tanto pessimista temos nas redes sociais um ambiente virtual altamente sedutor, construído para prender a atenção das pessoas que as utilizam durante o maior tempo possível. Essa inferência decorre de uma simples observação do tempo que essas pessoas despendem rolando telas nos seus *smartphones*.

Além disso, os momentos de navegação na internet que não exigem pagamento em dinheiro de quem os utiliza, na verdade transforma o indivíduo que navega em mercadoria, uma vez que seus dados, predileções e necessidades são sistematicamente analisados para que posteriormente haja uma enxurrada de estímulos e propagandas de toda sorte de produto ou serviço, que para serem adquiridos exigirão pagamento.

Levando em consideração a história da humanidade, o advento das tecnologias digitais é um processo muito recente e que ainda está em curso, o que torna as reflexões sobre impactos positivos ou negativos um exercício de avaliações constantes, nas quais se tenha em vista que

Vivemos um mundo confuso e confusamente percebido [...]. De um lado, é abusivamente mencionado o extraordinário progresso das ciências e das técnicas [...]. De outro lado, há, também, referência obrigatória à aceleração contemporânea e todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade. (MILTON SANTOS, 2020, p. 17).

Trazendo a reflexão para o campo dos meios de comunicação e avaliando o momento atual, parece-nos impossível retroceder ao modo de vida em que as mídias convencionais eram dominantes. Jornais e revistas impressos, rádio, cinema e televisão também são frutos do avanço tecnológico e estão presentes há décadas, porém essas mídias estão perdendo espaço, pois, se consumidas nos seus formatos tradicionais, tem produção centralizadora voltada para massas, além disso, oferecem escolhas e interação limitada com a audiência, que normalmente é apenas espectadora passiva do conteúdo que está sendo apresentado.

É mais interessante pensar que as pessoas podem utilizar o que Filatro e Cairo (2015, p. 72) conceituaram como mídias recentes digitais ou, simplesmente, Novas Mídias (NM). As autoras explicam que as mídias digitais podem ser utilizadas pelas pessoas de forma autônoma, colaborativa e autoral para se comunicar, pesquisar, aprender, ensinar, produzir e acessar conhecimentos que atendam às suas realidades e demandas específicas de vida.

Nesse contexto, no qual interagem a sociedade em seu estágio atual e os avanços tecnológicos, torna-se importante neste trabalho trazer a discussão de como a educação formal está situada nesse cenário. A escola é uma instância social e, portanto, seria lógico que as mídias digitais fizessem parte do fazer pedagógico.

Visivelmente professores e estudantes manuseiam *smartphones* e outros dispositivos, interagem e acessam variadas mídias, cada uma com suas peculiaridades que engajam, colaboram e convergem entre si (JENKINS, 2008).

É evidente que num mundo cada vez mais globalizado e, penosamente no Brasil, um país com históricas desigualdades sociais, econômicas, raciais e de gênero, isso não ocorre de maneira igualitária para todos. Infelizmente, muitas pessoas ainda não estão digitalmente incluídas, mas ao se comparar os pátios das escolas, salas de aula e dos professores de hoje em dia com as de um passado não muito distante, pode-se ver a expansão das tecnologias digitais e novas mídias na comunidade escolar.

Observa-se também, um contraponto que se expressa na desconexão entre processos de ensino e aprendizagem dentro da escola com outros processos mediados pelas mídias digitais utilizadas do lado de fora dos muros escolares. Além

das desigualdades mencionadas, a má ou não aplicação de verbas públicas para a educação, problemas de infraestrutura nas escolas, de falta de formação de professores e outros tantos poderiam explicar essa contradição. Contudo, sem desconsiderar essas situações, nesta pesquisa serão trilhados outros caminhos.

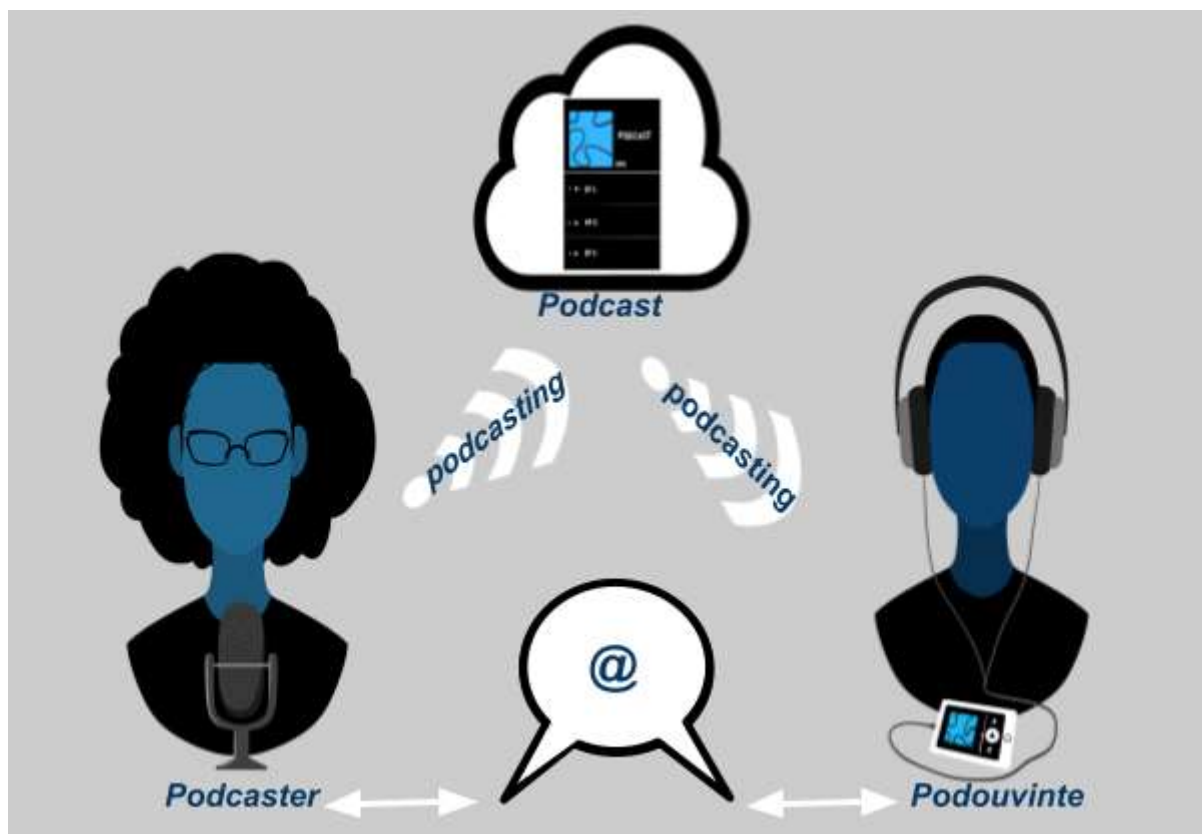
Buscou-se para este estudo, desde o seu projeto inicial, uma temática inserida em contextos nos quais estivessem presentes a escola pública com Proposta Pedagógica (PP) alinhada à Tecnologia Educacional (TE) e às realidades da sua comunidade escolar; professores egressos de cursos de formação continuada em Tecnologia Educacional e que fazem uso de mídias digitais nos processos de ensino; fazer pedagógico norteado por projeto e estudantes engajados, colaborativos e autores da sua aprendizagem.

Tais contextos foram contemplados na mídia digital *podcast* e no projeto *Gêneros Textuais e Oralidade: Produções dos Estudantes Sobre Temas da Atualidade* – GTO, cujo a íntegra encontra-se no “Anexo A” desta dissertação. *Podcast* e projeto GTO serão tratados com maior profundidade nos capítulos 3 e 4 respectivamente. No momento, cabe apresentar o significado de termos inerentes à temática deste estudo:

- a) **Podcaster**: produtor de *podcast*. Cabe a ele as etapas de pesquisa, roteirização, pauta, ensaio, gravação, edição e compartilhamento do *podcast*.
- b) **Podcast**: é a mídia digital que dá suporte à comunicação (FILATRO; CAIRO, 2015), ou seja, é o programa, o canal ou o *áudio show* criado pelo *podcaster* (SILVA, 2020).
- c) **Episódio**: é o arquivo de áudio no qual o tema é abordado.
- d) **Podcasting**: refere-se à utilização da internet como tecnologia de transmissão/compartilhamento/distribuição de *podcasts* e seus episódios.
- e) **Podouvinte**: ouvinte de *podcast*.
- f) **Podosfera**: ecossistema no qual todos os conceitos anteriores se interconectam via internet.

Esclarece-se que, conforme aponta Silva (2020), é comum a utilização do termo *podcast* para designar apenas o(s) episódio(s). Dessa forma, ao se dizer “vou ouvir um *podcast*”, pode ser que a pessoa esteja se referindo a algum episódio específico e não a todos os episódios disponíveis no canal.

Figura 4 - Representação da podosfera



Fonte: Acervo de Isabella Maria Gomes Dias (2021)

Pela Figura 4 percebe-se que o *podcasting* corresponde ao compartilhamento e acesso dos programas de *podcast* ou episódios. Também merece destaque que recursos da internet, como *e-mail* e redes sociais, constituem-se como mediadores da interação entre produtores e ouvintes de *podcasts*.

## 2.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA

O Ensino Superior é um dos caminhos que podem ser trilhados pelos estudantes ao concluírem o Ensino Médio. Se tiverem as condições de assim optarem, esses estudantes devem passar por processos seletivos, cujo grau de complexidade pode representar uma barreira no caminho que os levam à universidade.

Um desses processos de seleção é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no qual a prova de redação é um dos seus principais elementos avaliativos, exigindo que o candidato se expresse, argumente e proponha intervenções por meio da escrita.

A prova de redação exigirá de você [candidato] a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade (BRASIL, 2020).

O trecho acima faz parte da *Cartilha do Participante* do Enem, nele é perceptível que a redação do candidato será avaliada levando em consideração competências relacionadas a um repertório fruto do processo de estudos, reflexões e compreensão de fatos ou fenômenos que estão a sua volta. Competências que vão além do conhecimento compartimentado do conteúdo das diversas áreas de conhecimento estudadas na educação básica.

A preparação dos estudantes para produzir textos nos exigentes moldes da redação do Enem, pode ser favorecida pela utilização de mídias digitais que estão muito presentes no dia a dia das pessoas, mas que ainda têm muito espaço a preencher dentro da escola.

Com um dispositivo conectado à internet é possível pesquisar, trocar ideias e produzir uma mídia para a apresentação de qualquer assunto. Se essas ações forem planejadas na perspectiva de processo de ensino e aprendizagem os resultados podem ser muito benéficos para professores e estudantes. Kenski (2012) advoga a esse respeito:

Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor (KENSKI, 2012, p. 46).

Diante disso e dos contextos de pesquisa apresentados na seção anterior, esta dissertação terá como campo empírico de pesquisa o Centro Educacional 4 de Taguatinga e o recorte temporal será o ano letivo de 2020.

O CED 4 é uma escola pública do Distrito Federal (DF), na qual há uma grande inserção das mídias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, desde a sua PP até aplicações práticas, como no projeto *Gêneros Textuais e Oralidade: Produções dos Estudantes Sobre Temas da Atualidade* (GTO), no qual professores orientam os estudantes no caminho do protagonismo, como forma de construção de competências

e conhecimentos que sejam significativos na preparação para a prova de redação do Enem, utilizando de forma autoral a mídia digital *podcast* e seu potencial educacional.

Estabelecido o campo empírico, é possível passar à temática deste estudo, que fica delimitada na **utilização de *podcasts* sobre temas atuais produzidos de forma autoral por estudantes do Ensino Médio do Centro Educacional 4 de Taguatinga, e o contributo dessas produções na promoção de competências avaliativas exigidas na prova de redação do Enem.**

### 2.3 QUESTÃO NORTEADORA DA PESQUISA

A delimitação do tema nos permite indicar o foco desta dissertação e para que não o percamos de vista durante a investigação é necessária a formulação da questão norteadora de pesquisa, que fica estabelecida nos seguintes termos:

**Como a utilização de *podcasts* autorais produzidos por estudantes da 3ª série do Ensino Médio, para compartilhamento e discussão de temas da atualidade, pode contribuir na preparação desses discentes para a realização da prova de redação do Enem?**

De forma ampla, a formulação da questão norteadora sustenta-se pela tríade formada por *podcasts*, professores e estudantes. Assim, a questão norteadora se desdobra em outras questões mais específicas, cada qual abarcando um dos elementos dessa tríade.

- a) O que é *podcast*, quais suas características e o que o diferencia de outras mídias de áudio?
- b) Quais as potencialidades do *podcast* como Tecnologia Educacional aplicada em processos de ensino e aprendizagem?
- c) Qual o relato dos professores em relação à contribuição do processo de produção de *podcasts* autorais dos seus estudantes na promoção das competências avaliativas exigidas na prova de redação do Enem?
- d) Qual a opinião dos estudantes autores, no que se refere à contribuição dos seus episódios publicados no “CED 04 *Podcasts*” na construção das competências para estar a par de temas relevantes da atualidade para argumentar, propor intervenções, organizar ideias e estruturar textos nos moldes avaliativos da redação do Enem?



A especificação desses desdobramentos é de suma importância para determinar os passos a serem seguidos ou os objetivos a serem alcançados para elucidação da questão norteadora.

## 2.4 OBJETIVOS

Para aproximar-se da resposta da questão norteadora de pesquisa, este trabalho seguirá passos, representados por objetivos a serem alcançados. De forma ampla pretende-se alcançar o seguinte objetivo geral:

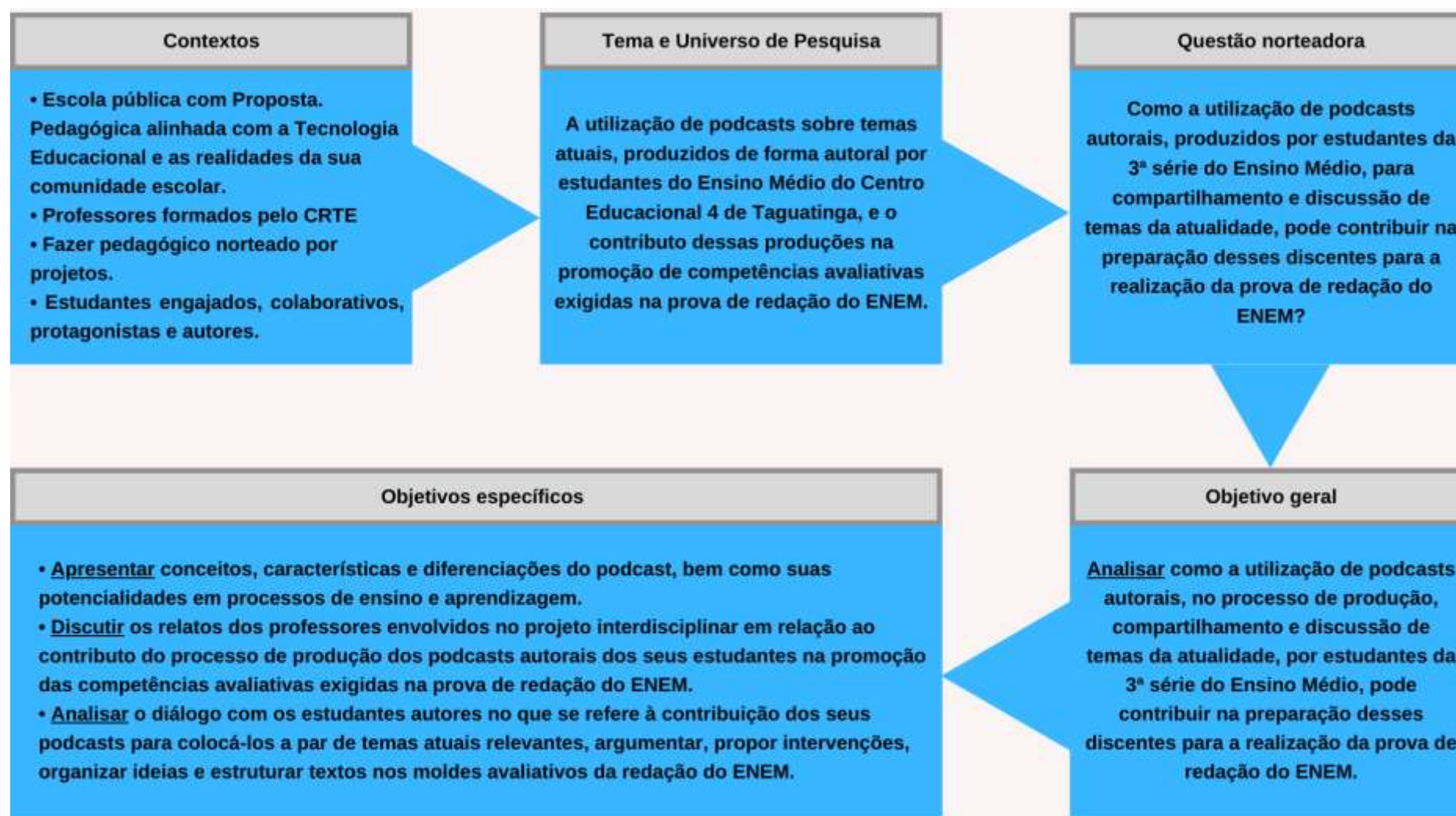
**Analisar como a utilização de *podcasts* autorais, no processo de produção, compartilhamento e discussão de temas da atualidade, por estudantes da 3ª série do Ensino Médio, pode contribuir na preparação desses discentes para a realização da prova de redação do Enem.**

Com base no campo empírico de pesquisa, no desenvolvimento do projeto interdisciplinar *Gêneros Textuais e Oralidade: Produções dos Estudantes Sobre Temas da Atualidade* (GTO), nas questões norteadoras e na amplitude do objetivo geral, chegou-se aos seguintes objetivos específicos:

- a) Apresentar conceitos, características e diferenciações do *podcast*, bem como suas potencialidades em processos de ensino e aprendizagem.
- b) Discutir os relatos dos professores envolvidos no projeto interdisciplinar em relação ao contributo do processo de produção dos *podcasts* autorais dos seus estudantes na promoção das competências avaliativas exigidas na prova de redação do Enem.
- c) Analisar o diálogo com os estudantes autores de *podcasts* no que se refere à contribuição dos seus *podcasts* para colocá-los a par de temas atuais relevantes, argumentar, propor intervenções, organizar ideias e estruturar textos nos moldes avaliativos da redação do Enem.

Encerrando esta seção e a título de organização, sintetizaremos no mapa a seguir, os principais elementos que dão forma e determinam os rumos desta dissertação.

Figura 5 - Mapa síntese dos elementos da pesquisa



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020)

## 2.5 JUSTIFICATIVA

A justificativa para a realização deste estudo está alicerçada na ampliação das bases teóricas acerca da utilização da mídia digital do *podcast* em contextos educacionais, na apresentação de práticas pedagógicas nesse sentido, bem como em outros aspectos que viabilizaram sua realização.

A Revisão de Literatura realizada neste estudo revelou que, praticamente, desde seu surgimento o *podcast* vem sendo utilizado em processos de ensino e aprendizagem, em projetos ou atividades de cunho educacional.

Ainda com base na Revisão de Literatura, observou-se que essa utilização ocorre basicamente de duas formas. Na primeira, os estudantes ouvem *podcasts* prontos, produzidos por outras pessoas. Na segunda forma está ligada à temática deste estudo, uma vez que nesse caso os estudantes são os protagonistas, pois participam do processo de produção dos *podcasts* de forma autoral.

No capítulo 3 - Perspectivas teóricas serão apresentados trabalhos nos quais *podcasts* produzidos por e para estudantes contribuíram no estudo de língua estrangeira, no desenvolvimento de competências e habilidades para a produção textual, na exposição oral de temas de conteúdos curriculares, na valorização do discurso de jovens estudantes em regiões de periferia, no estudo das variações linguísticas brasileiras, na promoção de atividades de leitura oral de obras literárias e na perspectiva de tecnologia assistiva para estudantes com deficiência visual.

Percebe-se o significativo e diversificado potencial do *podcast* no campo da Educação, daí a importância da Revisão Narrativa de Literatura detalhada na seção 3.5.1 desta dissertação, no sentido de agrupar num só estudo essas experiências, de modo que possa favorecer àqueles que desejem realizar outras pesquisas.

Cabe destacar que Revisão Narrativa de Literatura não retornou nenhum resultado no qual o *podcasts* autorais de estudantes fossem utilizados com o mesmo objetivo do projeto *Gêneros Textuais e Oralidade: Produções dos Estudantes Sobre Temas da Atualidade* GTO, ou seja, na preparação para a prova de redação do Enem.

Nessa constatação, reside a principal relevância desta dissertação, pois o estudo aqui realizado expandirá a teoria sobre a utilização de *podcasts* produzidos

por estudantes especificamente em contributo na preparação para a prova de redação do Enem.

Para além das contribuições académicas, temos que professores, estudantes ou instituições de ensino podem utilizar as experiências apresentadas no estudo em tela como referencial para o desenvolvimento de atividades com *podcasts* nas suas próprias realidades educacionais.

Discutir os resultados do projeto GTO encaixa-se nas contribuições práticas, visto que a preparação para a redação do Enem é uma demanda (em graus diferentes de atendimento) de todas as escolas de Ensino Médio

Nesse sentido, a formação docente para utilização do *podcast* enquanto uma Tecnologia Educacional (TE) também se torna relevante, de modo que cursos de produção dessa mídia possam ser demandados e oferecidos a professores.

De acordo com o preconizado na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a prática pedagógica deve ser conectada com as realidades nas quais vivem professores e estudantes, de modo que seja significativa para ambos.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva" (BRASIL, 2018, p. 9).

Nesse aspecto, a incorporação de mídias digitais, como o *podcast*, em processos de ensino e aprendizagem pode contribuir de forma relevante para que a educação seja significativa. Um processo educacional significativo é aquele que propicia a transformação de uma simples informação descontextualizada num conhecimento que promova competências para superação das demandas ou desafios impostos à comunidade escolar.

No que tange à viabilidade de desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, cabe mencionar que ela conta com parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa, emitido pela Faculdade de Ceilândia da Universidade de Brasília, bem como o acesso ao campo empírico de pesquisa está autorizado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

### 3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS E MARCOS NORMATIVOS

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 75) o desenvolvimento das perspectivas teóricas numa pesquisa tem por finalidade “apoiar teoricamente o estudo, desde que o problema de pesquisa já tenha sido formulado”. Partindo dessa premissa, o presente estudo apresentará suas perspectivas teóricas por meio da Revisão de Literatura.

A Revisão de Literatura foi desenvolvida em duas etapas complementares entre si. Na primeira delas, foi realizada pesquisa bibliográfica buscando dar embasamento teórico e melhor compreensão em relação aos tópicos ligados à temática da pesquisa, expressos pelas palavras-chave: Tecnologia Educacional, autoria, redação do Enem e Ensino Médio.

Esclarece-se que o escopo da pesquisa bibliográfica foi construído por levantamentos norteados pelos referenciais teóricos de outras publicações (teses, dissertações e artigos) e obras ou autores referenciados nas disciplinas cursadas ao longo do mestrado.

A segunda etapa da Revisão de Literatura foi desenvolvida na seção 3.5.1 – Revisão Narrativa de Literatura, dedicada ao embasamento de conceitos, características e potencial do *podcast* em contextos educacionais.

Em relação aos marcos normativos, explica-se que eles foram levantados em pesquisa documental, norteados por dois elementos principais. O primeiro deles se relaciona a fundamentação legal que dispõe sobre a formação docente em Tecnologia Educacional no âmbito da educação pública do Distrito Federal. Por sua vez, o segundo elemento está circunscrito às formas de acesso, estatísticas e outros documentos correlatos ao acesso à Educação Superior no Brasil.

#### 3.1 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ALIADO À TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Ensinar e aprender são processos inerentes ao ser humano, foi e continua sendo por eles que o conhecimento tem sido construído e propagado ao longo das gerações. Nos primórdios, a necessidade de se transmitir saberes acerca da

autoproteção ou de como conseguir comida e água ocorria quase que exclusivamente pela oralidade e memorização.

Porém, como aponta Milton Santos (1997, p. 163) com o passar do tempo, "a cada momento se estabelecem sistemas do acontecer social que caracteriza e distinguem tempos diferentes". Assim, com o desenvolvimento de novos contextos sociais, esse formato de transmissão e recepção de conhecimentos mostrou-se insuficiente.

No curso da História, as formas de ensinar e aprender foram se modificando para poderem atender às condicionantes de ordem econômica, política e cultural de cada época. Segundo Saviani (2007) entre a Idade Média (Séculos V - XV) até a Revolução Industrial (Séculos XVIII - XIX) o acesso à educação formal era elitizado, pois existia para atender aos interesses da classe dominante, seja isso expresso na catequização dos povos indígenas no Brasil, seja na formação de profissionais aptos a trabalharem nas primeiras fábricas europeias.

Nesses períodos, a educação era pautada no professor, prevalecendo suas instruções numa aula de perguntas (oralmente ou por escrito) e respostas (que normalmente seguiam parâmetros preestabelecidos). Por sua vez, o aluno apenas recebia passivamente o que vinha do professor, aprendia por meio da recitação e memorização, sem pensamento reflexivo ou crítico e sem participar ativamente no seu processo de aprendizagem.

Também fazem parte das imposições dos interesses das classes dominantes a chamada "perversidade sistêmica" (MILTON SANTOS, 2020, p. 58), na qual aos bens e serviços, como os educacionais, são deliberadamente postas barreiras e dificuldades de acesso a uma considerável parcela da sociedade.

A busca pela superação da chamada perversidade sistêmica e o modelo de educação mencionado há pouco é uma questão urgente, pois tais contextos estão distantes do que se almeja nos dias atuais.

Contemporaneamente se espera que professores no desempenho da sua função de ensinar sejam, também, mediadores, orientadores e trabalhem em colaboração com seus estudantes e, ao mesmo tempo, promovam a colaboração entre eles.

Por sua vez, os estudantes, de acordo com suas realidades e demandas, devem ser chamados a participarem ativamente da sua aprendizagem, por meio de práticas educacionais conectadas ao seu cotidiano e que os convide ao engajamento, ao protagonismo e à autoria.

Embora tenha sido feita uma distinção que situou o processo de ensino sob a responsabilidade do professor e o de aprendizagem a cargo do estudante, explica-se que esses processos se dão juntos, na medida que

Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo. O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem (LIBÂNEO, 2006, p. 81).

Também é importante destacar que na condição de processo, ensinar e aprender é um trabalho formativo dinâmico que envolve, além de professores e estudantes, a família, a escola e o Estado imbuídos no desenvolvimento gradual das pessoas.

A Educação excludente ou alienadora e, em oposição, a Educação que ouve e procura atender as demandas dos estudantes dão origem a visões dicotômicas dos processos de ensino e aprendizagem, as quais foram abordadas por Libâneo (2006). Oportunidade na qual esse autor descreve em suas análises que a pedagogia em toda sua trajetória foi dividida em dois grupos: a Liberal que é subdividida em: renovadora, progressista, renovadora não diretiva e tecnicista, e na Progressista, que é subdividida em: libertadora, libertária e crítico-social.

Na pedagogia Progressista, o estudante assume uma importante função em sua aprendizagem, na qual o docente em sua prática deve criar mecanismo de estímulos e incentivos, para que o aluno possa ter sua curiosidade e sua atividade preparada e utilizada em sala e no cotidiano.

Em oposição às tendências pedagógicas mais tradicionais, a tendência Progressista citada por Libâneo (2006) faz a defesa de uma escola que permite o acesso e a aquisição da aprendizagem, que acontece por meio da descoberta, onde o interesse é originado no aluno, que começa realizar suas experimentações e a moldar seu conhecimento.

Nesse ponto Saviani (2007) dialoga com Libâneo (2006) ao afirmar que a nova pedagogia baseia-se no caráter pessoal, que oferece a cada ser humano a possibilidade de se educar, mediante a seu direito, que é estabelecido e resguardado por lei e considerando as aptidões e realidade étnico-social de cada aluno. O ato de poder aprender está presente nestas ações, por meio das metodologias implantadas no contexto educacional.

Ambos os autores, em suas discussões, apontam a necessidade de uma sociedade emergente em adaptar seu sistema de ensino, fugindo de padrões repetitivos, construindo um aprendizado baseado na democracia do aprender, em que as metodologias utilizadas em sala sejam inovadoras, inserindo dentro das práticas pedagógicas novos recursos que gerem a curiosidade dos estudantes, estimulando, assim, o seu desenvolvimento. Saviani (2008), ao se referir ao ensinar nesta sociedade, descreve que educação e escola, estão unidas em prol do aprendizado e formação do cidadão, sendo esses espaços propícios para a construção do aprendizado:

[...] na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal da educação. Assim, para compreenderem-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação. (SAVIANI, 2008, pp. 102-103).

Essa relevância da escola para a educação e a adequação dos seus processos para as realidades de professores e, principalmente, dos estudantes trazem à tona a questão dos avanços tecnológicos. Há consenso, entre os autores que dão embasamento a essa pesquisa, de que recursos, tecnologias e mídias digitais devam ser incorporadas às Propostas Pedagógicas das instituições de ensino.

Mas para que isso ocorra de forma significativa é necessário uma série de reflexões acerca do que são essas tecnologias digitais, como estão presentes no cotidiano dos estudantes, como e para quais finalidades elas podem ser aplicadas em projetos e processos de ensino e aprendizagem.



Segundo o dicionário online de português<sup>2</sup>, um dos significados da palavra tecnologia é "Teoria ou análise organizada das técnicas, procedimentos, métodos, regras, âmbitos ou campos da ação humana", ou seja, algo fruto do trabalho humano, criado no intuito de auxiliá-lo no desempenho de alguma atividade ou na resolução de algum problema.

Esse significado é bem abrangente, podendo ser aplicado em diversos contextos, porém é muito comum que as pessoas associem tecnologia somente aos avanços tecnológicos contemporâneos, como ao *smartphone* ou a internet. Essa associação também está presente na escola, porém é prudente levar em consideração que

Um livro-texto é considerado uma "tecnologia educacional"; a lousa, o giz, todos o são; enfim, se empregarmos o conceito específico de tecnologia, notaremos que, especificamente no contexto educacional, utilizamos muitas tecnologias para facilitar tanto o processo de ensino quanto de aprendizagem. (FERRAZ; PEREIRA, 2014, p.31).

Segundo essas autoras

No ambiente educacional, tanto as ferramentas quanto as tecnologias sempre estiveram presentes, facilitando o processo ensino-aprendizagem. Hoje essa tecnologia está integrada às áreas de Comunicação e Informação de forma diferenciada. (FERRAZ; PEREIRA, 2014, p. 30).

Nessa perspectiva, há uma amplitude de possibilidades que podem ser utilizadas como tecnologia aplicada em contextos educacionais, algumas presentes desde o início da escola e outras mais recentes. Tendo isso em mente, trataremos a Tecnologia Educacional (TE) como informação, comunicação, mídias digitais incorporadas e utilizadas como auxiliares, linguagem ou potencializadoras que contribuem com processos de ensino e aprendizagem.

A conceituação e exemplificação do que sejam essas tecnologias e mídias digitais são indispensáveis para que possamos refletir e compreender qual a importância e formas de utilização da TE no contexto do campo empírico de pesquisa deste estudo.

---

<sup>2</sup> Dicionário Online Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/tecnologia/>. Acesso em 13 de junho de 2021.

Como primeiro conceito, trataremos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que, segundo Baranauskas e Valente (2013) expressam-se de forma ubíqua na vida das pessoas, de modo que

Essa presença é perceptível na forma como interagimos em sociedade, no acesso a serviços corriqueiros como os de transações bancárias em um caixa automático (ou em casa via internet), ou no exercício da cidadania elegendo representantes de governo via uma “urna eletrônica”. Nossa relação com o conhecimento e com as outras pessoas é atualmente mediada pelas chamadas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). (BARANAUSKAS; VALENTE, 2013 p. 2).

Outro conceito que consideramos relevante é o de Velloso (2011), que nos apresenta as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) as quais

Denominam-se as tecnologias e métodos para comunicar surgidas no contexto da Revolução Informacional, “Revolução Telemática”, ou Terceira Revolução Industrial, desenvolvidas gradativamente desde a segunda metade da década de 1970, principalmente nos anos 1990. A imensa maioria delas se caracteriza por agilizar, horizontalizar e tornar menos palpável, isto é, fisicamente manipulável o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes - mediada ou não por computadores - para a captação, transmissão e distribuição das informações: texto, imagem estática, vídeo e som. (VELLOSO, 2011, p. 2).

Para Velloso (2011) enquadram-se como NTIC dispositivos físicos como *notebooks*, *smartphones*, câmeras digitais e *pen drives*, somados com aplicações virtuais como internet, sites, serviços de *streaming* (transmissão em fluxo contínuo de áudio e/ou vídeo via internet) e o **podcast**.

No capítulo introdutório, citamos Filatro e Cairo (2015) e a referência que essas autoras fazem em relação entre o que chamam de mídias recentes digitais, mídias digitais ou Novas Mídias (NM) e as formas de como podemos utilizá-las cotidianamente, inclusive na escola, para transmitir uma mensagem. Reforçando essas ideias, vejamos a distinção proposta por elas

Assim, precisamos pensar a criação e distribuição de conteúdos educacionais hoje com base em dois tipos de suporte: a mídia convencional impressa (livros, jornais e revistas) e as mídias recentes digitais (**podcasts**, animações, vídeos e infográficos). (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 72).

As autoras vão um pouco mais além, ao especificarem conceitos de mídias e tecnologias digitais, mesmo assumindo que, muitas vezes, esses termos podem ser utilizados como sinônimos. Na visão delas as mídias correspondem ao formato escolhido para a comunicação e interação entre as pessoas, por sua vez a tecnologia é o veículo, ou seja, fornece o suporte para o compartilhamento da mídia (FILATRO; CAIRO, 2015).

Nesse ponto, emergem as convergências que confirmam a proposição do conceito de Tecnologia Educacional, pois as TDIC, NTIC ou NM expressam que, seja qual for o conceito, todos eles estão diretamente relacionados com as possibilidades, crescentes, de nos comunicarmos e interagirmos sem barreiras de tempo e espaço, e isso traz reflexos em toda sociedade e na escola.

Os três conceitos têm aplicabilidade neste estudo e poderão ser utilizados como sinônimos. Porém, a título apenas de uniformização do texto, orientarmo-nos pelo conceito de **Novas Mídias (NM)**, uma vez que é mais conectado ao objetivo da pesquisa. Isso decorre de dois motivos principais, o primeiro surge do alinhamento entre o pensamento de Filatro e Cairo (2015) com o de Ferraz e Pereira (2014), uma vez que distinguem, não necessariamente de forma excludente, mídia digital e mídia convencional aplicáveis na Educação.

O segundo motivo é que o conceito de mídias digitais colabora na melhor compreensão da Tecnologia Educacional abordada neste estudo, pois utilizando-a como referência podemos situar o *podcast* como uma mídia digital, compartilhada por uma tecnologia digital, no caso, a internet. Todos esses elementos foram utilizados no projeto *Gênero Textuais e Oralidade: Produções dos Estudantes Sobre Temas da Atualidade* (GTO) do Centro Educacional 4 de Taguatinga, que será discutido no capítulo 4.

A Tecnologia Educacional tem sido usada de maneira progressiva como aliada ao processo de ensino e aprendizagem. Isso decorre do fato de que a cada dia as mídias digitais têm se tornado mais acessíveis e, portanto, ampliando sua participação no cotidiano das pessoas.

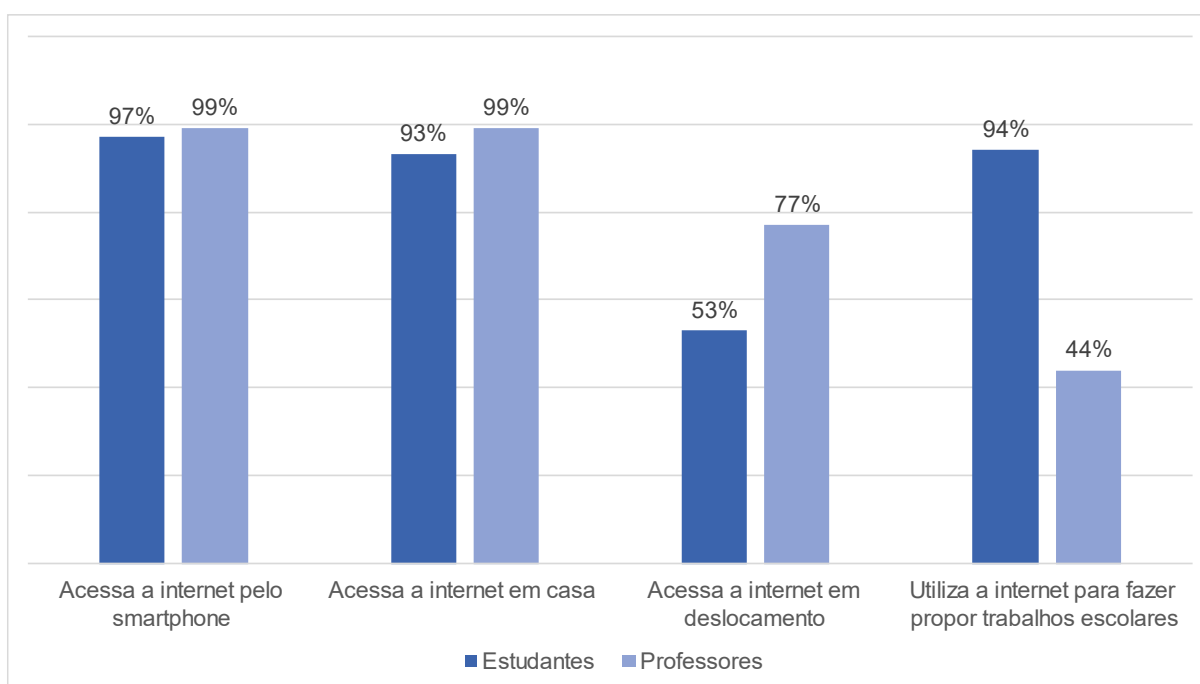
De acordo com a *30ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas*, realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), no ano de 2019, atingimos a marca de 420 milhões de computadores, *notebooks*, *tablets* e

*smartphones* sendo utilizados no Brasil, ou seja, dois dispositivos digitais para cada brasileiro (FGV, 2019). Especificamente em relação ao telefone celular, foi apurado pela pesquisa que a quantidade de *smartphones* é um pouco superior à população brasileira.

Uma característica em comum entre esses dispositivos é a possibilidade de conexão com a internet, o que nos leva a outra pesquisa de âmbito nacional, realizada em 2018, na qual apurou-se que no Distrito Federal o percentual de domicílios em que havia utilização da internet foi o maior do Brasil, atingindo o percentual de 94,1%, com diferença expressiva em relação ao segundo mais elevado, que foi o de 87,1% registrado em São Paulo (IBGE, 2018).

Tratando de dispositivos móveis e acesso à internet especificamente por estudantes e professores de escolas públicas brasileiras, constata-se que o acesso à internet por ambos é bastante elevado: 97% dos estudantes e 100% dos professores responderam positivamente quando perguntados se “Já acessaram a internet”. Esse dado foi levantado pela *Pesquisa TIC Educação 2019*, realizada pelo *NIC.br – Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR*. No gráfico a seguir apresentaremos outros dados apurados na *Pesquisa TIC Educação 2019 (NIC.BR, 2020)*.

Gráfico 1 - Internet: meios, locais de acesso e utilização em atividades escolares



Fonte: elaborado pelo pesquisador com base na *Pesquisa TIC Educação 2019 (NIC.BR, 2020)*

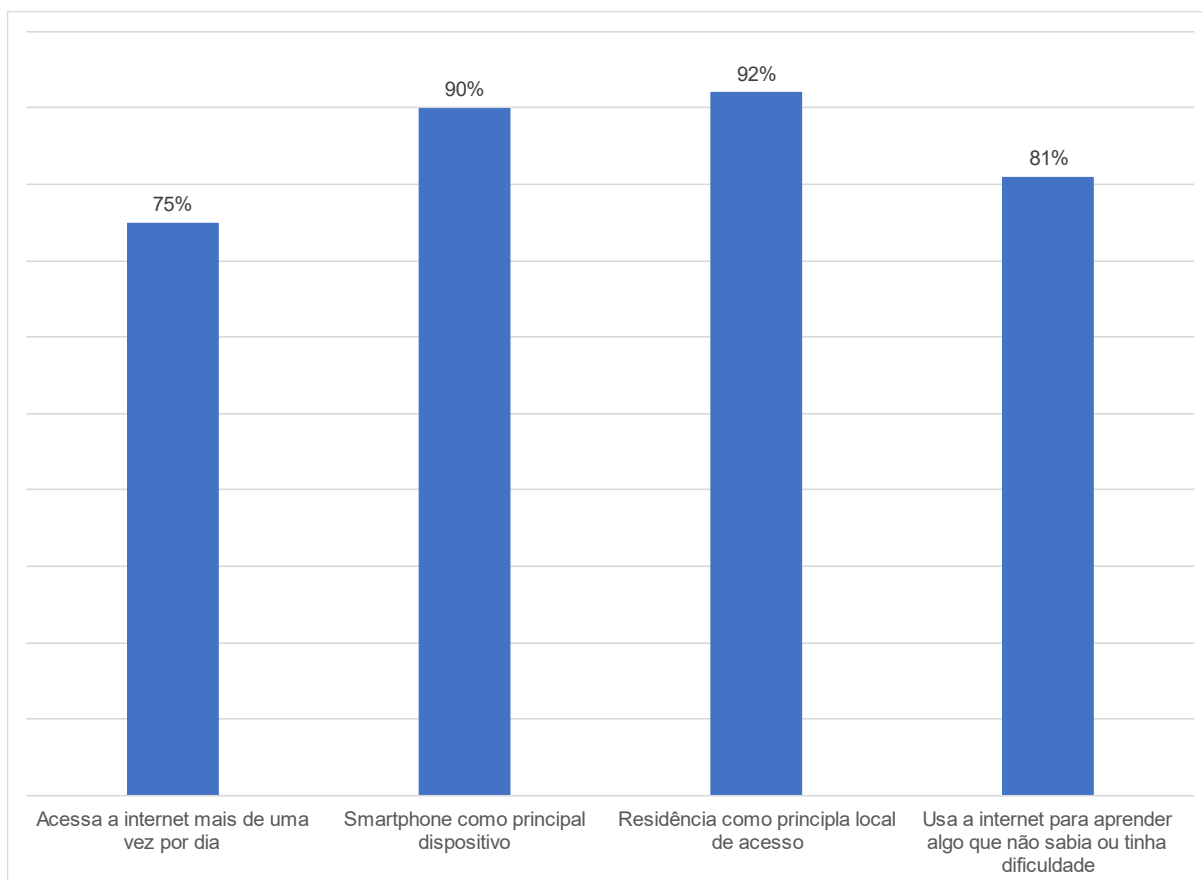
Podemos observar no gráfico anterior que há uma equiparação entre estudantes e professores quanto ao elevado percentual de acesso à internet em suas residências: 93% e 99% respectivamente. Destaca-se que esses dados são condizentes com os resultados da *PNAD Contínua 2019*.

Os dados da *Pesquisa TIC Educação 2019* estão alinhados aos da FGV, no que se refere à prevalência de dispositivos móveis para acessar a internet, nesse caso 97% dos estudantes e 99% dos professores utilizam o *smartphone* para acesso à rede mundial de computadores.

Também é expressivo o percentual de utilização da internet em atividades escolares pelos estudantes: 94% afirmaram que pesquisaram na internet para fazer trabalhos escolares. O percentual referente aos professores aponta que 44% realizaram atividades utilizando a internet com os alunos e solicitaram trabalhos sobre temas específicos. Nesse caso o percentual é um pouco destoante em comparação ao dos estudantes, mas também pode ser considerado significativo.

Os dados levantados nessas pesquisas realizadas em âmbito nacional aproximam-se aos levantados no CED 4. Questionário online foi enviado aos 260 estudantes da 3ª série do Ensino Médio da referida escola, através das suas respectivas turmas virtuais no Google Sala de Aula. Tal procedimento recebeu 96 respostas, nas quais os resultados foram os seguintes:

Gráfico 2 - Estudantes do CED 4: internet: meios, locais de acesso e utilização em atividades escolares



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020)

Percebe-se no gráfico 2 um alto índice de estudantes com acesso a internet (75%), sendo suas respectivas residências o principal local de acesso (90%) e o *smartphone* o principal dispositivo para tal finalidade. Destaca-se que os estudantes utilizam essas tecnologias digitais em atividades que também englobam atividades de aprendizado ou aperfeiçoamento de saberes (81%).

Retornando ao gráfico 1, especificamente no que diz respeito ao item acesso a “internet em deslocamento”, é relevante, pois reforça a prevalência do telefone celular como dispositivo para acessar a internet, nesse caso provida por um plano de dados. Além disso, o percentual referente aos estudantes (53%) é significativo e se correlaciona com a temática desta dissertação, uma vez que o tempo ocioso no trânsito ou nos trajetos feitos a pé entre a casa e a escola não são favoráveis ao estudo, por exemplo, pela leitura, mas podem ser aproveitados para estudar ou aprender algo ouvindo *podcasts*. Características e potencial educacional do *podcast* serão aprofundadas na seção 3.5 - *Podcast* no contexto educacional.

Não custa relembrar que já nos posicionamos como cientes e concordantes de que essas pesquisas não podem ser consideradas à risca, pois por qualquer tipo de desigualdades há pessoas que estão bem longe de compor essas estatísticas. Dito isso, reforça-se que mesmo assim os dados apresentados nas três pesquisas são expressivos e promissores para estudos no campo educacional.

Elas confirmam a percepção de que a internet e as Novas Mídias (NM) estão presentes cotidianamente e que não há indícios que esses percentuais retrocedam, uma vez que eles têm crescido ano após ano. Consequentemente, sendo a escola uma importante instância da sociedade, é (ou pelo menos seria) natural que a Tecnologia Educacional se integre ao fazer pedagógico de modo progressivo, pois

O fluxo de interações nas redes e a construção, a troca e o uso colaborativos de informações mostram a necessidade de criar novas estruturas educacionais além da formação fechada, hierárquica e em massa. (KENSKI, 2012, p. 48).

Professores e estudantes adentram as instituições de ensino com seus modos de se comunicar, pesquisar, divertir, ensinar e aprender mediados ou influenciados pelas NM, notadamente o *smartphone* (principal dispositivo móvel do momento) e a conexão com a internet. Todavia, isso não significa dizer que estão utilizando-as no processo educacional.

A presença física ou cultural das Novas Mídias, no ambiente escolar, não as transforma automaticamente em Tecnologia Educacional, pois como visto anteriormente, para que ocorra a transição da utilização particular para um contexto educacional é necessário que os recursos digitais favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ao tratar das tecnologias digitais no contexto das competências gerais da Educação Básica, preceitua que os estudantes devem ser convidados a

utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade. (BRASIL, 2018, p. 476).

No trecho citado, percebe-se que o relacionamento dos estudantes com as Novas Mídias, deve ir muito além do consumo e domínio técnico para manuseá-las.

Nesse sentido as instituições de ensino podem conceber uma Proposta Pedagógica alinhada primordialmente com as realidades e demandas da comunidade escolar, para então propor projetos educacionais nos quais, quando cabível, a Tecnologia Educacional seja o componente que auxilie na realização dos objetivos de tais projetos. Cabe destacar que os professores têm papel preponderante para que os estudantes construam essas competências.

Um norte para a construção de propostas ou projetos educacionais com esse tipo de alinhamento pode ser encontrado em Silva (2019):

quando pensamos em tecnologias educacionais, consideramos não só o uso de aparelhos digitais, internet ou *softwares* específicos, mas todo um procedimento metodológico que envolve os sofisticados artefatos digitais e resulta na aprendizagem escolar mais significativa e vinculadas às práticas sociais legítimas na contemporaneidade (SILVA, 2019, p. 195).

Como vimos é essencial que a educação, nos dias de hoje, seja capaz de contemplar as complexidades e demandas da comunidade escolar. Além disso, precisa estar atenta às mudanças da nossa sociedade em constante interação com os avanços tecnológicos.

Para que professores façam uso e orientem seus estudantes a utilizarem tecnologias ou mídias digitais num contexto de processo de ensino e aprendizagem é preciso compreendê-las e saber como aplicá-las com intencionalidade pedagógica, na qual os dispositivos, os aplicativos, os *softwares* e a internet sejam vistos não como meros objetos de consumo, mas sim numa perspectiva de Tecnologia Educacional.

Essas proposições são desafios que se impõe à educação. Nesse sentido, na próxima seção iremos conceituar, discutir e refletir sobre a importância e a urgência da formação de professores em Tecnologia Educacional para superação desses desafios.

### 3.2 FORMAÇÃO DOCENTE EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO



## PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

A formação docente para utilização da Tecnologia Educacional compreende as ações de formação de professores, desde a graduação ou de forma continuada, com o objetivo de empoderá-los para a utilização das Novas Mídias, sejam como aliadas, como potencializadoras, sejam na própria linguagem dos seus processos de ensino (KENSKI, 2012).

O desenvolvimento dessas habilidades nos professores inclui o conhecimento técnico para acessar ou manusear tecnologias e mídias digitais, porém, nesse tipo de formação se considera como mais importante desenvolver aspectos que contribuam no trabalho docente.

Os docentes devem desenvolver competências para pesquisar, selecionar e aplicar as NM em projetos educacionais ou processos de ensino e aprendizagem, de modo que possam orientar atividades nas quais seus estudantes, ao buscarem auxílio para aprender no mundo virtual, sejam autores, autônomos e engajados no trabalho colaborativo para construção do conhecimento.

As capacidades técnicas também são relevantes, contudo o foco na formação em Tecnologia Educacional deve ser a melhoria do processo educativo. No trabalho docente com tecnologias digitais o professor precisa constantemente aprender a saber

Identificar quais as melhores maneiras de usar as tecnologias para abordar um determinado tema ou projeto específico ou refletir sobre eles, de maneira a aliar as especificidades do “suporte” pedagógico [...] ao objetivo maior da qualidade de aprendizagem dos alunos (KENSKI, 2012, p. 106).

Conforme verificado por Obdália Ferraz (2019), atualmente há uma influência recíproca entre nosso modo de vida e as tecnologias digitais, fato que desafia a escola a repensar seus processos educacionais, pois "ensinar e aprender, hoje, supõe um paradigma educativo que considere a conectividade, a colaboração, interatividade, a mediação". (FERRAZ, 2019, p. 7).

Outros desafios são trazidos para esse contexto por Kenski (2012), quando a autora diz que a educação deve “adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o

caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios". (KENSKI, 2012, p.18).

Sob essa ótica, a formação docente em Tecnologia Educacional ganha particular relevância, visto que ela pode ser um dos caminhos para a superação desses desafios ou por outros que podem surgir a qualquer momento, dado o dinamismo social vigente.

Iniciativas no sentido de inserir tecnologias digitais de informação e comunicação na educação brasileira não são novidades, pois remontam a década de 1970 e intensificaram-se a partir dos anos 1980. Sem dúvida que há marcos nessa longa história, porém, nas próximas linhas trataremos de ações governamentais que atendem aos objetivos dessa pesquisa.

Faremos um breve histórico de projetos relativos à inserção da Tecnologia Educacional e de formação docente para utilizá-las, no intuito de compreendermos como elas levaram à seleção do tema e campo empírico de pesquisa, respectivamente a utilização de *podcasts* autorais de estudantes na preparação para a prova de redação do Enem e o CED 4 Taguatinga.

Inicialmente, destacamos o ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) na Portaria n. 522, de 09 de abril de 1997, "com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal" (BRASIL, 1997). Para atingir essa finalidade o programa promoveu ações articuladas com as Secretarias de Educação das Unidades da Federação, para levar às escolas computadores, recursos e conteúdos educacionais digitais.

Em dezembro de 2007, conforme disposto no Decreto Federal n. 6.300, o ProInfo foi reformulado, passando a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional (BRASIL, 2007). Esse Decreto deixou mais claro como deveriam ser as ações articuladas, previstas desde 1997, entre a União e demais entes da Federação que, como o Distrito Federal (DF), aderiram ao programa.

Ficou a cargo do MEC, por exemplo, "implantar ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas beneficiadas [...]"

disponibilizar conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informações". (BRASIL, 2007).

Em contrapartida, Estados, Municípios e o DF foram responsabilizados pelos laboratórios de informática nas escolas, tendo que garantir o espaço físico, a guarda patrimonial, a instalação elétrica e outras obras de infraestrutura que garantissem o funcionamento dos equipamentos e demais recursos disponibilizados pelo MEC.

Dentre as reformulações do ProInfo em 2007, destacam-se o estabelecimento de finalidades relacionadas à formação dos professores. Em dois incisos, estão objetivos cruciais nesse sentido, como "fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação [...] promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa" (BRASIL, 2007).

Tendo em vista a sua adesão ao ProInfo, o Distrito Federal, representado pela SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal), passou a trabalhar colaborativamente com o MEC com vistas a consecução desses objetivos. Assim, assumiu a responsabilidade de

[...] viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação; [...] assegurar recursos humanos e condições necessárias ao trabalho de equipes de apoio para o desenvolvimento e acompanhamento das ações de capacitação nas escolas; [...] contemplar o uso das tecnologias de informação e comunicação nos projetos político-pedagógico das escolas beneficiadas. (BRASIL, 2007).

Consideramos que a reformulação do ProInfo representa um aperfeiçoamento do programa, pois tão importante quanto a estrutura física e a disponibilização dos recursos tecnológicos, preconizada no ProInfo 1997, é o reconhecimento da importância da formação docente para utilizá-los em benefício dos processos educacionais, preceitos acrescentados na reformulação desse programa em 2007.

O ProInfo (em suas duas versões) impulsionou iniciativas no âmbito da educação pública do Distrito Federal, que propiciaram condições de infraestrutura e apoio técnico para instalação e funcionamento dos laboratórios de informática nas escolas. Também estão incluídas nessas ações o fomento à formação continuada em

Tecnologia Educacional para os profissionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Para viabilizar o cumprimento dessas ações, foram estruturados na organização administrativa e pedagógica da SEEDF os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). Em 2001, entrou em funcionamento o primeiro deles, o NTE Samambaia, vinculado a Coordenação Regional de Ensino da Região Administrativa<sup>3</sup> de Samambaia/DF (SUMIKAWA, 2020).

Ao longo dos anos, norteados pelo ProInfo e pelas características da sua rede pública de ensino, o funcionamento e as atribuições dos NTE do Distrito Federal foram dispostos em Portarias ou outros instrumentos legais emitidos pela SEEDF. O mais recente desses instrumentos é a Portaria n. 363, de 24 de agosto de 2017, na qual a denominação dos NTE foi alterada, passando a serem chamados de Centros de Referência em Tecnologia Educacional (CRTE).

A Portaria n. 363 reafirmou a subordinação dos CRTE às respectivas Coordenações Regionais de Ensino (CRE), num total de quatorze, de modo a garantir a atuação deles em todas as Regiões Administrativas do Distrito Federal.

Cada CRTE é composto por no mínimo três professores formadores, sendo que esse quantitativo pode chegar a quatro, se a respectiva Coordenação ultrapassar sessenta escolas sob sua responsabilidade.

Os formadores dos CRTE são oriundos dos quadros de professores da educação básica da SEEDF, com formação na área de Tecnologia Educacional ou com aptidão concedida por banca examinadora.

Em relação as atribuições e as competências dos CRTE e de seus professores formadores, a Portaria n. 363 reafirma àquelas alinhadas com o ProInfo e amplia-as determinando que, sob orientação da Diretoria de Mídias e Conteúdos Digitais/SEEDF, cabe aos CRTE:

I - Orientar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas inerentes à utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação -

---

<sup>3</sup> Pelo artigo n. 32 da Constituição Federal é vedada a divisão do Distrito Federal em municípios e em conformidade com artigo n. 10 da Lei Orgânica do Distrito Federal, essa divisão é dada por Regiões Administrativas (RA).

TDIC; II - Propor e articular formação continuada aos profissionais da Carreira Magistério Público na área de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC; III - Assessorar as unidades escolares quanto à elaboração de projetos pedagógicos na área de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC; IV - Promover o intercâmbio de experiências significativas; V - Sensibilizar e orientar quanto à implantação e implementação de tecnologias educacionais; VI - Promover a aprendizagem colaborativa por meio da utilização das tecnologias educacionais; VII - Apoiar e implementar as formações continuadas de projetos do Governo Federal e do Distrito Federal ou de instituições parceiras. (DISTRITO FEDERAL, 2017).

Ao analisarmos essas atribuições dos CRTE, percebe-se que eles desempenham prioritariamente funções pedagógicas em relação à Tecnologia Educacional. Atendimentos de caráter técnico, como a instalação e a manutenção de computadores dos laboratórios de informática, não estão previstas na Portaria n. 363, devendo ser exercidas por outras instâncias da SEEDF.

Equipamentos, conexão de internet banda larga, *tablets*, *notebooks* ou quaisquer outros recursos educacionais digitais proporcionados pelas ações governamentais mencionadas são importantes conquistas para a educação pública.

Porém a simples presença deles nas escolas, sem a devida formação para utilizá-los, não garante que professores e estudantes usufruam do potencial das Novas Mídias para a Educação.

Behrens (2000) aponta que

o recurso por si só não garante a inovação, mas depende de um projeto bem arquitetado, alimentado pelos professores e alunos que são usuários. O computador é a ferramenta auxiliar no processo de aprender a aprender. (BEHRENS, 2000, p. 99).

Neste texto, já foi demonstrado que, nos dias atuais, o computador não é mais o principal dispositivo em termos de tecnologia digital, bem como professores e alunos devem ser bem mais que apenas usuários ou consumidores digitais, desse modo a proposição de Behrens reforça a importância da formação em Tecnologia Educacional.

O caráter pedagógico e a importância dos CRTE na formação docente em Tecnologia Educacional podem ser verificados na promoção de cursos, oficinas, palestras, seminários e outras iniciativas de formação continuada. Esses eventos formativos são articulados e desenvolvidos com anuência da Subsecretaria de

Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), que posteriormente se encarrega da certificação aos participantes (DISTRITO FEDERAL, 2017).

Tratando especificamente do CRTE Taguatinga, informa-se que ele está em funcionamento desde 2004 (SUMIKAWA, 2020) e sua seleção para análise desse recorte de ações formativas foi intencional, uma vez que nele foi desenvolvido em 2019, de forma pioneira, o curso *Uso de Ferramentas Digitais para Otimização do Processo de Aprendizagem* (UFDOPA).

Dessa ação formativa, foram cursistas três professores do CED 4 Taguatinga. Eles não só incorporaram a prática pedagógica das inovações da Tecnologia Educacional, como também propuseram e desenvolveram o projeto *Gêneros Textuais e Oralidade: Produções dos Estudantes Sobre Temas da Atualidade* (GTO), que por sua vez está diretamente relacionado aos objetivos desta pesquisa de mestrado.

Na sua primeira edição, o curso UFDOPA buscou inovações para o processo de ensino e aprendizagem, apresentando aos cursistas mídias, aplicativos e outras tecnologias digitais gratuitas, de uso intuitivo e possivelmente conhecidas ou atraentes aos estudantes. Simultaneamente a essas características, os recursos selecionados demonstraram potencial para práticas no campo educacional. (SUMIKAWA, 2020).

Sob esses elementos norteadores, chegou-se ao objetivo geral do curso, delimitado em

orientar professores da rede pública de ensino para o uso educativo das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), com foco no planejamento de aulas utilizando diferentes narrativas por meios digitais, como por exemplo: histórias em quadrinhos, vídeos, imagens, avatares, dentre outros. (EAPE, 2019).

Findo o primeiro semestre de 2019, formadores e cursistas dessa primeira edição reavaliaram os objetivos e percurso da formação. Como resultado desse processo, o curso UFDOPA foi reformulado para o segundo semestre do mesmo ano, dando origem a “uma proposta de curso que pudesse atender aos professores e alunos que tivessem acesso aos laboratórios de informática e àqueles que não tinham e usavam os equipamentos pessoais para desenvolver suas aulas”. (SUMIKAWA, 2020, p. 60).

Ao inserir na proposta a utilização de dispositivos pessoais de professores, o curso reafirma o seu caráter inovador e de enfrentamento à precarização dos laboratórios de informática das escolas públicas do Distrito Federal. Sumikawa (2020) constatou que os equipamentos desses espaços foram, em sua maioria, adquiridos entre os anos de 2008 e 2012, portanto, pela obsolescência da capacidade de memória, de processamento ou por defeitos irremediáveis caíram em desuso.

Soma-se a essas constatações, os dados de pesquisas apresentados anteriormente neste texto, que confirmam que dispositivos móveis como *notebooks*, *tablets* e, majoritariamente, *smartphones* estão bem mais presentes entre professores e estudantes do que os antigos desktops disponibilizados pelo ProInfo para os laboratórios de informática das escolas.

Vale lembrar que os objetivos do curso UFDOPA almejam orientar os professores para que possam desenvolver, em colaboração com seus estudantes, processos educacionais que privilegiem suas próprias narrativas, utilizando a Tecnologia Educacional não como suporte, mas sim como na própria linguagem do processo de ensino e aprendizagem.

Desde que o ser humano desenvolveu a capacidade da comunicação oral, tem se utilizado dela para difundir o conhecimento e perpetuá-lo pelas gerações. Nos dias atuais, isso tem se mantido, as pessoas continuam contando histórias, comunicando-se, ensinando e aprendendo por meio da oralidade.

Atualmente, esses processos estão sendo mediados, inclusive, pelas Novas Mídias. Fato que foi levado em consideração no curso UFDOPA e aplicado por seus professores egressos no desenvolvimento do projeto GTO. Nesse projeto, toda a construção das narrativas orais dos estudantes sobre temas atuais foi, sob orientação dos professores, construída com apoio da internet e dispositivos ou aplicações conectadas a ela.

Essas narrativas foram compartilhadas via *podcasts*, uma mídia digital com características e linguagens próprias, que serão detalhadas mais adiante. Os *podcasts* foram utilizados na perspectiva de Tecnologia Educacional, não somente como um recurso ou ferramenta, mas como potencializadora ou na própria linguagem do processo de ensino e aprendizagem, num entendimento de que

As mídias há muito tempo abandonaram suas características de mero suporte tecnológico e criaram suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas (KENSKI, 2003, p. 17).

Está claro que a escola, entendida como instância da sociedade, tem que utilizar as novas mídias já tão difundidas no cotidiano das pessoas. Isso deve ser feito com planejamento, intencionalidade pedagógica e numa perspectiva de processo de ensino e aprendizagem. Na educação formal, são os professores que estão mais próximos aos estudantes, então é fundamental que haja investimento e valorização na formação docente em Tecnologia Educacional, seja nos cursos de graduação, seja em instituições de formação continuada, como os CRTE do Distrito Federal.

Não é cabível utilizar os recursos tecnológicos atuais apenas para virtualizar ou transpor para as telas o que tradicionalmente já se faz e que não tem apresentado bons resultados. Investir somente também na instrumentalização, no consumo ou na utilização sem criticidade desses recursos está longe do que almeja uma educação de qualidade nos dias atuais. “Não se trata, portanto, de adaptar as formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice-versa. Novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam”. (KENSKI, 2003, p. 74).

Nesse sentido, é importante que os professores, desde o seu processo formativo, vivenciem a prática de atividades que incorporem as tecnologias digitais no processo de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, ao perder o medo, eles se darão conta das possibilidades de utilização das tecnologias digitais.

o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. (MORAN, 2015, p. 16).

Deve-se ressaltar que o compartilhamento de tecnologias entre professores e alunos é uma etapa importante, mas não é suficiente neste processo de transformação educacional. É preciso que os professores sejam formados para conhecerem quais as tecnologias ou mídias digitais que estão em voga, que eles próprios e seus estudantes estejam habituados ou, para aqueles que ainda não tem acesso, que estejam desejosos em utilizar. A partir disso, os docentes devem ser



competentes para reconhecer e aplicar as Novas Mídias (NM) nos seus processos pedagógicos.

Espera-se com isso que a educação seja significativa, atingindo objetivos de formação de pessoas críticas, proativas e cientes do espaço e tempo em que estão vivendo. Que saibam como aplicar as **NM** na promoção da cidadania, na colocação do mercado de trabalho e no prosseguimento da sua formação educacional.

### 3.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E AUTORIA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Um enorme progresso tecnológico acompanhado de uma intensa mudança no campo da comunicação marcou o início do século 21. De acordo com Lévy (1999), já no final dos anos de 1990, grandes mudanças aconteciam nas formas de comunicação, impulsionadas, em grande parte, pelo avanço da internet.

É possível observar que este avanço tem permitido a criação e o desenvolvimento de novos meios e dinâmicas comunicacionais que extrapolam o uso tradicional da linguagem. Sem desconsiderar os que ainda não possuem acesso à internet, a cibercultura e o ciberespaço (LÉVY, 1999) são realidades recentes que já estão integradas na sociedade, produzindo transformações rápidas e frequentes, uma vez que

O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. [...] ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais ou intelectuais), de práticas, atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17).

Segundo Marcuschi (2004), no que se refere aos processos de produção e autoria, vimos o surgimento de vários gêneros decorrentes das tecnologias digitais e o desenvolvimento de uma “comunicação eletrônica”. Portanto, a discussão e a implementação das Novas Mídias na prática pedagógica e no ambiente escolar são necessárias, como forma de proporcionar aos alunos a construção de conhecimento por meio de práticas autorais e colaborativas.

No que tange à construção colaborativa, observa-se que ela também é favorecida pela comunicação eletrônica. Nos dias atuais processos de autoria e, de

forma mais ampla, de aprendizagem têm possibilidade de acontecerem entre pessoas, espaços e tempos distintos por meio da colaboração online:

"A colaboração online designa a modalidade de aprendizagem que ocorre através da interação entre membros de um grupo online e também com professor, tendo por objetivo construir conhecimentos e tópicos da disciplina" (TELES, 2018, p. 127).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) diz que as escolas têm o papel de integrar práticas pedagógicas com sua comunidade escolar aproximando as formulações técnicas e teóricas com o mundo social (MENDONÇA; SOARES, 2019). Assim, a escola tem a capacidade de proporcionar aos alunos a possibilidade de dialogar com as mais diversas linguagens.

Por ser a BNCC um documento normativo, segundo Mendonça e Soares (2019), encontraremos uma definição de parâmetros para elaboração de currículos e propostas pedagógicas que devem ser aplicados visando o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos competências e habilidades necessárias ao seu processo da formação cidadã.

A BNCC é a referência para o desenvolvimento das propostas pedagógicas ou currículos das instituições de ensino no Brasil (BRASIL, 2018), por isso o documento apresenta divisões que explicam as habilidades e as competências que precisam ser desenvolvidas em cada etapa do ensino. Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 66), "a BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens", pois objetiva prescrever "uma série de conteúdos idênticos para possibilitar uma igualdade de oportunidades entre os educandos". (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 61).

Em seus fundamentos pedagógicos, a BNCC destaca

"o compromisso com a educação integral" e sugere que, no processo educacional, o educador utilize as tecnologias digitais no ensino das disciplinas escolares, atuando com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais" (BRASIL, 2018, p. 14).

O mesmo documento enfatiza, ainda, que

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao

conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. (BRASIL, 2018, p. 61).

A tecnologia desempenha um papel fundamental na BNCC, por isso entendê-la e utilizá-la é tão importante, visto que um dos pilares da BNCC é a cultura digital e como ela se integra ao processo de ensino e aprendizagem.

Mendonça e Soares (2019) apontam que o tema “tecnologias digitais” está presente dentre as dez competências gerais da BNCC, constando especificamente em três competências (números 1, 4 e 5) relativas à digitalização como linguagem. Observa-se que, ao constituir uma competência geral da BNCC, as tecnologias digitais são reconhecidas como fio condutor para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, potencializando o caráter transdisciplinar do tema.

Quadro 1 - Conhecimento, linguagem e tecnologia digital nas competências Gerais da Educação Básica

N.	Competência
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e <b>digital</b> para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e <b>digital</b> –, 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.
5	Compreender, utilizar e criar <b>tecnologias digitais</b> de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base na BNCC (BRASIL, 2018, p. 9)

De acordo com Silva (2019, p. 200) a BNCC aponta que as tecnologias digitais podem ser objetos de ensino, desenvolvendo a capacidade de compreensão e de criação dos alunos, impulsionando o protagonismo e a autoria. Assim, a BNCC adota as tecnologias digitais como uma nova linguagem a ser utilizada na prática pedagógica “delineando um cenário favorável às práticas docentes inovadoras” (BORGES DA SILVA, 2019, p. 200). Destaca-se a seguir um trecho importante da BNCC versando sobre esta temática:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multididática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2018, p. 61).

Ainda considerando a importância das “tecnologias digitais” na BNCC, pode-se destacar a competência específica n. 7, da área de Linguagem e suas tecnologias para o Ensino Médio. Essa competência orienta quatro habilidades: a primeira habilidade diz respeito à exploração da funcionalidade das tecnologias digitais; a segunda sugere o uso crítico de tecnologias digitais para avaliar seu impacto na formação dos participantes; a terceira habilidade trata do uso e criação de diferentes tipos de linguagens, e a última habilidade trata da aquisição crítica de processos de pesquisa e recuperação de informação na internet (BRASIL, 2018, p. 497).

Assim sendo, a aplicação das tecnologias digitais na prática docente, no currículo e nos processos de ensino e aprendizagem requer atenção especial e deve ser mais um fator a ser privilegiado pelas escolas. É importante que os projetos pedagógicos sejam repensados, considerando o uso das tecnologias digitais e possibilitando a ampliação da democratização de acesso e da inclusão dos estudantes no mundo digital.

Com o uso, cada vez mais intenso, das tecnologias e mídias digitais todos se tornaram autores em potencial (LEMOS, 2009). Temos uma possibilidade que outrora não existia, a de publicarmos os conteúdos de nossa autoria em redes sociais, sites, blogs e em canais, plataformas ou agregadores de *streaming* de vídeo ou áudio.

A novidade desta época não é a autoria em si, mas a facilidade e a diversidade de produção, a publicação e a transposição de limitações de tempo e espaço. Assim, um novo desafio na prática docente é a criação de oportunidades para que os alunos possam desenvolver a capacidade criativa a partir da autoria (FERNANDES; MACIEL; SANTOS, 2020).

Leite (2015) propõe que a utilização de recursos didáticos digitais pode contribuir para a educação, enfatizando que esses recursos de mediação no processo pedagógico não podem ser considerados como os principais atores na construção do conhecimento. Na verdade, o protagonismo deve ser das pessoas, nesse caso, professores e, principalmente, estudantes.

As Novas Mídias são os instrumentos potencializadores ou a própria forma de linguagem utilizada por professores e estudantes nos seus processos de ensino e aprendizagem, que por meio de produções autorais valorizam o trabalho colaborativo, o compartilhamento e a difusão do conhecimento.

Ao invocar o conceito de autoria, Martins (2012) aponta para a formação de alunos criativos que se sentem empoderados para expressar e materializar a criatividade por meio de autoria envolvida em comportamentos e valores éticos e democráticos. A produção autoral de *podcast* por alunos do Ensino Médio mostra-se como uma prática de aprendizagem transformadora, não necessariamente hierarquizada, que muda a relação de conhecimento nas salas de aula e move em direção a uma maior compreensão do educando como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

A autoria é uma concepção plural, aberta e com muitos significados como nos mostra Amaral (2014):

assumimos como autoral toda criação intelectual, expressão do pensamento, que se manifesta na obra, seja por meio de um texto escrito (palavra), imagens e formas, escrita cênica, performance, entre outros, a partir da realidade sócio-histórica em que nos inserimos. O sujeito deixa-se atravessar pelas diversas vozes que ecoam na cultura em que se insere, sem que se perca em meio a elas; lança um novo olhar sobre seu constructo, de forma responsável e responsiva, num processo de recriação, atualizando-o. Atribui, assim, a cada uma dessas vozes o que lhes cabe por direito, enquanto legado cultural, consciente de que nenhuma delas é absoluta, e cria seu próprio espaço do dizer. (AMARAL, 2014, p. 68)

Refletir sobre a autoria de estudantes do Ensino Médio é pensar numa educação que proporcione aos discentes oportunidades de aprender a conhecer, fazer, viver e ser (DELORS, 2010).

Muitas vezes, no processo de formação, focamos em aprender a saber e, às vezes, em aprender a agir. Porém, não se deve limitar o ensinar ao conhecimento científico, mas também ao ato criativo, a convivência e a colaboração, princípios, esses, essenciais para a vida em sociedade.

Os estudantes ao concluírem o Ensino Médio são desafiados a se integrarem em várias frentes, por exemplo o mercado de trabalho e o prosseguimento da vida acadêmica no Ensino Superior. Os mecanismos que dão acesso ao Ensino Superior, como o Enem, possuem complexos critérios de avaliação e, além disso, a realidade socioeconômica de cada indivíduo pode impor obstáculos no caminho que leva à universidade. Diante disso, a superação de tais contextos podem vir pela utilização crítica, criativa e autoral das Novas Mídias.

### 3.4 ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O ENEM E SUA PROVA DE REDAÇÃO

No Ensino Médio, observamos que os jovens precisam encarar novo ciclo de suas vidas, o ingresso ao Ensino Superior, ou ainda, no mercado de trabalho. Ao vivenciarem essas e outras experiências, serão exigidos de diversas formas.

Seja qual for o caminho a ser trilhado pelos estudantes ao concluírem o Ensino Médio é provável que, de alguma forma, sejam exigidas competências e habilidades para utilização dos recursos tecnológicos, que como já vimos estão amplamente difundidos na atualidade. Assim emerge a importância da educação formal, no que se refere à promoção de condições para que os discentes possam superar os desafios impostos, a partir da conclusão do Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corrobora essas ideias, uma vez que no capítulo dedicado ao Ensino Médio, expressa que “[...] a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a: garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura” (BNCC, 2018, p. 466).

A BNCC ao reconhecer que temos “juventudes”, ou seja, jovens vivendo em variados contextos, acaba por reconhecer também que se apresentam ante aos concluintes do Ensino Médio várias possibilidades, contudo, seguiremos a linha do acesso ao Ensino Superior, uma vez que este compõe a temática proposta para essa dissertação.

A Lei Federal n. 9.394, de 1996, que versa sobre as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), determina que, no Brasil, o acesso à educação superior é antecedido obrigatoriamente pela participação e aprovação em processos seletivos (BRASIL, 1996). Esses processos de seleção podem variar de uma instituição para outra, pois cada uma pode organizá-los de acordo com seus regimentos (BRASIL, 1996) mas, claro, desde que obedeçam à LDB e outras normas legais vigentes.

Desse modo, são vários os modelos de processo seletivo adotados pelas instituições de Ensino Superior, que vão desde a prova do tradicional vestibular até as que seguem critérios exclusivos de alguma universidade, como o PAS - Programa de Avaliação Seriada - da Universidade de Brasília (UnB) - que se caracteriza por ser

um processo seletivo da Universidade de Brasília (UnB), realizado ao longo dos três anos do Ensino Médio regular. Atualmente, a Universidade destina a metade das vagas em todos os seus cursos aos aprovados no Programa, abrindo as portas da Instituição para os estudantes do ensino médio de forma gradual e progressiva. (CEBRASP, 2020).

Ao justificarmos a realização deste estudo, mencionamos que no Brasil o acesso à educação superior apresenta-se como grande desafio. Aos egressos da educação pública, alguns obstáculos no caminho que leva à universidade são particularmente impactantes. Assim, cabe-nos compreendê-los, refletir e propor ações a fim de superá-los.

As vagas nas instituições de educação superior brasileiras são poucas, quando comparadas com a realidade de outros países. Em 2019, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou no relatório *Education at a Glance* (Visão Geral da Educação, tradução livre) números preocupantes em relação ao acesso à educação superior no Brasil, quando comparado aos países desenvolvidos, à média mundial e até mesmo a outras nações latino-americanas.

A OCDE concluiu nesse relatório que, no Brasil, o número de vagas tem crescido nos últimos anos, porém em ritmo muito lento. Em 2017, o ingresso na universidade pela população brasileira mais jovem esteve na casa de 21%, dado muito abaixo da média composta pelos 45 países participantes dessa estatística, que é de 37%. A realidade brasileira nesse aspecto é muito distante do primeiro colocado, a Coréia do Sul com índice superior a 70% e bem pior do que a vizinha Argentina que tem 35% (INEP, 2019)

O mesmo relatório também aponta uma enorme disparidade na distribuição de matrículas por instituições. No Brasil, 75% de todos os estudantes matriculados nos cursos de graduação ocupam vagas em instituições privadas. Conseqüentemente, a universidade pública e gratuita oferece ou preenche apenas 25% das vagas na educação superior (INEP, 2019).

Esse fato pode explicar o porquê de grande parte da população brasileira não conseguir cursar uma graduação, seja por não dispor de recursos financeiros para arcar com os custos de uma faculdade particular, seja pela escassez de vagas e, conseqüentemente, pelo elevado grau de concorrência nos processos seletivos das instituições públicas de Ensino Superior.

Como dito, cada instituição de Ensino Superior tem autonomia para organizar suas formas de ingresso, inclusive podendo utilizar a nota obtida no conjunto das avaliações aplicadas em todo Brasil pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A organização do Enem é de responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), instituição vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Esse exame foi criado em 1998, com a função primordial de avaliar “o desempenho escolar ao final da educação básica”. (INEP, 2020).

A partir de 2004, várias instituições de Ensino Superior do Brasil e outras conveniadas em Portugal passaram a considerar a nota obtida no Enem como critério de admissão e, ainda, para conceder bolsas de estudos ou financiamento em instituições privadas de ensino superior (INEP, 2020). Desde a adição dessas duas finalidades o Enem tem apresentado números relevantes.

O *Censo da Educação Superior* realizado pelo MEC, em 2019, apontou que nacionalmente dos 1.751.122 ingressos em cursos de graduação presenciais, via



processo seletivo, 668.647 (aproximadamente 38%) foram de candidatos selecionados pela nota obtida no Enem desse mesmo ano. Ainda de acordo com o Ministério da Educação, esses ingressos considerando a nota do Enem, dividem-se em 275.042 (cerca de 41%) nas universidades públicas (federais, estaduais e municipais) e 393.605 (cerca de 59%) na rede privada (MEC, 2020).

Seguindo os mesmos parâmetros, temos que no Distrito Federal os ingressos na educação superior totalizaram 50.643, sendo que desse total 21.371 (aproximadamente 42%) utilizaram como critério a nota do Enem. Em relação à distribuição dos ingressantes entre as redes, registra-se 3.815 (cerca de 18%) na pública e 17.556 na rede particular (cerca de 82%).

Ainda de acordo com o *Censo da Educação Superior 2019*, constata-se que a educação superior pública no Distrito Federal é representada quase que exclusivamente pela Universidade de Brasília, registrando pouco mais de 98% dos ingressantes.

A UnB tem como um dos seus processos de seleção o PAS. Além dele, essa instituição também adota o vestibular e o Enem. Traçando um comparativo entre essas três formas de acesso à UnB, constatam-se os seguintes números de ingressantes: 2.317 (23,72%) pelo vestibular; 3.633 (37,19%) pelo Enem e 3.703 (37,90%) pelo PAS.

Analisando esses dados apurados pelo MEC, é possível perceber que o Enem tem colaborado para atenuar as desigualdades em relação ao acesso à educação superior, seja por ampliar o leque de possibilidades nos processos de seleção, seja por atuar numa questão bastante sensível à grande parte da população, que é a impossibilidade de arcar com os custos das mensalidades nas faculdades particulares.

No que tange aos custos, destacam-se ações do Governo Federal que utilizam a nota do exame como critério para concessão de bolsas de estudo, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e de financiamento de mensalidades como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

O conjunto dessas duas ações, em 2019, atenderam a 39% do total daqueles que receberam algum tipo de bolsa ou financiamento estudantil (MEC, 2020). Cabe

ressaltar que existem instituições privadas que possuem sistemas próprios de concessão de bolsas de estudo ou descontos nas mensalidades com base na avaliação obtida pelo estudante no Enem.

O fato de o Enem ser critério de ingresso ou de concessão de auxílio financeiro faz com que ele seja um instrumento que democratiza o acesso ao Ensino Superior. Porém, isso vai depender da nota final obtida pelo candidato. Quem participa do exame precisa ser e estar preparado para ter bom desempenho ante o nível de complexidade e critérios exigentes de avaliação das provas.

Para auxiliar àqueles que prestaram o Enem referente ao ano de 2020, o INEP divulgou, no início de maio desse mesmo ano, o *Press Kit Enem 2020*. Nesse documento são prestadas uma série de informações relacionadas aos editais, aos cronogramas, à preparação do candidato, à elaboração de provas e aos critérios de correção.

De acordo com o *Press Kit Enem 2020*, os exames do Enem são organizados em quatro grandes áreas de conhecimentos e uma redação. As aplicações das provas são realizadas em dois dias distintos.

No primeiro deles, há as provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A prova de redação também é aplicada no primeiro dia. No segundo dia, são aplicadas as provas de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. As provas contam com 45 questões de múltipla escolha, portanto no cômputo geral das quatro provas são 180 questões.

As provas do Enem não são construídas com base em conteúdos compartimentados por disciplinas, mas sim de forma contextualizada, uma vez que para responder às questões o candidato deve aplicar seus saberes e bagagem cultural para interpretar, relacionar e resolver situações problema das áreas de conhecimentos.

Conforme o “Press Kit Enem 2020” emitido pelo INEP, as avaliações do Enem têm como critério uma matriz de referência, na qual as 4 (quatro) áreas de conhecimento presentes nas provas relacionam-se com 5 (cinco) eixos cognitivos em

comum a elas (INEP, 2020). Essas relações entre áreas de conhecimento e eixos cognitivos geram grupos de competências e habilidades a serem avaliadas.

De acordo com o Ministério da Educação (2020), a correção da prova e pontuação final do Enem não leva em consideração a quantidade de acertos, mas sim a qualidade das respostas dos candidatos. Além disso, o sistema de correção utilizado possui mecanismos para evitar que o candidato pontue em questões que acertou ao acaso. Para isso utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI), na qual as questões da prova são divididas em níveis de dificuldade para que a correção possa verificar se houve coerência dos acertos entre as questões difíceis, intermediárias e fáceis.

Percebe-se que há um alto grau de complexidade nas provas por áreas de conhecimento, contudo, não são somente elas que compõem o exame. O Enem também avalia os candidatos por meio de uma prova de redação, que possui sua própria matriz de referência como critério de correção.

A preparação dos estudantes para a produção textual no Enem está no cerne do projeto GTO. Os professores do CED 4, ao analisarem a matriz de referência, os critérios de correção e as temáticas, identificaram que a redação vai muito além do conteúdo das diversas áreas de conhecimento estudadas na educação básica. Ela exige do candidato um repertório construído por processos de ensino e aprendizagem, reflexões e compreensão de fatos ou fenômenos cotidianos.

Além disso, os critérios de avaliação de desempenho estão definidos em cinco competências bem abrangentes, cada uma delas valendo 200 pontos, fazendo com que a pontuação máxima da redação do Enem seja de 1.000 pontos.

Quadro 2 - Competências avaliativas da prova de redação do Enem

N.	Competência
1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
2	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na *Cartilha do Participante* (INEP, 2020, p.8)

Pormenorizando as cinco competências apresentadas na *Cartilha do Participante* (BRASIL, 2020), percebe-se, na Competência 1, que a redação do Enem é avaliada levando em consideração aspectos gramaticais como morfologia, ortografia e sintaxe aplicadas à expressão escrita, contudo, as competências subsequentes apresentam outros aspectos avaliativos que vão se encadeando e aumentando o grau de complexidade exigidos na redação.

A Competência 2 especifica que o gênero textual dissertativo-argumentativo deve obrigatoriamente estruturar a produção do candidato. Mais que isso, traz elementos de interdisciplinaridade, ao deixar claro que o escritor deve desenvolver suas ideias numa perspectiva de áreas de conhecimentos, coerentes e inter-relacionadas ao tema proposto.

Estar a par de eventos históricos, fatos e fenômenos atuais, conhecimentos e informações produzidos por outrem no intuito de formar um repertório cultural afim de sustentar uma argumentação é a premissa da Competência 3. A construção dessa competência está muito ligada à pesquisa, à seleção e à organização de ideias.

Para atender à Competência 4, o autor deve dar coesão textual às suas ideias, desencadeando-as de modo coerente e com fluidez dentro e entre os parágrafos, a fim de que seus argumentos sejam compreendidos.

Seguindo a premissa da Competência 5, o autor deve ser propositivo para solucionar, atenuar ou contornar essa situação. Essa última competência também exige do candidato o conhecimento acerca dos direitos humanos e de como respeitá-los na sua abordagem ao tema.

Em relação aos temas, observa-se que eles são propostos de forma abrangente e relacionados a algum problema ou situação atual. Isso pode ser confirmado verificando as propostas que recentemente foram apresentadas aos participantes do Enem:

Quadro 3 - Temas das provas de redação do Enem entre 2016 e 2020

Ano	Tema
2016	Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil
2017	Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil
2018	Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet
2019	Democratização do acesso ao cinema no Brasil
2020	O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na *Cartilha do Participante* (BRASIL, 2020)

Após discutirmos a respeito das Competências que são utilizadas como critérios de avaliação e a ordem das temáticas, seguimos nessa linha em relação a forma utilizada pelo Enem para apresentar o tema aos candidatos.

De acordo com a *Cartilha do Participante*, “o tema da redação sempre vem acompanhado, na proposta, de textos motivadores. Em geral, são textos em linguagem verbal e em linguagem não verbal (imagem) que remetem ao tema proposto, a fim de orientar sua reflexão”. (BRASIL, 2020, p.28).

Sob pena de ter sua nota zerada, o candidato não pode simplesmente transcrever os textos motivadores. Cabe a ele aplicar suas competências para ler, interpretar e organizar aquilo que utilizará na sua produção textual a partir de tais textos.

Os textos motivadores aliados a bagagem cultural e ao que foi aprendido nos estudos das áreas de conhecimentos são requisitos muito exigentes para que a

redação atinja todos os seus elementos avaliativos, em especial, o desenvolvimento de uma proposta de intervenção para problemática levantada no tema.

Somando-se o que é avaliado, os critérios de correção, a ordem das temáticas e como a proposta da redação do Enem é apresentada, tem-se como resultado a necessidade de o candidato utilizar uma coletânea de conhecimentos sobre diversos fatos ou fenômenos contemporâneos, capacidade de debate e posicionamento crítico para que obtenha uma boa nota.

Posto isso, retomaremos ao projeto *Gêneros Textuais e Oralidade*, uma vez que os professores do CED 4, ao elaborarem as etapas de desenvolvimento desse projeto, objetivaram promover nos seus estudantes da 3ª série do Ensino Médio as condições essenciais para a produção de textos que atendam aos parâmetros nesse tipo de prova.

Uma das características importantes do projeto GTO é o fato de ser desenvolvido numa perspectiva interdisciplinar, com a participação de vários professores de diferentes componentes curriculares em todas as suas etapas de desenvolvimento.

De acordo com Fazenda (2008, p. 21) “Na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração”.

A interdisciplinaridade nos processos educacionais é trabalho integrador entre as diferentes áreas do conhecimento. Sua aplicação é complexa, pois requer compreensão dos diferentes saberes do currículo e como eles podem ser (re)organizados para atender demandas específicas da comunidade escolar.

No limiar do século XXI, no contexto da internacionalização caracterizada por uma intensa troca entre os homens, a interdisciplinaridade assume um papel de grande importância. Além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade, ela favorece novas formas de aproximação à realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas.(FAZENDA; VARELLA; ALMEIDA, 2013, p. 850).

Na preparação do Enem isso ganha força, uma vez que todas as questões do exame são construídas integrando áreas de conhecimento. Em relação à redação, a interdisciplinaridade está presente na Competência 2, na qual está expresso que o

candidato deve “aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento” (BRASIL, 2020, p. 15).

O campo epistemológico da interdisciplinaridade é muito vasto e é possível que possa haver questionamentos no campo da fundamentação teórica, se o desenvolvimento das ações do projeto GTO ocorreram de forma interdisciplinar ou não. Contudo, esse tipo de discussão excede aos objetivos desta pesquisa, uma vez que, de fato, projeto GTO foi posto em prática e tido como de caráter interdisciplinar pelos professores que o propuseram, desenvolveram e avaliaram seus resultados.

Dentro de suas possibilidades esse projeto buscou atender às realidades e às demandas dos seus estudantes em relação à preparação para a prova de redação do *Enem*. O detalhamento do projeto *Gêneros Textuais e Oralidade* será realizado no Capítulo 4 e a mídia obtida como produto final de suas etapas, o *podcast*, será abordada logo a seguir, contudo, já é possível identificar nessas ações potencial para colaborar na preparação dos estudantes para a realização da prova de redação do *Enem*.

### 3.5 *PODCAST* NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Ao se traçar o histórico dos *podcasts*, revela-se que os primeiros a serem publicados remontam ao ano de 2004, sendo creditada ao estadunidense Adam Curry (ex-apresentador do canal de televisão *MTV*) a produção e compartilhamento do primeiro programa de *podcast* (MOURA; CARVALHO, 2006). Tendo em vista o ritmo e a intensidade exponenciais com que as tecnologias digitais se disseminam, pode-se considerar que *podcasts* circulam pela internet há um tempo expressivo.

Ainda em 2004, Ben Hammersley (consultor em tecnologia e colunista do jornal britânico *The Guardian*) utilizou o termo *podcasting* para explicar, a até então, recente popularização da produção, da distribuição e do consumo de arquivos digitais de áudio, disponibilizados pela internet, que podiam ser ouvidos tanto de forma online, quanto baixados para serem apreciados a qualquer tempo em modo offline.

Hammersley (2004) explica que *podcasting* pode ser compreendido como um novo tipo de rádio, na qual a tradicional transmissão de ondas sonoras por radiodifusão é substituída por áudios digitais distribuídos pela internet. Destaca, ainda, que o *podcasting* foi possível graças a fenômenos que estavam acontecendo naquele

momento, como a combinação entre *softwares* baratos para digitalização e edição de arquivos de áudio, a crescente possibilidade de *downloads* desses arquivos via internet e a popularização de aparelhos tocadores de música e outros conteúdos de áudio digital.

O cenário nacional dos *podcasts* acompanhou a tendência mundial, sendo respectivamente Danilo Medeiros e seu programa Digital Minds os primeiros *podcaster* e *podcast* brasileiros. O Digital Minds esteve em atividade entre os anos de 2004 e 2006, abordando em seus episódios temas variados, que transitavam de tecnologia a música (LUIZ, 2014).

Com relação ao consumo de *podcasts*, desde seu surgimento até os dias atuais, constata-se que essa mídia está em franca expansão no Brasil. Em pesquisa nacional de opinião pública a respeito do *podcast*, realizada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), foi registrado que dentre os entrevistados 40% consideravam-se *podouvintes* (IBOPE, 2019).

Atualizando os dados, o Kantar IBOPE Media, constatou que 10% dos que já eram ouvintes de *podcasts* afirmaram ter aumentado o consumo dessa mídia e outros 7% dos pesquisados declararam ter ouvido *podcast* pela primeira vez. Ambas as situações foram registradas no estudo “Inside Radio 2020”, realizado durante o isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19 (KANTAR IBOPE MEDIA, 2020).

*Podcasts* podem abordar temas diversos, todavia considerando apenas os programas de *podcasts* com temática educacional, também é possível notar crescimento de público interessado nesse tipo de conteúdo. Comparando os resultados das edições de 2014 e 2019/2020 da *PodPesquisa*, realizada pela Associação Brasileira de Podcasters (*abPod*), verificou-se que, em 2014, *podcasts* com temática voltada para a educação representavam menos que 20% dos mais escutados, já os dados de 2019/2020 demonstraram um aumento significativo com marca superior a 50% dentre os preferidos dos *podouvintes* (ABPOD, 2020).

Voltando à pesquisa do IBOPE (2019), temos que paralelamente ao representativo número de ouvintes de *podcast* no Brasil, há o percentual de 32% dos entrevistados que desconhecem a existência dessa mídia e outros 28% que sabem o



que são *podcasts*, mas nunca os ouviram. Esse dado demonstra que ainda há pessoas com potencial para se tornarem *podouvintes*.

O incremento, real ou potencial, da *podosfera* brasileira tem chamado a atenção de grandes veículos de comunicação de massa, que passaram a produzir seus próprios *podcasts* e a investir massivamente na divulgação deles, utilizando para isso, inclusive, seus canais de mídia tradicional como emissoras de rádio e televisão aberta (G1 - JORNAL NACIONAL, 2021).

A seguir passaremos à Revisão Narrativa de Literatura (RNL) que, além do histórico e dos dados sobre o crescimento do *podcast* no Brasil apresentados até aqui, subsidiará a conceituação e caracterização do *podcast*, bem como as distinções entre ele e outros tipos de mídia de áudio. O referencial teórico obtido pela RNL embasará, também, a apresentação das potencialidades de *podcasts* autorais dos próprios estudantes em processos de ensino e aprendizagem.

### 3.5.1 Revisão Narrativa de Literatura

A Revisão Narrativa de Literatura (RNL), assim como a pesquisa bibliográfica realizada no início deste capítulo, constitui-se numa modalidade de Revisão de Literatura.

Como outros tipos de Revisões de Literatura, a RNL auxilia o pesquisador nas buscas e seleção de publicações que contribuam para que sejam alcançados os objetivos da pesquisa. Tais publicações podem ser “fontes científicas (artigos, teses e dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, vídeos etc.)”. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

O que diferencia a RNL dentre os demais tipos de Revisões de Literatura é que, por ser narrativa, possibilita ao pesquisador criar parâmetros interpretativos e contextuais, intervindo de forma crítica e subjetiva nos critérios de varredura, seleção, inclusão e exclusão das suas referências (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2017 e ROTHER, 2007), permitindo a descoberta de lacunas acerca da temática, ou ainda

Estabelecer relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes, apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações em práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 170).

Vosgerau e Romanowski (2014) apontam que estudos interpretativistas, como os frequentemente realizados na área de conhecimento da Educação, notadamente os com abordagem qualitativa, são afeitos a RNL, “visto que os achados, os instrumentos de coletas e sujeitos participantes normalmente são variados.” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 179).

Ainda no que se refere à adequação da RNL em pesquisas que envolvam a Educação, Rother (2007) reforça que ao realizar uma RNL, o pesquisador e os seus leitores poderão ter um primeiro contato e posteriormente aprofundar-se, de forma crítica e subjetiva, nas análises de determinada temática.

Por essas características, a RNL não exige obrigatoriamente uma metodologia sistemática para seu desenvolvimento (ROTHER, 2007), contudo, visando ao rigor científico, por meio da promoção de condições de verificabilidade e replicabilidade metodológica, nesta dissertação a Revisão Narrativa foi orientada por uma sequência de 7 (sete) passos:

- 1º) Determinação da finalidade para a realização da RNL.
- 2º) Determinação dos termos de busca (descritores) aos quais a RNL deverá se ater inicialmente.
- 3º) Escolha das bases de dados a serem consultadas.
- 4º) Definição do recorte temporal da busca.
- 5º) Realização das buscas.
- 6º) Definição dos critérios de inclusão e exclusão para a seleção das fontes bibliográficas.
- 7º) Seleção final das fontes bibliográficas.

**1º passo:** nesta dissertação a RNL foi realizada com a finalidade de atender ao objetivo específico de **apresentar conceitos, características e diferenciações do podcast, bem como suas possibilidades em processos de ensino e aprendizagem.**

**2º passo:** com base nas palavras-chave, temática e nos tópicos abordados na pesquisa bibliográfica (seções 3.1 a 3.4) os descritores das primeiras buscas foram **Podcast e Educação.**

**3º passo:** as bases de dados a serem consultadas foram o Catálogo de Teses e Dissertações (BTD) e o Portal de Periódicos, ambos disponibilizados pela Capes/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação).

Foi preponderante para a seleção do BTD o fato dele reunir, desde o final dos anos 1980, resumos e *links* para teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do Brasil. Por sua vez, o Portal de Periódicos Capes foi selecionado por agregar importantes bases de dados na área de conhecimento da Educação, reunindo numa única biblioteca virtual dezenas de periódicos nacionais e internacionais, de acesso gratuito ou restrito a assinantes.

**4º passo:** com relação à definição do recorte temporal, optou-se por não indicar ano inicial para as buscas, dessa forma foi possível acessar publicações antigas e acompanhar a evolução histórica da temática. Para atender ao cronograma desta dissertação, as buscas foram limitadas até o ano de 2020.

**5º passo:** a primeira base de dados a ser consultada foi a BTD. Utilizando-se os descritores *podcast\** AND *educa\**, deixando o ano inicial sem preenchimento e o ano final preenchido como 2020, obteve-se o seguinte resultado geral (ordenados por relevância): 75 resultados entre teses e dissertações.

A partir desse resultado, passou-se a refinar as buscas, por meio da leitura de título, resumo, palavras-chaves e sumário das 75 teses e dissertações retornadas na primeira varredura. As finalidades desse refino foram:

- a) localizar estudos que pudessem colaborar no atendimento do objetivo descrito no 1º passo da RNL, utilizando-se para tal o descritor **possibilidades.**
- b) localizar publicações que tivessem algum tipo de aproximação com o projeto GTO realizado do Centro Educacional 4 de Taguatinga. Dessa forma foram combinados os descritores **Educação Básica, autoria, estudantes, Ensino Médio e Redação Enem.**

O refinamento das buscas gerou os seguintes resultados:

Tabela 1 - Quantidade de resultados obtidos nas buscas nos bancos de dados com base nos descritores selecionados

Descritores ou <i>String</i> (combinação de descritores)	Resultados
<b><i>Podcast*</i> AND <i>educa*</i></b>	75
<b><i>Podcast*</i> AND <i>educa*</i> AND possibilidades</b>	14
<b><i>Podcast*</i> AND <i>educa*</i> AND “Ensino Médio”</b>	54
<b><i>Podcast*</i> AND <i>educa*</i> AND <i>autor*</i> AND <i>estudante*</i></b>	7
<b><i>Podcast*</i> AND <i>educa*</i> AND “redação Enem”</b>	0

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2021)

A respeito das *strings* de buscas, cabe mencionar que o operador booleano “AND” equivale em português a “e”, ou seja, conectam os descritores e retornam resultados nos quais eles estejam presentes.

A busca utilizando \* (asterisco) no final do descritor, recupera, também, resultados com as variações de seus sufixos, como por exemplo: *podcast\** recupera *podcasting*; *educa\** recupera *education*, *educativo* etc. Por sua vez a utilização de termos entre “ ” (aspas duplas) recupera ocorrências idênticas aos descritores que estão entre as aspas.

Cabe ressaltar que as buscas passaram por um terceiro momento, no qual os descritores das varreduras inicial e refinada foram substituídos por variações, representando-os por sinônimos ou termos que remetessem a mesma ideia. Seguem algumas das combinações experimentadas:

Quadro 4 - Descritores iniciais e suas variações utilizadas nas buscas

Descritor	Variações do descritor
-----------	------------------------

<b>Podcast</b>	(Áudio, narrativa, voz, som, radio) AND (digital, web, online, internet)
<b>Educacional</b>	Pedagógico, educativo, didático, instrutivo
<b>Possibilidades</b>	Potencialidades, metodologias, utilização, usos, experiências, processos
<b>Autoria</b>	Produção, protagonismo
<b>Estudante</b>	Aluno, discente
<b>Redação</b>	(Produção, expressão) AND (textual, escrita)

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020)

As varreduras utilizando as variações, praticamente repetiram os resultados obtidos na busca refinada, ou seja, não acrescentaram nova publicação relevante que atendesse aos objetivos da RNL.

**6º passo:** os critérios de inclusão das fontes bibliográficas foram determinados a partir dos descritores de busca, dessa maneira foram excluídos teses e dissertações que não objetivassem o *podcast* em contextos educacionais de autoria estudantil na educação básica.

A presença da redação do Enem também seria um dos critérios de inclusão, pois ela é ponto marcante do projeto GTO e da temática desta dissertação, contudo nenhum estudo no qual a autoria de *podcasts* em contributo na preparação para prova de Redação do Enem foi localizado pela RNL, fato que concede contornos de ineditismo e relevância a presente dissertação.

As buscas por artigos científicos no Portal de Periódicos Capes seguiram os mesmos passos propostos nas buscas no BTB, com uma única peculiaridade, que foi a de realizar varreduras também em inglês, utilizando os equivalentes em língua inglesa dos mesmos descritores utilizados na pesquisa por teses e dissertações.

Dessa forma, tanto os artigos, quanto as teses e dissertações selecionadas serão descritos em conjunto no 7º passo da RNL.

**7º passo:** cumpridos os 6 passos iniciais da RNL e tendo em vista seus objetivos, foram selecionadas no BTB as seguintes publicações (organizadas por ordem cronológica de publicação):

Quadro 5 - Publicações selecionadas na Revisão Narrativa de Literatura

Ano	Base	Tipo de publicação	Título	Objetivo	Autor(es)
2005	Portal de Periódicos	Artigo	<i>Podcasting in the Classroom</i>	Não especificado	Flanagan e Calandra
2006	Portal de Periódicos	Artigo	<i>Podcasting: um antípoda Radiofônico</i>	Apresentar argumentos que comprovam, entre outras coisas, a disparidade de conceituação existente entre o <i>Podcasting</i> e o Rádio.	Medeiros
2006	Portal de Periódicos	Artigo	<i>Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula</i>	Apresentar exemplos de experiências de utilização desta ferramenta em diferentes níveis de ensino.	Moura e Carvalho
2007	Portal de Periódicos	Artigo	<i>Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã.</i>	Apresentar apontamentos advindos de pesquisa vivenciada no projeto PodEscola: produções de áudio para educação, formas	Barros e Menta

				de utilização e implementação de <i>Podcasts</i> na educação pública.	
<b>2008</b>	BTD	Dissertação	As possibilidades do <i>podcast</i> como ferramenta midiática na educação.	Investigar dentre as ferramentas da web 2.0, o <i>podcast</i> , em particular e avaliar quais as suas possibilidades de uso pedagógico.	Franco
<b>2009</b>	Portal de Periódicos	Artigo	Podcast: produções de áudio para a educação de forma crítica, criativa e cidadã	Apresentar apontamentos advindos de pesquisa vivenciada no projeto PodEscola: produções de áudio para educação; formas de utilização e implementação de PodCasts na educação pública.	Barros e Menta
<b>2010</b>	Portal de Periódicos	Artigo	<i>Podcast: Potencialidades na Educação</i>	Conhecer as potencialidades da utilização do <i>podcast</i> no apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares da disciplina de francês.	Moura e Carvalho
<b>2013</b>	BTD	Tese	<i>Podcast</i> na educação brasileira: natureza, potencialidades e	Ocupar um espaço de reflexões mais extensas sobre o tema, atualmente ainda	Freire



			implicações de uma tecnologia da comunicação	quase totalmente restrito a artigos de revistas científicas e eventos da área.	
<b>2017</b>	BTD	Dissertação	Múltiplas linguagens e jovens da periferia: o multiletramento no contexto da cibercultura	Investigar práticas de multiletramentos de um grupo de jovens mediadas pelas tecnologias digitais no contexto de uma formação oferecida a eles no contraturno escolar localizada em uma região periférica da cidade.	Santos
<b>2018</b>	BTD	Dissertação	<i>Podcasts</i> no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital	Fazer uso das tecnologias digitais em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem da variação linguística.	Leite
<b>2018</b>	BTD	Dissertação	O <i>podcast</i> e a leitura oralizada como recurso para o envolvimento de alunos do ensino médio nas aulas de literatura	Analisar o envolvimento de alunos do ensino médio na disciplina de literatura, a partir da leitura oralizada e da produção de <i>podcasts</i> literários.	Vieira

2020	Portal de Periódicos	Capítulo de livro	Fostering Participatory Literacies in English Language Arts Instruction Using Student-Authored Podcasts	Examinar uma unidade de artes da língua inglesa que exigia que os alunos criassem um <i>podcast</i> de áudio para apoiá-los no processo de criação de significado, compartilhamento de ideias e interpretação de textos.	Bucley-Marudas e Ellenbogen
2020	BTD	Dissertação	O papel do podcast papo de educador na formação de professores-ouvintes	Compreender a percepção do uso do Podcast Papo de Educador como meio de formação de professores ouvintes.	Silva
2020	BTD	Dissertação	As percepções de alunos brasileiros de ensino médio sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir do consumo e interação com podcasts educativos	Analisar as percepções que jovens em fase de ensino médio que consomem e interagem habitualmente com programas de podcast de teor educativo têm sobre o processo de ensino-aprendizado e qual é a influência dos programas nessas percepções.	Ataides

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2021)

A leitura aprofundada dos estudos selecionados na RNL levou à descoberta de outras obras com o potencial de contribuir para que o objetivo específico de apresentar conceitos, características e diferenciações do *podcast*, bem como suas possibilidades em processos de ensino e aprendizagem seja contemplado nas próximas sessões.

### **3.5.2 Podcast: conceitos, características e diferenciações**

Desde seu surgimento, em 2004, o *podcast* passou por algumas modificações substanciais na sua conceituação e, ao mesmo tempo, manteve no seu campo conceitual algumas das suas características fundantes.

Em um artigo publicado em 2005, intitulado *Podcasting in the classroom*, é discutida a introdução e utilização do *podcasting* na Duke University. Nessa publicação o *podcast* foi definido como “uma tecnologia automatizada que permite aos ouvintes assinar e ouvir programas de áudio gravados digitalmente.” (FLANAGAN; CALANDRA, 2005, p. 20 tradução nossa).

Os autores seguem informando o quanto é relativamente simples ter acesso a um *podcast*:

you will need a computer with internet access; install a podcatcher (*software* aggregator of podcasts); navigate to podcast directories, find and subscribe to a program of your preference; copy and paste into the podcatcher feed the URL of the podcast selected; use the download function of the podcatcher to be able to listen to the podcast. (FLANAGAN; CALANDRA, 2005, p. 22 tradução nossa).

Dando continuidade a essa espécie de tutorial, os autores explicam que os *podcasts* baixados no computador podem ser transferidos para um dispositivo tocador de arquivos digitais de áudio salvos na extensão MP3 como o iPod. O iPod também possuía a capacidade de conexão à internet, portanto podia fazer esse procedimento sem necessidade do computador.

No estudo *As possibilidades do podcast como ferramenta midiática na educação* (a mais antiga dissertação de mestrado brasileira localizada na RNL, com temática voltada ao *podcast* na educação) foi registrado o seguinte conceito:

O *podcast* é uma programação de áudio, com diferentes tipos de registros (entrevista, palestra, exposição, aula) sobre os mais variados assuntos, disponibilizada na rede. Baixados da internet por meio de download, através de um agregador no próprio site ou a partir de um cadastro do usuário, seus vários áudios podem ser ouvidos nos

diversos aparelhos compatíveis aos de formato MP3. (FRANCO, 2008, p. 55).

Cerca de uma década depois do lançamento dos primeiros episódios de *podcasts*, foi proposto pelas autoras Filatro e Cairo (2015) a seguinte conceituação:

*Podcast* é a abreviação da palavra *podcasting*, uma combinação de iPod (marca registrada de aparelho que executa arquivos digitais em formato de áudio) e *broadcasting* (difusão em larga escala por meio de rádio, televisão ou internet). Trata-se de uma forma de publicação de mídia digital executada sob demanda em aparelhos portáteis (daí a ligação com o termo *pod*, abreviatura de *portable on demand*). (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 249).

Em recente dissertação de mestrado, Silva (2020) conceitua *podcast* de modo um pouco diferente dos demais apresentados até aqui. Sob sua perspectiva o *podcast*

é uma tecnologia audiovisual que tem como foco essencialmente as relações humanas. É mediante esse meio que um interlocutor pode expressar, expandir, divulgar e disseminar pensamentos, ideias e criações, sejam elas individuais ou coletivas. (SILVA, 2020, p. 37).

A análise desses conceitos, à luz do período histórico no qual foram produzidos, permite captar algumas mudanças. No passado, havia ênfase nas características técnicas do *podcast*, contemporaneamente o destaque é dado ao potencial de comunicação e interação que ele pode proporcionar.

O avanço das tecnologias digitais e dos hábitos de consumo e o acesso às Novas Mídias se refletiu no modo como as pessoas buscam e apreciam *podcasts* de seu interesse.

Na *PodPesquisa* realizada em 2009, 43% dos entrevistados declararam utilizar o computador para ouvir *podcasts*. Por sua vez, telefones celulares não foram especificados nos resultados, sendo tratados de forma diluída, junto a outros dispositivos chamados pela pesquisa de “*player* de mídia (comum ou conectado à internet)”. (ABPOD, 2009).

Na edição de 2019 da *PodPesquisa*, o contexto mudou radicalmente em relação ao ano de 2009. Muito embora ainda fosse possível ouvir *podcasts* no computador ou num tocador de MP3, quase a totalidade dos pesquisados responderam que atualmente ouvem *podcasts* por meio de APP (aplicativos) instalados nos seus *smartphones*. (ABPOD, 2020).

Com o passar do tempo o ato de ouvir *podcasts* foi abandonando paulatinamente o computador fixo numa mesa pelo telefone celular. A internet cabeada, a única disponível no início dos anos 2000 foi substituída pela Wi-Fi ou pelo plano de dados das operadoras de telefonia móvel. O processo de configurar buscas e *downloads* de episódios em *softwares* tornou-se intuitivo através das interfaces amigáveis de aplicativos agregadores de *podcasts*.

Essas mudanças fizeram com que o tutorial de Flanagan e Calandra (2005) tornasse-se obsoleto e desnecessário. Atualmente, com um *smartphone* à disposição, o processo de pesquisar, baixar e ouvir um *podcast* é muito simples em comparação com o que outrora foi.

A simplificação da técnica acarretou modificações na forma do *podcast* ser acessado e ouvido. Contudo, o *podcast* manteve sua essência conceitual, percebida na convergência de algumas de suas características primordiais, como as de ser um conteúdo em mídia de áudio digital, disponibilizado via internet, podendo ser ouvido a qualquer tempo em dispositivos móveis e, mais importante que isso, é o destaque dado ao potencial de comunicação e interatividade que o *podcast* pode proporcionar.

Nota-se alinhamento dessas ideias com o conceito apresentado por Silva (2020), pois são características que dão muita liberdade às pessoas que queiram se expressar, compartilhar ou trocar ideias. Atualmente, é perfeitamente possível que essas pessoas, individualmente ou em grupo, com o mínimo de conhecimento e recursos técnicos possam criar seu programa de *podcasts*. Nesse aspecto Freire (2013) explica que:

O *podcast* possui maior facilidade de produção e distribuição, por necessitar de equipamentos mais baratos (em tese, basta um computador ou dispositivo de gravação de áudio digital, microfone e acesso à internet). Além disso, pode ser distribuído diretamente ao ouvinte, sem intermediários. Em virtude desses fatores, é possível de ser produzido até mesmo por uma única pessoa, proporcionando maior poder de emissão aos usuários. (FREIRE, 2013, p. 72).

Acrescenta-se à liberdade de produção e distribuição mencionada por Freire (2013) outras características que também estão na essência do *podcast*, como a possibilidade de os episódios terem seu fluxo de publicação determinado exclusivamente pelo *podcaster*.

Além disso, normalmente há uma especialização dos temas abordados nos programas de *podcast*, característica que atrai nichos de público. Temos *podcasts* que tratam de forma exclusiva de assuntos relacionados ao entretenimento, tecnologia, educação, saúde, empreendedorismo ou, como no caso dos episódios do CED 4 *Podcasts*, atualidades visando a preparação para a prova de redação do Enem.

Essas características de produção e distribuição de *podcasts* também propiciam muita liberdade ao *podovinte*, visto que ele, de forma autônoma, pode fazer suas escolhas na *podosfera*.

O *podovinte* pode demandar os programas e episódios que deseja ouvir de acordo com os seus interesses (nicho de público). A popularização do *smartphone* e do acesso à internet derrubam barreiras de tempo e espaço (portabilidade e assincronicidade).

Lanier (2018) destaca que essa dinâmica entre quem produz e quem ouve *podcast* cria vínculos muito fortes entre um e outro. Por esse motivo o *podcast*, quando comparado com outros tipos de mídia digital e conteúdo das redes sociais, pode escapar da pressão pela popularidade e massificação. Nessa perspectiva o *podcast* “mantêm uma estrutura de pessoa para pessoa, e não uma estrutura de pessoa para público/ algoritmo/manipulador oculto”. (LANIER, 2018, p. 97).

A apresentação da conceituação e caracterização geral do *podcast* permite que se possa abordar algumas diferenças entre ele e outros tipos de mídias digitais de áudio.

Por estar calcado na expressão oral, na propagação da voz e, eventualmente, possuir músicas e sons o *podcast* pode ser comparado com outras mídias digitais de áudio, como as mensagens de voz enviadas por aplicativos de troca de mensagens e o rádio.

Antes de sua publicação um episódio de *podcast* passa por etapas de produção (pesquisa, roteirização, gravação e edição). Músicas também podem fazer parte do processo produtivo de um *podcast*, assim como vinhetas e outros efeitos sonoros. Como visto anteriormente, ao *podcaster* é concedida total autonomia no processo de criação e produção, portanto essas etapas ou partes de um *podcast* não são obrigatórias ou rígidas.

Com base nesses atributos, é possível diferenciar o *podcast* das mensagens de áudio trocadas em aplicativos de mensagens que, de modo geral, se caracterizam por não passarem por processo de produção, uma vez que têm por função básica a comunicação rápida com contatos (individualmente ou em grupos).

Talvez a comparação entre *podcast* e mensagens de áudio deva-se a utilização da linguagem informal (estilo presente em alguns *podcasts*) e a igualdade no modo em que ambos são transmitidos e ouvidos, respectivamente a internet e o *smartphone*.

Um pouco mais complexa é a necessária distinção entre *podcast* e rádio. O rádio é uma mídia centenária e compreendido na sua forma tradicional requer sincronicidade do receptor para captar as ondas hertzianas enviadas pelo emissor.

Seguindo nessa perspectiva, cabe destacar que o rádio, ao contrário do *podcast*, tende a ter uma grade de programação, que determina seu fluxo de transmissão. Sendo assim, tende a abrigar canais de comunicação de massa. Isso faz com que numa mesma emissora de rádio, ao longo da sua programação diária, transmita programas de música, jornalismo ou informações de trânsito, clima ou qualquer outra que possa atingir a maior audiência possível.

Percebe-se que na comunicação de massa todo processo produtivo e distribuição é altamente centralizado num modelo que Medeiros (2006) denomina de “UM para TODOS”. Esse modelo é oposto à liberdade presente na *podosfera*, na qual a “produção descentralizada é característica das Novas Mídias, cujo modelo de comunicação baseia-se no modelo TODOS para TODOS”. (MEDEIROS, 2006, p. 7-8).

Em relação ao ordenamento jurídico brasileiro temos um outro grande contraste entre rádio e *podcast*, pois o funcionamento de uma emissora de rádio é regulado por legislação, dependendo de autorização, concessão ou permissão pública do Estado por tempo determinado (BRASIL, 1988).

No caso do *podcast*, a criação de um programa e a publicação de episódios não é regulada por nenhuma legislação específica. Em relação ao conteúdo veiculado num *podcast*, são cabíveis legislações de proteção à sociedade como um todo, como a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) (Lei Federal n. 13.709/2018).

Mantendo o foco no rádio no seu formato tradicional em comparação ao

*podcast*, temos uma questão que talvez seja a mais importante de todas, que reside nas possibilidades de interação entre as pessoas que produzem e as que compõem a audiência (e essas entre si) nessas duas mídias.

O *podcast* é nativo do ciberespaço, portanto, possui intrinsecamente as formas de interação inerentes à internet, na qual não existem barreiras de tempo nem de espaço e linearidade na comunicação. Dessa forma, os *podouvintes* podem formar comunidades, interagir com seu *podcaster* favorito sem intermediários, podendo enviar críticas, sugestões de pauta ou tratar de qualquer outro tipo de assunto pelas redes sociais, site ou blog do *podcaster*.

No rádio, esses canais de interação também existem, mas não garantem que o ouvinte se comunique diretamente com o locutor ou produtor de um programa, pelo menos nas grandes emissoras, nas quais prevalece a hierarquia na estrutura organizacional.

Na podosfera, a interação, de modo geral, é direta, sem barreiras, pois “Os *podcasters* são pessoas de verdade, conhecidas do ouvinte. Os *podcasts* são episódicos, portanto desenvolvem uma sensação de pessoalidade e contexto”. (LANIER, 2018, p. 95).

O rápido avanço das possibilidades tecnológicas e o fenômeno da convergência das mídias (JENKINS, 2009) podem contribuir para que as características utilizadas para diferenciar o rádio do *podcast* passem a ser comum a ambos, tornando muito difícil diferenciá-los.

Citando um exemplo, temos as webs rádios que em certo sentido se assemelham ao *podcast*, pois suas transmissões são exclusivamente pela internet, podendo ser voltadas a comunidades específicas, sem grandes equipes, aparatos tecnológicos ou aportes financeiros expressivos. Dessa maneira, afastam-se muito das redes de rádio comerciais e da radiodifusão que propiciou o nascimento e expansão do rádio.

Relembrando que Sousa (2020) conceitua o *podcast* como uma tecnologia audiovisual e no que se refere ao consumo dos conteúdos de forma síncrona, temos mais uma aproximação entre rádio e *podcast*, uma vez que há experiências de episódios de *podcasts* que são gravados enquanto são simultaneamente transmitidos



ao vivo em plataformas de *streaming* de vídeo, permitindo, por exemplo, que se assista ao episódio em tempo real e haja interação do público com os participantes de forma síncrona. Esse tipo de experiência é informalmente chamada de “mesacast” (termo que circula pela internet, sem uma autoria confirmada).

Seguindo na perspectiva do *podcast* poder ser considerado também como uma mídia audiovisual, temos que recentemente programas ou episódios de *podcasts* que foram divulgados em áudio estão sendo adaptados para o formato de série televisiva exibidas em serviços de *streaming* de vídeo.

Por outro lado, rádios convencionais têm feito uso da rede mundial de computadores para transmitir sua programação ao vivo, nos seus próprios sites ou em plataformas de vídeo, nas quais publicam a gravação de seus programas, permitindo que sejam assistidos de forma assíncrona.

Já foi mencionado que recentemente grandes veículos de comunicação de massa passaram a ter seus próprios *podcast*. A chegada desse tipo de concorrência na *podosfera* tem se refletido em programas de *podcasts* que existem há mais tempo, na medida que estão investindo em recursos técnicos mais elaborados e a aceitar patrocínios, elementos que podem impactar suas características de liberdade criativa e simplicidade de produção.

Por tudo isso, pode-se perceber que *podcast* e rádio, ou quaisquer outros tipos de mídia, não necessariamente se desqualifiquem entre si, tão pouco uma vai determinar o fim da outra. Nota-se que há apenas diferenças técnicas, de modo de produção, distribuição, intencionalidade e, ao mesmo tempo, pontos de convergência.

A partir de suas características, as mídias assumem papéis que atraem determinados públicos ou, como é de interesse deste estudo, possibilidades de aplicação em processos educacionais.

### **3.5.3 Potencialidades do *podcast* em processos de ensino e aprendizagem**

*Podcasts* não surgiram como ferramenta de apoio à educação, seja dentro ou fora da escola, tampouco foram criados com a intencionalidade primordial de aplicação em processos de ensino e aprendizagem. Contudo, ao longo do tempo, a mídia *podcast* tem sido utilizada em experiências na educação formal, nas quais demonstraram potencial para ser “um recurso valioso tanto no estudo teórico quanto

em apoio a atividades práticas, prestando-se tanto a narrativas orais e entrevistas quanto a noticiários e estudos de caso.” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 249).

A produção acadêmica acerca das possibilidades de utilização de *podcasts* em processos de ensino e aprendizagem apresentam, de modo geral, dois tipos de experiências. Na primeira delas os estudantes utilizam *podcasts* prontos, produzidos por outras pessoas ou grupos. No segundo tipo os *podcasts* são autorais, ou seja, produzidos pelos próprios estudantes.

Em relação à utilização de *podcasts* prontos, observa-se que os estudantes podem, por iniciativa própria, sugestões de colegas ou orientação dos professores, fazer uso de *podcasts* produzidos por sua própria instituição de ensino, por seus professores, por profissionais ou entusiastas dos mais variados ramos, cuja abordagem do episódio colaborará de alguma forma na sua aprendizagem formal.

Nesse contexto retornamos a Flanagan e Calandra (2005), autores que estudaram a produção institucional de *podcasts* da Duke University no ano de 2004. Naquela oportunidade os *podcasts* foram utilizados do mesmo modo que ainda podem ser utilizados nos dias atuais, para divulgação de informações gerais da universidade e visando, principalmente, fins acadêmicos em vários cursos para: “1. disseminação do conteúdo do curso; 2. gravações em sala de aula; 3. registro de campo; 4. apoio ao estudo; e 5. armazenamento e transferência de arquivos” (FLANAGAN; CALANDRA, 2005, p. 21 tradução nossa).

No Brasil, temos o estudo de Ataidés (2020), no qual a autora analisou a interação entre estudantes do Ensino Médio e *podcasts* de grande abrangência na *podosfera* brasileira, como o NerdCast, Xadrez Verbal, Naruhodo, dentre outros. Como resultado de sua pesquisa, Ataidés (2020) apontou que os estudantes percebem que a interação com os *podcasts* citados é benéfica no estudo dos conteúdos escolares, uma vez que a utilização dessa mídia torna o aprendizado um processo mais estimulante, prazeroso, autônomo, personalizável e abre perspectivas diferentes do modo tradicional das aulas que, em grande medida, ainda é prevalente dentro da escola.

A constatação do *podcast* ser uma mídia que oferece possibilidade de personalização dos estudos de acordo com necessidades particulares dos estudantes é reforçada pela ideia de que essa mídia pode exercer um papel de extensão da sala

de aula, na qual é possível “parar, recuar e avançar, que torna os *podcasts* mais atraentes a alunos com necessidades especiais ou com ritmos de estudo diferentes, permitindo personalizar o processo de aprendizagem” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 249).

Seguindo na linha de personalização dos estudos, também merece destaque o fato de que um *podcast* pode ser ouvido concomitantemente ao desempenho de outra atividade, em momentos outrora ociosos ou nos quais não seja possível ler, assistir vídeos, resolver exercícios ou desempenhar outras atividades de estudo.

Realizar tarefas simultâneas não é uma possibilidade que pode ocorrer apenas quando se ouve um *podcast*, na verdade a dinâmica do ciberespaço, na qual a interconexão via internet com diversos tipos de mídias e pessoas espalhadas pelo mundo cria um ambiente propício a multitarefa.

A multitarefa é um hábito que apresenta benefícios, como a possibilidade de se aproveitar o tempo ocioso dentro do transporte público (acesso em deslocamento) para ouvir um *podcast* no intuito de aprender algo. Entretanto, atividades multitarefa estão muito propensas à dispersão e à falta da atenção tão necessária à reflexão, criticidade e ao aprendizado de forma ampla. (CORCINI; MOSER, 2019).

No próximo capítulo, o projeto GTO, campo de estudo desta pesquisa, será detalhado, inclusive com a apresentação das estratégias desenvolvidas pelos professores para que os estudantes não ouçam passivamente os episódios sobre temas da atualidade, de modo que possam contornar eventuais efeitos negativos da multitarefa ou da divisão da atenção necessária aos momentos de aprendizagem com outras atividades.

Passando para a produção autoral de *podcast*, esta pesquisa manterá foco num contexto no qual essa mídia possa “colaborar com o exercício de atividades pedagógicas lúdicas, oriundas da associação dos recursos sonoros do *podcast* à expressividade da produção de programas pelos discentes” (FREIRE, 2017, p. 57), ou seja, *podcasts* com finalidades educacionais produzidos por e para estudantes.

Acrescenta-se nessa perspectiva o desenvolvimento da criatividade, entendida como

capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta. Essa produção pode ser, por exemplo, uma ideia, uma composição musical, uma história ou ainda uma mensagem publicitária. (LUBART, 2007, p. 16).

Contar uma história num *podcast* é um processo no qual a criatividade é um dos ingredientes e o desenvolvimento da capacidade criativa nesse tipo de produção é favorecida por novas vivências, contato com novos pontos de vista, troca de ideias, processos técnicos, trabalho colaborativo, autonomia e protagonismo tão essenciais em qualquer produção autoral.

Tomemos como exemplo uma experiência no ensino de língua estrangeira, ocorrida entre os anos de 2005 e 2006, na qual duas escolas secundárias (equivalente ao Ensino Médio brasileiro), uma de Portugal e outra na Bélgica, foram parceiras. A experiência em tela foi estudada por Moura e Carvalho (2010) e tinha o nome de *Correspondance Scolaire*. Nesse projeto, os estudantes, sob orientação dos seus professores, compartilharam músicas ou produziram *podcasts* com apresentação pessoal ou destacaram alguma curiosidade cultural de seu respectivo país. Esses conteúdos serviram de base para treinar tradução, memorização, imersão na língua estrangeira culminando no aprimoramento da expressão oral e escrita.

Ainda no contexto internacional da produção autoral de *podcasts*, temos um modelo de aplicação realizado em Cleveland (Estados Unidos), na disciplina “artes na língua inglesa” (tradução nossa), com a participação de estudantes do *high school* (equivalente dos Estados Unidos ao Ensino Médio brasileiro).

Dividido em três etapas básicas, nas quais os estudantes, orientados pelo professor da disciplina, realizaram: a) produção escrita sobre temas como a relação entre poder, dinheiro e o modo de vida americano propagado pelo *American Dream*; b) gravação das vozes narrando a produção escrita; e c) produção das gravações para transformá-las em episódio de *podcasts*.

De acordo com Buckley-Marudas e Ellenbogen (2020), esse processo promoveu a compreensão dos estudantes em relação às novas formas de expor suas ideias colaborativamente e de comunicação mais abrangente, em oposição às redações escritas que normalmente só eram lidas pelo professor.

De acordo com os resultados da RNL, no cenário brasileiro, o ano de 2006

marcou o passo inaugural na utilização de *podcast* no processo educacional por meio do projeto *PodEscola: produções de áudio para educação*, no qual professores e estudantes de escolas públicas brasileiras produziram *podcasts* sobre temas determinados, seja pela exposição oral de algum conteúdo curricular, seja pela produção no estilo radionovela.

O uso do *podcast* no projeto *PodEscola* teve como objetivo “contribuir para a formação de um cidadão crítico que possa estar e sentir-se incluído sociodigitalmente”. (BARROS; MENTA, 2007, p.2).

Nessa mesma linha, temos a experiência na qual oficinas para produção de *podcast* foram realizadas, em 2017, numa escola pública municipal de Fortaleza (capital do estado do Ceará), com estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Registra-se que essas oficinas procuraram promover condições para que os discentes pudessem se expressar, por meio da produção de narrativas que valorizassem “um discurso que considerasse algo que fosse significativo para os estudantes” na perspectiva da vida em uma comunidade periférica (SANTOS, 2017, p. 90).

Ainda como parte do panorama da produção de *podcast* por estudantes, apresenta-se uma sequência didática realizada com alunos do 3º ano do Ensino Médio, numa escola privada localizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes (região metropolitana de Recife/Pernambuco). Os trabalhos foram realizados em 2017 objetivando a reflexão, compreensão e distinção das variações linguísticas próprias de cada “localização (rural, urbana, estado, entre outros)” (LEITE, 2018, p. 58).

Passados dez anos da realização do projeto *PodEscola*, o formato de radionovela para produção de *podcasts* foi novamente utilizado por turmas do Ensino Médio de um colégio estadual, localizado em Itaqui/Rio Grande do Sul, com a finalidade de utilizar a “leitura oralizada como estratégia para promover a formação do leitor literário” (VIEIRA, 2018, p. 41).

O trabalho foi realizado nas aulas de literatura, a partir da gravação da leitura em voz alta de obras literárias escolhidas pelos próprios estudantes. Numa etapa posterior, também sob responsabilidade dos estudantes, as gravações passaram por processo de produção no qual foram inseridos efeitos sonoros e músicas de fundo

para dar características de radionovela aos *podcasts*.

Analisando outras publicações acadêmicas que em sua temática abordam *podcasts* autorais de estudantes na Educação Básica constata-se que essa mídia possui possibilidades de aplicação que vão além do desenvolvimento da leitura e escrita. Exemplificando, temos a utilização de *podcasts* como tecnologia assistiva para alunos deficientes visuais (BEZERRA, 2018); estudo de conceitos científicos sobre doenças epidêmicas (SENA, 2016); ecologia e sustentabilidade (COSTA, 2016) e questões ligadas à causa LGBTQ+ (NETO, 2020).

Todas essas experiências confirmaram que os conceitos e características do *podcast* abarcam possibilidades de aplicação em contextos educacionais de modo amplo ou mais especificamente em processos de ensino e aprendizagem.

Os estudantes, ao produzirem e compartilharem seus próprios *podcasts*, tendem a dar maior significado a tal processo e engajamento nas ações necessárias para ter um episódio totalmente pronto.

Como a produção dos episódios pode passar por várias etapas, o trabalho colaborativo ganha força, à medida que os estudantes podem se ater nas fases de produção as quais tenham mais interesse ou condições técnicas de executá-las.

A autoria pode ser um canal de comunicação no qual a linguagem cotidiana dos estudantes é privilegiada, facilitando a compreensão da mensagem acerca de temas sensíveis às suas realidades, como *bullying*, drogas ilícitas, violência, incertezas da vida adulta, ou ainda, o acesso ao Ensino Superior.

Além disso, a autoria de *podcasts* pode constituir-se numa possibilidade de liberdade de expressão, dando voz às juventudes para falar de assuntos que julguem importantes, seja no campo pessoal, social, seja algo mais específico, como ocorrido no caso do CED 4 *Podcasts*, ao fornecer meios para melhor prepará-los para realizar a prova de redação do *Enem*.

O episódio de *podcast* é o produto final de um processo, no qual o papel do professor é preponderante, pois ele é o responsável por motivar, orientar, acompanhar, sugerir, avaliar, aprimorar o trabalho dos estudantes sob sua orientação em cada etapa do processo de produção do *podcast*.

Ainda mais relevante que isso é o trabalho do professor no sentido de dar objetividade e intencionalidade pedagógica no desenvolvimento de projetos desse tipo, no qual os interesses de seus estudantes sejam alinhados com conteúdos curriculares de modo a terem como resultado um aprendizado significativo.

Evidentemente que o professor terá problemas para desenvolver um projeto nesses moldes se não receber a devida formação para tal. Além disso, mesmo se os professores estiverem dispostos e formados, o acesso precário da comunidade escolar aos aparatos técnicos necessários para a produção de *podcasts* também pode dificultar, ou impedir, atividades escolares nesse sentido.

Contudo, a produção de seus próprios *podcasts*, pode levar novas experiências aos estudantes, pois como defende Freire (2013), a tecnologia dos *podcasts* é marcada pelos seguintes fatores: a liberdade de produção de programas por qualquer usuário na internet, bem como, a utilização de formas e expressões verbais diversificadas, valorizando aspectos identitários que podem ser bem recebidos pelos usuários, a possibilidade de defesa de posicionamentos menos usuais, além da flexibilidade de escuta dos usuários que pode ser feita em locais e tempos diversos, por fim a potencialização da prática comunitária.

A produção autoral de *podcast* tem o poder de quebrar o silêncio imposto aos estudantes. Não nos referimos ao silêncio necessário para reflexão e aprendizagem, mas sim a forma danosa do silêncio, aquele que cala a voz dos estudantes, não lhes permitindo participação ou protagonismo na construção do próprio conhecimento.

Como mencionado em outros momentos desta dissertação, a RNL não encontrou nenhuma experiência na qual a abordagem de *podcasts* autorais produzidos por e para estudantes fosse idêntica a desenvolvida no Centro Educacional 4 de Taguatinga.

A seguir passaremos à apresentação do campo empírico de pesquisa para melhor compreensão de como o projeto Gêneros Textuais e Oralidade desenvolveu ações de produção autoral de *podcasts* como forma de preparação para a prova de redação do *Enem*.

## 4 CAMPO EMPÍRICO DE PESQUISA

### 4.1 O CENTRO EDUCACIONAL 4 DE TAGUATINGA: SUA HISTÓRIA E PROPOSTA PEDAGÓGICA

O CED 4 está localizado na Região Administrativa de Taguatinga/DF, tendo iniciado suas atividades em 1973. Contudo, a Proposta Pedagógica (PP) dessa escola revela-se contemporânea, ao valorizar a utilização da Tecnologia Educacional por professores e estudantes. Essa característica, dentre outras que serão apresentadas a seguir, foram determinantes na seleção do CED 4 para compor o campo empírico desta pesquisa.

Acerca das Propostas Pedagógicas para as escolas de Ensino Médio da rede pública do Distrito Federal, cabe esclarecer que elas têm sua construção calcada na LDB, na BNCC e no Currículo em Movimento da SEEDF, de modo que a PP se constitui num documento norteador da escola, estabelecendo suas demandas, prioridades, planos para o desenvolvimento do ensino, enfim, conferindo a ela uma identidade própria.

O CED 4 embasa suas práticas educativas em Vygotsky, Freire e Gardner, com isso observa-se grande preocupação em pautar-se em princípios como a construção do conhecimento por meio do trabalho colaborativo entre os professores e os estudantes (e eles entre si), em busca do conhecimento por meio da pesquisa e do aprimoramento pessoal, bem como a construção de uma relação dialógica entre todos que compõem a comunidade escolar.

Essas propostas estão descritas na PP da seguinte forma:

Precisamos construir uma sociedade libertadora, crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora, fruto das relações entre as pessoas, caracterizadas pela interação de diversas culturas em que cada cidadão constrói a sua existência e a do coletivo. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2020, p. 14).

A PP também estabelece a função social do CED 4, que é a de

Oferecer uma educação pautada nos valores éticos, morais, políticos e sociais, formando assim, cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de interagir e transformar a realidade em prol de



uma vida digna em sociedade. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2020, p. 13).

Assim, a mediação pedagógica dos professores deve posicionar-se historicamente e promover ensino contextualizado com os recursos tecnológicos em voga. Práticas pedagógicas desse tipo estão condicionadas a uma série de fatores, dentre os quais a formação continuada dos professores.

Concordante com essa premissa a escola estabeleceu como uma de suas metas:

Melhorar em 50% a formação continuada dos docentes por meio de capacitação nos horários de coordenação pedagógica, cursos/oficinas ministrados pelos profissionais do CRTE e demais cursos/formações disponibilizados pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE/ SEEDF. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2020, p. 29).

No que tange aos estudantes, atualmente são 1.082 matriculados, distribuídos em três turnos, da seguinte forma:

Tabela 2 - Distribuição de estudantes, séries e turmas do CED 4 Taguatinga no ano letivo de 2020

Turno	Série	Turmas	Total de estudantes
<b>Matutino</b>	2 <sup>a</sup>	10	286
	3 <sup>a</sup>	08	260
<b>Vespertino</b>	1 <sup>a</sup>	12	379
<b>Noturno</b>	1 <sup>a</sup>	02	50
	2 <sup>a</sup>	02	51
	3 <sup>a</sup>	02	56

Fonte: elaborado pelo pesquisador conforme a Proposta Pedagógica 2020 do CED 4

Respeitando as características próprias de cada série e turno, a PP do CED 4 busca propiciar meios que levem os educandos a serem protagonistas na construção do seu conhecimento, por meio da construção de projetos que objetivem trabalhar temas de forma transversal, colaborativa, embasada pela pesquisa e conectada com as demandas da juventude.

Nesse sentido, constam na PP nove projetos desenvolvidos por toda comunidade escolar do CED 4 no ano letivo de 2020. Dentre eles há dois que, embora não façam parte de forma direta do objeto de estudo desta dissertação, merecem ser mencionados por propiciarem meios para a realização do projeto GTO.

O primeiro deles é o *Escola em Rede*, cujo objetivo é “incentivar o desenvolvimento dos processos cognitivos, sociais e afetivos do indivíduo, além de democratizar o acesso aos meios de comunicação moderna” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2020, p. 39), promovendo, dessa forma, a inclusão digital da comunidade escolar.

O segundo projeto é intitulado *Sonhar é Preciso* e objetiva “sensibilizar o estudante para a importância da educação continuada na formação cidadã e profissional, tendo como foco os meios disponíveis para o acesso ao nível superior” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2020, p. 38). Para tal, busca promover o protagonismo e a autoria estudantil por meio da produção de peças teatrais, vídeos curtas-metragens e outras expressões artísticas inspiradas em obras de referência do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília.

A inclusão digital e a promoção dos estudantes ao Ensino Superior associados ao trabalho pedagógico embasado em projetos e o incentivo da formação continuada presentes na Proposta Pedagógica geram um cenário favorável ao desenvolvimento de outros projetos educacionais para além dela.

Projetos com finalidades e participantes mais específicos, surgidos no decorrer do ano letivo não precisam ser inseridos na Proposta Pedagógica, mas devem ser alinhados a ela. Esse é o caso do projeto de interesse desta pesquisa: *Gêneros Textuais e Oralidade: produções dos estudantes sobre temas da atualidade* (GTO)

#### 4.2 O PROJETO INTERDISCIPLINAR GÊNEROS TEXTUAIS E ORALIDADE:

## PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE TEMAS DA ATUALIDADE

Conforme apresentado na seção 3.2 – Formação docente em Tecnologia Educacional, as ações embrionárias para o desenvolvimento do Projeto *Gêneros Textuais e Oralidade: Produções dos Estudantes Sobre Temas da Atualidade* (GTO) ocorreram no segundo semestre de 2019, quando três professores do Centro Educacional 4 de Taguatinga participaram do curso de formação continuada *Uso de Ferramentas Digitais para Otimização do Processo de Aprendizagem* (UFDOPA), desenvolvido pelo CRTE Taguatinga.

O UFDOPA exigia a elaboração e a apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual os professores cursistas deveriam aplicar ferramentas digitais num contexto de processo de ensino e aprendizagem. A denominação ferramentas digitais está presente na ementa do curso, sendo utilizada ao referir-se a apresentações dinâmicas de *slides*, APP de criação de jogos do tipo *quiz* e avatares, sites de criação de histórias em quadrinhos, edição de imagens e vídeos digitais.

O TCC elaborado em conjunto pelos professores do CED 4 envolveu as disciplinas de Sociologia, Redação, Artes e Geografia, recebendo o nome de *Projeto Interdisciplinar Atualidades no Brasil e no Mundo*. As ações propostas no projeto objetivavam estudar, analisar e apresentar obras selecionadas para o PAS/UnB.

Em consonância com o que aprenderam no curso UFDOPA, os professores propuseram que a culminância e avaliação das atividades desenvolvidas pelos estudantes deveriam ocorrer com a apresentação de seminários.

Ainda de acordo com o TCC, os professores deveriam orientar seus estudantes na escolha do formato ou mídia para apresentação dos respectivos temas nos seminários, sendo estas as opções: redação, apresentação de slides, vídeo curta-metragem, jogos do tipo *quiz* e *podcast*.

Os professores, compreendendo que, na proposta do UFDOPA, o TCC não era apenas uma exigência formal, partiram para experiência empírica, ao aplicar na prática o *Projeto Interdisciplinar Atualidades no Brasil e no Mundo*.

A aplicação do projeto ocorreu entre o 3º e o 4º bimestre de 2019, abrangendo estudantes das três séries do Ensino Médio do CED 4, dentre elas, quatro das oito turmas da 3ª série (turmas E; F; G; H) do turno matutino. Como resultado final, os estudantes produziram e apresentaram em seminários 640 redações, 8 vídeos de curtas-metragens e 20 episódios de *podcast*, dentre outros tipos de mídia.

Ao término do projeto, coincidente com o fechamento do ano letivo de 2019, professores e estudantes passaram a reflexão e discussão sobre a utilização do processo de produção de *podcasts* para estudo de temas da atualidade aliado a atividades de redação. Como fruto desse momento de (auto)avaliação processual, concluíram que os resultados foram satisfatórios, não só em relação às notas, mas, principalmente, pelo engajamento e contato dos estudantes com as Novas Mídias e as possibilidades de aprendizados relacionados a elas.

No ano seguinte, durante a Semana Pedagógica de 2020, evento que marca o início do ano letivo, foi debatida pelos professores a viabilidade de uma nova proposta do projeto, que dito de forma resumida, envolveu a produção de *podcasts* realizado no ano anterior.

Os professores consideraram essa proposta viável, ressalvaram, porém, que por ter sido um trabalho pioneiro, havia muitas possibilidades de aperfeiçoamentos que deveriam ser implementados.

Dessa forma, nos momentos de coordenação coletiva, um grupo formado pelos professores de Língua Portuguesa/Redação, Sociologia, Filosofia, Geografia e Química deram início à construção do projeto interdisciplinar *Gêneros Textuais e Oralidade: Produções dos Estudantes Sobre Temas da Atualidade* (GTO).

Cabe destacar que a escrita do projeto GTO foi finalizada no início de março, mas, em seguida, no dia 13 de março de 2020, as aulas foram suspensas. E só foram retomadas em 26 de junho do mesmo ano, todavia no formato remoto. Essa situação foi imposta pela pandemia da Covid-19, fato que obrigou a implementação de ajustes.

Os aperfeiçoamentos e ajustes implementados no GTO estão no quadro a seguir:

Quadro 6 - Aperfeiçoamentos e ajustes do projeto interdisciplinar

Item	2019	2020 - Aperfeiçoamentos	2020 – Ajustes (Aulas Suspensas e Aulas Remotas)
<b>Título</b>	Atualidades no Brasil e no Mundo	Gêneros Textuais e Oralidade: Produções dos Estudantes Sobre Temas da Atualidade	-
<b>Objetivo</b>	Estudar, analisar e apresentar as obras de referência para o PAS/UnB	Propiciar meios para que os estudantes possam redigir um texto sobre temas da atualidade e que atenda aos padrões exigidos nos processos seletivos para ingresso no Ensino Superior, como por exemplo: <i>Enem</i> , PAS e vestibulares.	Propiciar meios para que os estudantes possam redigir um texto sobre temas da atualidade e que atenda aos padrões exigidos na prova de redação do <i>Enem</i> .
<b>Mídias para apresentar no seminário</b>	Redação, apresentação de slides, vídeo curta-metragem, jogos do tipo <i>quiz</i> e <i>podcast</i> .	<i>Podcast</i>	<i>Podcast</i> ou slides
<b>Disciplinas</b>	Redação, Sociologia, Artes e Geografia	Língua Portuguesa/ Redação, Sociologia, Filosofia, Química e Geografia	-

<b>Estudantes</b>	1ª e 2ª séries do Ensino Médio  3ª série do Ensino Médio (turmas E, F, G, H)	Turno matutino  3ª série do Ensino Médio (turmas A, B, C, D, E, F, G, H)	-
<b>Período de realização</b>	Entre o 3º e 4º bimestres	Turmas A, B, C, D: 1º semestre/2020  Turmas E, F, G, H: 2º semestre/2020	Turmas A, B, C, D, E, F, G, H: maio a setembro/2020
<b>Avaliação</b>	a) Processual: Ao longo das etapas e da culminância (apresentações de seminários e mídias produzidas).  b) Simulados de prova de redação	a) Processual: Ao longo das etapas e da culminância (apresentações de seminários com os episódios de <i>podcast</i> produzidos).  b) Simulados de prova de redação	a) Processual: Ao longo das etapas e da culminância (apresentações de seminários e dos <i>podcasts</i> ou <i>slides</i> produzidos)

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base no projeto constante do ANEXO A

Entre as principais mudanças nas versões do projeto, está a diminuição de escala de seus objetivos na versão de 2020. Em alinhamento com a Proposta Pedagógica da escola, foi decidido que o GTO não abarcaria as obras de referência do PAS/UnB, uma vez que isso já seria contemplado, em outro momento, no projeto *Sonhar é Preciso*.

O foco, então, passou para as provas de redação do PAS/UnB, *Enem* e vestibulares, que também é uma demanda dos estudantes e parte da proposta da

escola de propiciar meios para que os discentes deem prosseguimento à vida acadêmica.

A pandemia da Covid-19 impôs mais um ajuste nesse sentido. Face a necessária reorganização devido à suspensão das aulas e à adoção do formato remoto, os professores decidiram que seria viável desenvolver no projeto atividades voltadas especificamente para a prova de redação do Enem.

Concomitante a isso, houve aumento de escala em relação aos professores, às disciplinas e aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. A orientação do GTO ficou a cargo de cinco professores e foi desenvolvida apenas nas oito turmas da 3ª série no turno matutino, totalizando cerca de 260 estudantes.

A pandemia também obrigou que se fizesse alterações no cronograma, uma vez que o projeto GTO originalmente seria aplicado semestralmente (com quatro turmas em cada um dos dois semestres). Mas devido às incertezas quanto à data de retorno das aulas, o formato de retorno e como calendário escolar 2020 seria reorganizado, os professores decidiram iniciar o projeto ainda no período de suspensão das aulas (entre 13 de março e 21 de junho de 2020).

Dada a impossibilidade de encontros presenciais, professores e estudantes fizeram uso de recursos tecnológicos que eram de conhecimento e de amplo uso da comunidade escolar desde 2017: turmas virtuais no Google Sala de Aula, aplicativo de videoconferência *Google Meet* e, de modo complementar, aplicativos de mensagens e redes sociais.

A avaliação dos estudantes manteve-se como processual, uma vez que o episódio de *podcast* apresentado no seminário foi o produto final de uma série de ações que os estudantes foram orientados a desenvolver, seja nos termos do projeto GTO, seja nas aulas em videoconferência para sanar dúvidas, compartilhar ideias e colaborar de forma mútua em pontos de dificuldade.

Respeitando os estudantes que quisessem participar do projeto, mas que não possuíam recursos necessários para a produção do *podcast*, foi concedida a eles a oportunidade de utilizar *slides* em substituição ao *podcast*, para apresentar o tema selecionado no seminário.

Nos ajustes, foi retirada a avaliação de produção textual, que seria escrita em simulados de redação para o PAS, Enem ou vestibulares. Os professores verificaram a inviabilidade técnica e a perda do caráter de prova de redação simulada, caso essa atividade fosse realizada remotamente ou de forma assíncrona no Google Sala de Aula.

Nota-se que, em sua versão original em 2020, o GTO seria aplicado em turmas diferentes em cada semestre. Dessa forma, em especial, no 2º semestre, haveria como comparar as produções textuais dos estudantes antes e depois do desenvolvimento do projeto e assim mensurar se o processo de produção de *podcast* promoveu melhoria na escrita dos estudantes.

Mas em virtude da impossibilidade de aplicação de provas de redação simuladas antes e depois do desenvolvimento do projeto GTO, não haveria como fazer esse tipo de avaliação, pelo menos em termos quantitativos, como comparação de notas.

Em relação à utilização do *podcast* no projeto GTO, cabe esclarecer que os professores tinham o hábito de consumir esse tipo de mídia, buscando informação ou lazer. Com estímulo dado no curso UFDOPA, passaram a identificar no processo de produção de *podcasts* características que julgaram ter o potencial de colaborar na preparação para provas de redação:

- a) De modo geral, a estrutura de um episódio de *podcast* do tipo narrativo possui introdução, desenvolvimento e conclusão, ou seja, assemelha-se a uma produção textual escrita.
- b) As fases de pesquisa e seleção de referências contribuem na construção de repertório.
- c) A escrita do roteiro e a submissão dele aos professores antes da gravação do episódio colabora para a melhoria da produção textual.
- d) Os temas abordados podem ser estudados com mais aprofundamento ao se disponibilizar sugestões de referências na descrição do episódio.

Em cada uma dessas etapas os professores exerceram o papel de orientadores, corrigindo eventuais erros e propondo sugestões de aperfeiçoamento, com intuito de que o melhor produto final fosse compartilhado para toda turma no Google Sala de Aula, para posteriormente ser apresentado no seminário.



Além desses benefícios associados de modo mais direto à produção textual, outras características do *podcast* foram consideradas pelos professores como promissoras em termos pedagógicos, como o desenvolvimento do trabalho em equipe, o hábito da pesquisa e seleção de informações de qualidade, o uso de diferentes formas de narrativa verbal, o desenvolvimento da criatividade, do protagonismo, a autoria e, por último, a utilização de tecnologias digitais.

Como mencionado, a culminância do projeto GTO ocorreu, entre os meses de agosto e setembro de 2020, em formato de seminário e os temas acerca de atualidades foram apresentados em episódios de *podcast* ou *slides*. Entretanto, salienta-se que os episódios de *podcasts* foram relevantes mesmo após a culminância do projeto, uma vez que foram utilizados como fonte de pesquisa e preparação dos estudantes em outros tipos de atividades.

Como exemplo dessas atividades, temos as que foram propostas pelos professores orientadores do projeto GTO, da seguinte forma: *Geografia e Sociologia - Questionário interdisciplinar*<sup>4</sup> com questões de múltipla escolha e dissertativas; Química - Questionário com questões dissertativas; Língua Portuguesa/Redação - Produção de texto argumentativo dissertativo curto.

Na próxima sessão será apresentado um desdobramento do projeto, ocorrido de forma espontânea. Dada a produção significativa de *podcasts* dos estudantes, os professores tiveram a ideia de ampliar o público ouvinte. Com esse intuito foi criado o canal *CED 04 Podcasts*.

#### 4.3 O CANAL “CED 4 PODCASTS”

Os orientadores do projeto GTO perceberam que se os *podcasts* produzidos pelos estudantes permanecessem disponíveis apenas no Google Sala de Aula, o acesso a essas mídias seria muito restrito, pois a comunidade escolar só poderia ouvir os episódios que estivessem postados nas suas respectivas turmas virtuais.

Assim, partiram para mais uma ação que, embora não estivesse originalmente prevista no projeto GTO, surgiu como forma de culminância do projeto: a criação e

---

<sup>4</sup> Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1tNTusF13qT369CD4oK5QCYCJ5n06KoLP/view?usp=sharing>>

divulgação do canal “CED 04 *Podcasts*”, com o intuito de ampliar o público ouvinte dos episódios, seja da comunidade escolar, seja externo a ela.

O primeiro passo na construção do canal foi a definição da melhor plataforma virtual para esse fim. Atualmente vários sites, aplicativos e agregadores de áudio possibilitam não só ouvir, mas também criar, publicar e compartilhar programas de *podcasts*. Nessa perspectiva, foi escolhida a plataforma *Anchor*, por ela ser gratuita, utilizável tanto em computadores ou notebooks por meio de seu site, quanto pelo seu aplicativo para dispositivos móveis.

No projeto GTO já havia a sugestão para que os estudantes, após elaboração do roteiro final, utilizassem o *Anchor* na próxima fase de produção, pois essa plataforma permite realizar, tanto no site quanto no aplicativo, a gravação, edição, inserção de vinhetas, sons de transição, música de fundo e outros itens relativos à parte técnica de produção de *podcasts*.

Em relação ao compartilhamento e divulgação do canal, o *Anchor* também possui características que colaboraram na sua seleção, por exemplo:

- a) Além do *podcast* poder ser ouvido diretamente no *Anchor*, a plataforma também publica de forma automática os episódios em outros agregadores, como o *Spotify*, *Google Podcasts* e *Apple Podcasts*.
- b) A plataforma *Anchor* gera links para o canal ou para episódios específicos, facilitando a divulgação em aplicativos de mensagens ou redes sociais.

O passo seguinte foi a criação de uma conta no *Anchor* e o preenchimento de nome, breve descrição, categoria (nesse caso Educação), idioma do podcast, criação da capa e outras configurações.

Para finalizar a criação do canal “CED 04 *Podcasts*” era necessário que os episódios fossem hospedados no *Anchor*. Os arquivos postados no Google Sala de Aula ficam automaticamente armazenados na nuvem (Google Drive) das respectivas turmas. Desse modo o procedimento de hospedagem consistiu em se realizar o *download* dos episódios e fazer *upload* para o canal “CED 4 *Podcasts*” no *Anchor*.

Figura 6 – Capa do canal “CED 4 *Podcasts*”



Fonte: Plataforma *Anchor* <<https://anchor.fm/ced-04-podcasts>>

Como resultado, estão disponibilizados no “CED 4 *Podcasts*” 47 episódios, produzidos por 107 estudantes, distribuídos entre as 8 turmas do Ensino Médio. A duração média dos episódios é de aproximadamente 7 minutos e as principais temáticas abordadas são as seguintes:

Tabela 3 - Temáticas e quantidade de episódios do canal "CED 4 *podcasts*"

Temática	Quantidade de episódios
<b>Pandemia da Covid-19</b>	11
<b>Depressão</b>	08
<b>Inteligência emocional</b>	07
<b>Autismo</b>	05
<b>Maioridade penal</b>	04
<b>Formas de assédio</b>	02
<b>Educação domiciliar</b>	02
<b>Globalismo e soberanismo</b>	02

<b>Violência nas escolas</b>	02
<b>Tráfico de pessoas</b>	01
<b>Cibercondria</b>	01
<b>Adiamento do <i>Enem</i></b>	01
<b>Racismo</b>	01

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020)

Alguns contratempos tiveram que ser superados na criação do canal, como o fato de o site da plataforma *Anchor* estar em inglês (o APP já está em português), a hospedagem dos episódios demandou muito tempo e a impossibilidade de pôr em prática a ideia dos professores em realizar concurso entre os estudantes para escolher o nome e arte de capa do canal, ficando essa tarefa a cargo dos próprios professores.




Além dessas dificuldades, sabe-se que o momento pandêmico gerou muita instabilidade emocional, problemas relacionados a saúde física, dificuldades quanto a prática pedagógica e incertezas no cenário socioeconômico do país. Ainda assim, os professores conseguiram levar adiante o projeto GTO, por meio de incentivo, apoio, atenção e empatia em relação aos estudantes, que por sua vez mostraram-se empenhados e, dentro de suas possibilidades, assumiram o papel de protagonistas na construção do conhecimento.

Destaca-se que houve um trabalho muito intenso para ajustes e viabilidade de desenvolvimento do projeto no contexto de aulas remotas. Talvez mais relevante que isso, foi a disposição e mobilização do CED 4 (equipe gestora, coordenação pedagógica, professores e estudantes) em iniciar o GTO diante de um cenário de aulas suspensas, quando não era obrigatório o desenvolvimento de nenhuma atividade pedagógica. Esse período foi repleto de incertezas e sem previsão de como e quando as aulas iriam retornar.

Até janeiro de 2021, o “CED 4 *Podcasts*” superou a marca de 1000 acessos, sendo os episódios mais ouvidos: “Inteligência Emocional” (96 vezes); “Alimentos e

vitaminas importantes para evitar a Covid-19” (66 vezes); “Conhecendo o Autismo” (48 vezes); “A Redução da Maioridade Penal” (47 vezes).

Quadro 7 - Principais agregadores para ouvir todos os episódios hospedados no “CED 4 Podcasts”

Agregador	Link	QR Code
<b>Spotify</b>	<a href="https://open.spotify.com/show/7iBUHkPCxQukEvGTsy2gjm">https://open.spotify.com/show/7iBUHkPCxQukEvGTsy2gjm</a>	
<b>Anchor</b>	<a href="https://anchor.fm/ced-04-podcasts">https://anchor.fm/ced-04-podcasts</a>	
<b>Google Podcasts</b>	<a href="https://www.google.com/podcasts?feed=aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy8zNjI4YjYyMjM5Y2RjYXN0L3Jzcw==">https://www.google.com/podcasts?feed=aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy8zNjI4YjYyMjM5Y2RjYXN0L3Jzcw==</a>	

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020)

Houve ampla divulgação do canal por meios digitais, com a pretensão de que os episódios disponibilizados no “CED 4 Podcasts” cheguem ao maior número de

possíveis, de modo que todo o processo de produção dos *podcasts* realizado pelos estudantes se aproxime ao máximo do objetivo principal do projeto GTO, que é o de “propiciar meios para que os estudantes possam redigir um texto sobre temas da atualidade e que atenda aos padrões exigidos nos processos seletivos para ingresso no Ensino Superior” (ANEXO A).

As análises qualitativas a respeito do processo de produção desses *podcasts* em contributo na preparação para a prova de redação do Enem serão apresentadas no capítulo 6 - Análise e discussão dos resultados.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

A observação de fenômenos ou acontecimentos cotidianos pode gerar dúvidas, questionamentos, problemáticas ou outras situações instigantes que levem o indivíduo a buscar uma explicação, ou, pelo menos, uma melhor compreensão de como ou porque eles acontecem ou aconteceram.

Explicações derivadas desse tipo de contexto podem estar carregadas de senso comum, crenças, ideologias ou convicções pessoais. Todavia, esses aspectos interpretativos são insuficientes na construção do conhecimento baseado na ciência.

O conhecimento científico também tem origem em questionamentos, mas nesse caso a resposta deve ser precedida de investigação, construída numa perspectiva de verificabilidade, calcada no desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa, procedimentos e métodos de coleta e análise de dados.

Desse modo, a pesquisa científica se impõe como "uma atividade que se realiza para a investigação de problemas teórico ou práticos, empregando métodos científicos" (MARCONI; LAKATOS, 2018, p. 31).

Essa proposição de Marconi e Lakatos (2018) também deve ser aplicada em investigações na área de conhecimento da Educação. Porém, há de se levar em consideração que investigações nessa área, como no caso deste estudo, desenvolvem-se em contextos processuais, dinâmicos, envolvendo indivíduos que, embora possam pertencer a uma mesma escola ou grupo, possuem suas subjetividades.

Nesse caso, as subjetividades e os indivíduos em questão são aqueles diretamente envolvidos no objeto de pesquisa, sejam eles a escola, a prática pedagógica, os professores, os estudantes etc. O pesquisador também pode estar envolvido no contexto no qual desenvolve sua pesquisa e, em certa medida, também aplica suas subjetividades.

Lüdke e André (2018) afirmam que enquanto em algumas ciências é desejável certo grau de separação entre pesquisador e seu objeto de pesquisa, no campo da Educação isso não é regra, pois é importante que o papel de pesquisador seja desempenhado pelo professor e vice-versa (2018, p. 7).

Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 5).

As proposições de Marconi (2018) e Lüdke e André (2018) complementam-se, desde que a pesquisa busque seus objetivos e que o método a ser aplicado seja seguido com rigor científico. Desse modo, as subjetividades dos indivíduos e a dinamicidade presentes em pesquisas educacionais são aspectos enriquecedores das análises e dos resultados obtidos.

Neste estudo, o percurso metodológico foi construído em etapas que serão apresentadas na sequência. Salienta-se que as etapas contam com ações e finalidades específicas, no intuito de alcançar a questão norteadora:

**Como a utilização de *podcasts* autorais produzidos por estudantes da 3ª série do Ensino Médio, para compartilhamento e discussão de temas da atualidade pode contribuir na preparação desses discentes para a realização da prova de redação do Enem?**

**ETAPA 1 – Delineamento da Pesquisa (2º/2019 – 1º/2020):**

A Etapa 1 da pesquisa foi realizada entre o 2º semestre de 2019 e o 1º semestre de 2020, coincidindo com o período compreendido entre o início do mestrado até a submissão à banca de qualificação. As ações da Etapa 1 foram destinadas ao delineamento da pesquisa, no intuito de localizar os contextos motivadores apresentados na seção 2.1 – Panoramas, contextualizações e reflexões iniciais:

- a) Escola pública do Distrito Federal (DF) com Proposta Pedagógica (PP) comprometida com às demandas e realidades da sua comunidade escolar.
- b) Fazer pedagógico norteado por projetos.
- c) Professores utilizando Tecnologia Educacional (TE) nos processos de ensino.
- d) Estudantes protagonistas da sua aprendizagem, por meio do engajamento, colaboração e autoria.



Na expectativa de encontrar tais contextos, recorreu-se ao Centro de Referência em Tecnologia Educacional (CRTE) de Taguatinga, uma vez que nele são realizados cursos de formação em TE para professores da rede pública de Educação do DF.

Assim teve início a primeira ação da Etapa 1, constituída pelo acompanhamento presencial do pesquisador as apresentações dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) realizadas pelos professores cursistas ao término da formação *Uso de Ferramentas Digitais para Otimização do Processo de Aprendizagem* - UFDOPA (2º semestre/2019).

Dentre os vários TCC apresentados, um deles pareceu contemplar todos os contextos preestabelecidos para o delineamento inicial desta pesquisa. O trabalho em questão, denominado projeto *Atualidades no Brasil e no Mundo* foi proposto coletivamente por cinco professores. Desse coletivo de professores, três atuavam no Centro Educacional 4 de Taguatinga (CED 4). E após orientação aos próprios estudantes, eles desenvolveram o referido projeto ainda no 2º semestre de 2019. O pesquisador também acompanhou esse desenvolvimento e assim pôde ter contato com:

- a) Momentos de Coordenação Coletiva dos professores para preparação do projeto.
- b) Aulas de orientação aos estudantes.
- c) Apresentações de seminários com os *podcasts*.
- d) Produto final (os *podcasts* produzidos).

O acompanhamento de toda a dinâmica que envolveu o curso UFDOPA, a apresentação do TCC *Atualidades no Brasil e no Mundo* e, principalmente, sua aplicação prática no formato de projeto educacional em 2019, bem como a perspectiva de sua continuidade em 2020, foram os elementos que confirmaram a presença dos contextos pretendidos no delineamento da pesquisa.

O início do ano letivo de 2020, marca a continuidade da Etapa 1 do percurso metodológico da pesquisa, momento no qual o CED 4 procedeu ajustes e deu prosseguimento ao projeto iniciado no ano anterior, que passou a ser denominado

projeto *Gêneros Textuais e Oralidade: Produções dos Estudantes Sobre Temas da Atualidade* (GTO).

Por conseguinte, no 1º semestre/2020, teve início a segunda ação da Etapa 1, caracterizada pela observação participante e respectiva construção do diário de bordo. No que tange à utilização da observação neste estudo, considera-se que ela

ocupa lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estrito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 30).

Lüdke e André (2018) alertam que a interação do pesquisador com os outros participantes ocorrida nos momentos de observação não diminui o caráter científico da pesquisa, desde que a observação seja desenvolvida com base numa estruturação prévia, na qual o pesquisador estabeleça qual a extensão, o que e como observar, como registrar e, principalmente, por que observar.

No intuito de compreender o processo de preparação e desenvolvimento do projeto GTO estabeleceu-se que as observações ocorreriam nos momentos de coordenação pedagógica dos professores (no formato presencial apenas em março/2020) e nas aulas de orientação aos estudantes (maio a agosto/2020 no formato de aulas remotas).

Nos seminários de apresentações dos *podcasts* pelos estudantes (agosto e setembro/2020), a observação seria fundamental na compreensão dos êxitos, dificuldades, superações e outros aspectos que só poderiam ser revelados na culminância do projeto.

Com base nesses intuitos e na interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, cabe esclarecer que foi utilizada a técnica de observação participante, na qual o observador (pesquisador) também é participante, na medida que sua

Identidade e os objetivos dos estudos são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 34).

Esses elementos preconizados por Lüdke e André (2018) estiveram presentes no desenvolvimento deste estudo, além disso, a definição da técnica de observação como sendo do tipo participante foi reforçada pelo fato do pesquisador em vários momentos de sua observação ter contribuído na construção de estratégias que efetivamente foram postas em prática por professores e estudantes no desenvolvimento do projeto GTO, por exemplo:

- a) Coordenações coletivas: Na fase de construção do projeto GTO, colaborando ao sugerir para o grupo de professores estudos para embasamento teórico acerca do *podcast* em contextos educacionais.
- b) Aulas síncronas: Orientando professores e estudantes em relação aos elementos técnicos ou de conteúdo inerentes à mídia *podcast*.
- c) Apresentação dos seminários: Emitindo sugestões de aperfeiçoamentos nos episódios apresentados pelos estudantes.

As observações foram registradas em diário de bordo, visando a guarda e consulta dos dados observados. As anotações no diário de bordo foram realizadas em formulário estruturado, de modo que fossem contempladas tanto descrições quanto reflexões do pesquisador.

As descrições relacionaram-se às datas, aos locais (presenciais ou virtuais), às atividades, à interação, aos relatos de dúvidas e às dificuldades, ao compartilhamento de experiências, à solução de dúvidas, aos ajustes e a outros comportamentos ou atitudes dos professores e estudantes participantes da pesquisa.

Por sua vez, o registro das reflexões do pesquisador no diário de bordo objetivou tratar de questões relacionadas a pontos a serem esclarecidos pelo aprofundamento do estudo, mudanças de perspectivas na condução da pesquisa, construção dos roteiros das entrevistas a serem aplicadas como procedimentos de coleta de dados ou a quaisquer fatos com potencial para colaborar no desenvolvimento da dissertação.

A terceira ação da Etapa 1 correspondeu às pesquisas bibliográfica e documental preliminares, desenvolvidas concomitantemente às observações e ao diário de bordo, objetivando a busca e seleção de publicações acadêmicas, de dados estatísticos e de atos normativos atualizados, cuja abordagem contribuísse na compreensão e caracterização dos conceitos e teorias necessários para a construção

das perspectivas teóricas aderentes à questão norteadora desta dissertação, na qual estão presentes: *podcasts* em contextos educacionais, autoria estudantil e redação do Enem.

Com base nisso, na quarta e última ação da Etapa 1 do percurso metodológico, foram definidas abordagem, finalidade e estratégia para o desenvolvimento desta pesquisa. Em relação à abordagem, a qualitativa apresenta características mais adequadas para esta investigação. Conforme Creswell (2010) a abordagem qualitativa é “uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem”. (CRESWELL, 2010, p. 209).

A pesquisa qualitativa valoriza as narrativas dos sujeitos investigados, objetivando captar e compreender os relatos de suas percepções e experiências. Nesse sentido, a abordagem qualitativa “trata-se de uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”. (CRESWELL, 2010, p. 211).

Como este estudo de mestrado investiga o processo de produção autoral de *podcasts* por e para estudantes em contributo a preparação para a prova de redação do Enem, a abordagem qualitativa apresenta-se mais adequada, uma vez que as análises e discussões empreendidas têm seu foco nas experiências, no significado, na compreensão, nas narrativas de estudantes e professores ao longo do desenvolvimento do projeto GTO.

Esse tipo de análise requer uma fase com finalidade exploratória, pois exige que o pesquisador tenha familiaridade com a temática pesquisada, construída por meio de estudos anteriores que possam embasá-lo ou apontar caminhos para suas análises (GIL, 2002). Na Etapa 1, a fase exploratória foi representada pelas pesquisas bibliográfica e documental preliminares (explicitadas na terceira ação).

Em relação às estratégias para o desenvolvimento de uma pesquisa, esclarece-se que são várias as possibilidades para a realização de uma investigação. Como exemplo de estratégias temos etnografias, pesquisas experimentais, documentais ou do tipo participante (YIN, 2001, p. 19).

Ainda segundo Yin (2019), seja qual for a estratégia, existirão em cada uma delas características que possam favorecer, limitar ou inviabilizar a pesquisa, cabendo

ao pesquisador decidir qual é a mais adequada com base em três condições principais: “a) o tipo de questão da pesquisa; b) o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; c) o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos”. (YIN, 2001, p. 19).

Levando-se em consideração essas três condições, pareceu ser viável que o estudo em tela fosse realizado na perspectiva de pesquisa participante, uma vez que ao acompanhar as ações embrionárias do projeto GTO em 2019 e no início de 2020 o pesquisador vislumbrou: a) acompanhamento presencial do cotidiano do CED 4; b) participação, mediante convite, da proposição e desenvolvimento do projeto GTO; e c) interação direta com professores e estudantes.

Como a Etapa 1 desenvolveu-se no cenário pandêmico da Covid-19, limitações ou impossibilidades foram impostas à aplicação dessa estratégia inicialmente pretendida pelo pesquisador, levando à desistência da realização da pesquisa participante.

Dessa forma, as observações e o decorrente diário de bordo, bem como os resultados das pesquisas bibliográfica e documental preliminares basearam o delineamento definitivo deste estudo na perspectiva da abordagem qualitativa, com finalidade exploratória e orientada por pesquisas bibliográfica e documental.

## **ETAPA 2 – Desenvolvimento da pesquisa (2º/2020 – 1º/2021):**

Na Etapa 2, avançou-se no desenvolvimento da pesquisa, mantendo a observação participante, o respectivo diário de bordo e aprofundando-se no estudo exploratório, por meio de ampliação e refinamento das pesquisas bibliográfica e documental.

Ainda dentro da fase exploratória, temos como primeira ação da Etapa 2 a realização de Revisão Narrativa de Literatura (RNL), com vistas ao atendimento do objetivo específico 1 desta dissertação: apresentar conceitos, características e diferenciações do *podcast*, bem como suas potencialidades em processos de ensino e aprendizagem.

Os estudos selecionados na RNL propiciaram o embasamento necessário para que se pudesse alcançar o objetivo específico 1, culminando na seção 3.5 - *Podcast* no contexto educacional.

A segunda ação da Etapa 2 dedicou-se ao campo empírico de desenvolvimento do estudo, no qual foram apresentados no capítulo 4 – Campo empírico de pesquisa o histórico e a Proposta Pedagógica do CED 4 de Taguatinga e todo desenvolvimento do projeto GTO, inclusive o canal *CED 4 Podcasts*.

Com base no delineamento da pesquisa, passou-se à terceira ação, dedicada à seleção, à construção e à aplicação dos procedimentos de coleta de dados. Na perspectiva da abordagem qualitativa, foi selecionada como procedimento para coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizada individualmente com os professores e com um grupo composto por estudantes autores de *podcasts*.

No caso da entrevista com os professores buscou-se “apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 70), com a máxima profundidade possível, uma vez que o diálogo foi realizado apenas entre pesquisador e entrevistado.

Já na entrevista com os estudantes, realizada em grupo, a perspectiva foi outra, uma vez que em interações desse tipo o pesquisador deve planejar-se e estar atento ao objetivo de

“estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas do grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade [...] e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 75).

Tais procedimentos almejam atingir os objetivos específicos 2 e 3 desta investigação, os quais serão retomados adiante. Tendo isso em vista, houve direcionamento na aplicação das entrevistas respectivamente aos professores e aos estudantes autores envolvidos no projeto GTO.

Os professores em questão são aqueles que desempenharam a função de orientadores e os estudantes compõem o grupo de autores dos *podcasts* mais relevantes. Destaca-se que os dez *podcasts* mais relevantes foram escolhidos pelos professores orientadores levando em consideração não somente a nota obtida, mas a qualidade técnica da produção e a maior aproximação com os objetivos do projeto.

Cabe lembrar que são 5 os professores orientadores, quantitativo plenamente viável de ser entrevistado. Por outro lado, os estudantes autores totalizam 107,

número que, por questões técnicas, de cronograma ou variáveis de alegações pessoais, torna inviável a realização de entrevistas com todos eles.

Dessa forma, optou-se por convidar para entrevista o grupo formado pelos 10 estudantes autores dos *podcasts* mais relevantes, numa perspectiva de composição de uma amostra homogênea, cujo “propósito é se centrar no tema a ser pesquisado ou ressaltar situações, processos ou episódios em um grupo social” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 407).

Acredita-se que qualquer critério de seleção dos estudantes autores retornaria dados muito semelhantes, pois, embora a autoria seja um processo pessoal, o processo de produção dos *podcasts* foi orientado, pelos professores e pelas linhas do projeto GTO, igualmente a todos os estudantes.

Com vistas à validação, a primeira versão dos roteiros das entrevistas foi apreciada pelos membros do grupo de pesquisa do qual o autor faz parte. Não foi possível realizar o pré-teste dos procedimentos, uma vez que o contato e a disponibilidade de participação de professores e estudantes foram comprometidos pela pandemia da Covid-19.

Os roteiros finais<sup>5</sup> dos dois procedimentos foram produzidos com a aplicação dos aperfeiçoamentos provenientes do processo de validação, seja nos aspectos gramaticais, seja na coerência entre as perguntas e suas finalidades relacionadas aos objetivos específicos da dissertação, bem como nas anotações do diário de bordo.

A respeito do roteiro da entrevista semiestruturada com os professores, esse foi construído com base no objetivo específico 2 desta pesquisa: discutir os relatos dos professores envolvidos no projeto interdisciplinar em relação ao contributo do processo de produção dos *podcasts* autorais dos seus estudantes na promoção das competências avaliativas exigidas na prova de redação do Enem.

Por sua vez, a entrevista com o grupo de estudantes foi roteirizada visando coletar dados que atendessem ao objetivo específico 3: analisar o diálogo com os

---

<sup>5</sup> Roteiros disponíveis em:

<[https://drive.google.com/drive/folders/1\\_CdeC-K4RtMg6FjuJoHWRKwkbUXsaGSw?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1_CdeC-K4RtMg6FjuJoHWRKwkbUXsaGSw?usp=sharing)>

estudantes autores de *podcasts* no que se refere à contribuição dos seus *podcasts* para colocá-los a par de temas atuais relevantes, argumentar, propor intervenções, organizar ideias e estruturar textos nos moldes avaliativos da redação do Enem.

As entrevistas com professores e estudantes autores dos *podcasts* foram realizadas e gravadas por videoconferência pelo aplicativo *Google Meet*. A transcrição necessária para a etapa de análise e discussão dos dados foi possibilitada pelas ferramentas de conversão dos arquivos de áudio em arquivos de texto disponíveis no sites *Reshape* e *Audiotext*<sup>6</sup>.

Percebe-se que o objetivo específico 3 descrito anteriormente é relacionado apenas aos estudantes autores de *podcasts*, porém um questionário online<sup>7</sup> foi enviado para todos os 260 estudantes da 3ª série do Ensino Médio constantes das turmas virtuais no Google Sala de Aula do CED 4.

Relembra-se que o questionário obteve 107 respostas, ou seja, cerca de 41% do total de estudantes. Com base nisso, obteve-se dados relativos ao perfil de acesso e utilização da internet pelos estudantes do CED 4, os quais foram apresentados na seção 3.1 – Processo de ensino e aprendizagem aliado à Tecnologia Educacional.

Além das perguntas com a finalidade de levantar dados acerca do acesso e utilização da internet pelos estudantes, foram postas no questionário perguntas destinadas aos estudantes que foram apenas ouvintes dos episódios dos colegas e aos que, por quaisquer situações, não puderam participar do projeto. Ao se proceder dessa forma, foi possível dar oportunidade para que esse grupo de estudantes não autores pudessem se expressar.

No que se refere a autoria (ou não) de *podcasts*, em suas respostas os estudantes se identificaram da seguinte forma:

- a) Autor de *podcast*: 49
- b) Não autor, apenas ouvinte dos *podcasts* dos colegas: 26
- c) Não participante (como autor e/ou ouvinte): 21

---

<sup>6</sup> *Reshape* <<https://www.reshape.com.br>>; *Audiotext* <<https://www.audiotext.com.br/>>

<sup>7</sup> Roteiro do questionário disponível em:

<[https://drive.google.com/drive/folders/1\\_CdeC-K4RtMg6FjuJoHWRKwkbUXsaGSw?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1_CdeC-K4RtMg6FjuJoHWRKwkbUXsaGSw?usp=sharing)>



d) Preferiu não responder: 11

Com base nessas respostas, os dados acerca dos não autores de *podcasts* restringiram-se a 47, ou seja, cerca de 18% do total de estudantes da 3ª série do Ensino Médio do CED 4. A totalidade desses estudantes atribuiu o fato de não serem autores de *podcasts* a alguma questão relacionada à pandemia da Covid-19, por exemplo: não adaptação ao ensino remoto ou problemas de saúde física ou emocional.

Destaca-se que esses dados se mostraram insuficientes para análises mais aprofundadas em relação aos estudantes não autores. Além disso, essa questão surgiu em etapa bem adiantada deste estudo, portanto não se constituía num de seus objetivos. Dessa forma, o questionário não foi considerado procedimento de construção de dados, restando para essa finalidade apenas as entrevistas semiestruturadas.

Retornando às entrevistas, esclarece-se que elas foram aplicadas entre dezembro/2020 e janeiro/2021, meses que correspondem ao 4º bimestre letivo de 2020. Evidencia-se que nesse período, ambos os procedimentos já contavam com parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UnB.

Ainda em observância às diretrizes aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa, a aplicação de ambos os procedimentos foi precedida pela apresentação e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para professores e estudantes maiores de 18 anos e Termo de Assentimento do Estudante Menor de Idade<sup>8</sup> para estudantes menores de 18 anos.

Conforme normas de ética, as identidades de todos os indivíduos participantes envolvidos na pesquisa foi preservada, entretanto o mesmo não se aplica ao CED 4 enquanto campo empírico de pesquisa, uma vez que essa própria escola publicizou sua identidade ao compartilhar sem restrições de público o canal “*CED 4 Podcasts*” em agregadores digitais de áudio.

---

<sup>8</sup> Termos de consentimento e assentimento disponíveis em:

<[https://drive.google.com/drive/folders/1EgEDDj2oGnrypQ\\_-9re2PsMligJS9IzU?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1EgEDDj2oGnrypQ_-9re2PsMligJS9IzU?usp=sharing)>

O conjunto das ações da Etapa 2, em especial a roteirização das entrevistas com os professores e estudantes, foram desenvolvidas sob o entendimento de que a realidade a ser analisada não é algo pronto e definitivo, mas sim construída pela vivência e interpretações do pesquisador ao longo do processo investigativo (BAUER; GASKELL, 2002).

Nessa perspectiva, também tem grande relevância os sentidos de que os pesquisados concedem à sua participação no processo investigado. Cabe ao pesquisador valorizar as vivências, as narrativas, e as percepções dos pesquisados, tratando-as como essenciais para elucidação ou aproximação à questão norteadora da pesquisa.

### **ETAPA 3 – Análise e discussão dos Resultados (2º/2021):**

A construção do roteiro das entrevistas semiestruturadas como procedimento de coleta de dados buscou privilegiar vivências, narrativas e percepções dos professores e estudantes participantes da pesquisa. Como resultado disso, a aplicação desse procedimento desenvolveu-se num contexto de interação e dialogicidade entre pesquisador e participantes.

As análises desenvolveram-se na perspectiva interpretativista própria de pesquisas qualitativas. Conforme aponta Creswell (2014) pesquisadores, ao desenvolverem suas análises de forma interpretativista, permitem-se levar em consideração suas vivências e contextos, sejam eles culturais, acadêmicos ou profissionais. Desse modo, o pesquisador, nas suas discussões poderá

se basear o tanto quanto possível nas visões dos participantes da situação; construir um significado de uma situação, forjado em discussões ou interações com outras pessoas. (CRESWELL, 2014, p. 36).

Essa estrutura de análise, baseada na interpretação do pesquisador em relação às informações que consegue dialogando com os pesquisados, pode ser ligada à Teoria da Subjetividade (REY, 2003), na qual a subjetividade, ou sentidos subjetivos, aplicam-se no contexto da pesquisa na

qualidade da informação, no lugar de uma palavra em uma narrativa, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos de uma construção, no nível de elaboração diferenciado no tratamento dos temas. (REY, 2003, p. 116).

Nesse contexto de interpretação e sentidos de subjetividade aplicados nas análises, o pesquisador utilizou o método da Análise Temática Dialógica – ATD (SILVA; BORGES, 2017), do qual uma

das principais características desse método analítico, tal qual o da pesquisa qualitativa em si, é sua dinamicidade e flexibilidade, ou seja, a análise das narrativas não ocorre de forma linear, mas, ao contrário, envolve um constante ir e vir no material produzido/analísado, evidenciando, uma vez mais, seu caráter dialógico. (SILVA; BORGES, 2017, p. 251 ).

A aplicação do método da ATD propiciou o cenário para que o pesquisador identificasse os temas e respectivos subtemas a serem analisados com base em relatos, correlações, similaridades, recorrências, convergências e divergências que os participantes da pesquisa atribuíram ao desenvolvimento do projeto GTO e, principalmente, ao contributo do processo de produção de *podcasts* na promoção das competências e dos critérios avaliativos da prova de redação do Enem.

Reforça-se que em tais análises o pesquisador também aplica suas subjetividades no processo interpretativo, uma vez que “a interação que ocorre ao se entrevistar não é ingênua e nem imparcial, uma vez que ocorre um encontro dialógico entre participantes e pesquisador”. (SILVA; BORGES, 2017, p. 247).

A partir da videogravação das entrevistas, a Análise Temática Dialógica desenvolve-se numa sequência de procedimentos com finalidades específicas que, em conjunto, fornecem ao pesquisador o embasamento para realizar suas análises e discussões.

Quadro 8 – Análise Temática Dialógica - Procedimentos e respectivas finalidades

Procedimento	Finalidade
<b>Transcrição do material</b>	Converter os enunciados (diálogos entre pesquisador e entrevistados) captados nas videogravações para formato de texto e inserir, nesse texto, os elementos não verbais da comunicação presentes nas entrevistas.

<b>Leitura intensiva</b>	Promover a imersão do pesquisador nos enunciados, encadeamentos de ideias e elementos não verbais de comunicação presentes nas entrevistas.
<b>Definição das unidades analíticas</b>	Definir, com base nos enunciados das entrevistas, os trechos com potencial para alcançar os respectivos objetivos específicos da pesquisa.
<b>Organização dos temas e subtemas</b>	Elaborar quadros organizacionais com os temas e subtemas identificados pela leitura intensiva das unidades analíticas.
<b>Elaboração de mapas semióticos</b>	Correlacionar temas, subtemas e os significados atribuídos a eles pelos entrevistados.
<b>Análises e discussões</b>	Alcançar os objetivos específicos da pesquisa, buscando respostas ou aproximações à sua questão norteadora.

Adaptado pelo pesquisador com base em Silva e Borges (2017)

O Quadro 8 apresenta contornos de sistematização, contudo, relembramos que o método da ATD é dinâmico e flexível. Portanto os procedimentos precedentes às análises, suas finalidades e sequência de aplicação foram constantemente revisitados e ajustados de modo que o caráter dialógico e interpretativo fosse percebido nas análises desenvolvidas no próximo capítulo.

Cabe destacar que os conceitos, os dados e as teorias levantados no Capítulo 3 - Perspectivas Teóricas serão aplicados de maneira colaborativa nas análises dos temas e subtemas desenvolvidas na ATD.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentadas as análises e as discussões possibilitadas pelos diálogos estabelecidos entre pesquisador, professores e estudantes participantes do projeto GTO. Salieta-se que a interação entre pesquisador e participantes da pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, individuais com os professores e em grupo com os estudantes.

### 6.1 DISCUSSÃO DOS RELATOS DOS PROFESSORES

Antes de iniciarmos as discussões propriamente ditas, cabe destacar que os professores participantes do projeto GTO sempre foram muito solícitos, engajados e colaboradores tanto entre si, quanto com os estudantes e com o desenvolvimento desta pesquisa.

Outro ponto a ser destacado é que pela própria dinâmica de atividades do CED 04, pela compatibilidade de agenda dos professores e pela expectativa da aplicação para os estudantes de simulado de redação do Enem, que não se confirmou, só foi possível realizar as entrevistas bem próximo ao término do ano letivo de 2020 (janeiro de 2021).

Também é preciso levar em consideração que o encerramento do ano letivo, normalmente é uma época em que a comunidade escolar começa a apresentar sinais de cansaço e isso foi potencializado pelo cenário promovido pela pandemia da Covid-19, que fez com que o ano letivo de 2020 ocorresse de forma totalmente atípica, causando, dentre vários impactos negativos, a excessiva participação em videoconferências, a sobrecarga de novas tarefas pedagógicas e administrativas as quais os professores foram submetidos. Tanto foi que um professor orientador do projeto GTO declinou ao convite de ser entrevistado alegando algumas dessas situações.

Em consequência disso, na percepção do pesquisador, os quatro professores orientadores do projeto GTO, ao serem entrevistados, tendiam a fornecer respostas mais curtas, francas e diretas. Assim, coube ao pesquisador, sempre considerando o roteiro das entrevistas, procurar caminhos alternativos para que houvesse um pouco mais de diálogo e aprofundamento das ideias nos relatos dos professores.

Além disso, as entrevistas ocorreram individualmente e por se tratar de uma atividade dialógica, realizada em momentos diferentes e, principalmente, com respeito às individualidades dos entrevistados, a condução do pesquisador não foi exatamente a mesma sempre, contudo, a todo momento a essência do roteiro foi levada em consideração.

Assim, apenas para efeito de padronização, as perguntas foram transcritas na dissertação tais quais estão no roteiro, independentemente da dinâmica empreendida na entrevista com cada professor.

O primeiro bloco de interação do pesquisador (identificado nas transcrições como **Pe**) com os professores buscou “quebrar o gelo” inicial da entrevista, por meio de perguntas simples relacionadas aos seus respectivos perfis. Foram feitas perguntas relacionadas ao tempo de magistério e atuação no CED 4, às formações de professores na área da Tecnologia Educacional (TE) e à utilização de tecnologias digitais no fazer pedagógico e ao consumo da mídia *podcast*.

Dentre os cinco professores orientadores do projeto GTO, apenas um declinou o convite para conceder entrevista, assim o procedimento foi realizado com quatro professores, identificados (**Id**) como **P1**; **P2**; **P3** e **P4**, dos quais obtivemos os seguintes perfis.

Quadro 9 – Perfil dos professores entrevistados

Id	Anos de magistério na SEEDF	Anos de atuação do CED 4	Formação em TE	Uso de tecnologias digitais pedagogicamente	Ouvinte de <i>podcast</i>
<b>P1</b>	24	15	Sim	Sim	Assíduo
<b>P2</b>	25	14	Sim	Sim	Eventual
<b>P3</b>	25	06	Sim	Sim	Eventual

<b>P4</b>	25	03	Sim	Sim	Eventual
-----------	----	----	-----	-----	----------

Elaborado pelo pesquisador com base nas entrevistas (2020-2021)

Pelo quadro 9, é possível perceber que os professores orientadores do projeto GTO têm ampla experiência no magistério público do Distrito Federal, sendo que **P1** e **P2** dedicaram-se ao CED 4 na maior parte das suas carreiras como docentes.

Comparando **P1** e **P2** com **P3** e **P4** temos que estes últimos possuem bem menos tempo de atuação na referida escola, contudo, os quatro professores declararam nas suas respectivas entrevistas que pretendem continuar atuando no CED 4 ainda por muito tempo.

Em seus relatos, esses professores afirmaram que a pretensão de permanecer no CED 4 está relacionada, dentre outros motivos, à coadunação com a Proposta Pedagógica da escola, às boas condições de trabalho (estrutura física e recursos tecnológicos) e ao incentivo concedido pela equipe gestora quanto à participação em cursos de formação continuada.

No entendimento de Saviani (2007) e Libâneo (2006) a proposta pedagógica está diretamente no caráter pessoal, conforme já mencionado, considerando necessariamente o que cada ser humano entende como a forma de se educar. Saviani (2008) também menciona que é preciso compreender as diversas modalidades da educação, e dessa forma pode-se compreender de maneira independente todas as modalidades da educação e forma que cada estabelecimento trabalha.

Os professores correlacionaram esses motivos ao fato de utilizarem pedagogicamente recursos digitais, sejam eles os disponibilizados pela escola, sejam os que estão presentes cotidianamente. Dentre os recursos digitais que utilizam, os mais citados foram a internet, as videochamadas, os aplicativos de troca de mensagens, o Google Sala de Aula e as plataformas de *streaming* de vídeo, ou seja, de acordo com Filatro e Cairo (2015) a tecnologia se tornou veículo de compartilhamento da mídia.

Pôde-se perceber, no diálogo com os professores, que também compõe seus perfis profissionais a busca por inovação, os novos desafios e o atendimento às

demandas de seus estudantes. Esse cenário propiciou a utilização do *podcast* no projeto GTO, ainda que apenas **P1** declare-se ouvinte assíduo de *podcast*.

O perfil dos professores orientadores do GTO vão ao encontro de Behrens (2000) e Kenski (2003), na medida que a utilização do *podcast* não se prestou a disfarçar práticas ultrapassadas, pelo contrário, o desenvolvimento do projeto como um todo se deu num contexto planejado, antecedido pela formação adequada dos professores, que realmente propiciou algo novo e mais conectado aos interesses dos estudantes, não necessariamente ao *podcasts*, mas a utilização das Novas Mídias em contexto amplo.

A entrevista prosseguiu num segundo bloco, no intuito de que o diálogo fornecesse dados significativos para alcançar o objetivo de discutir os relatos dos professores em relação ao contributo do processo de produção dos *podcasts* dos seus estudantes na promoção das competências avaliativas da prova de redação do Enem.

As perguntas desse bloco foram feitas na perspectiva de enunciados geradores de discussão, construídos pelo pesquisador com base no que ele considera a ideia central das cinco competências avaliativas constantes na *Cartilha do Participante*.

Essa escolha decorre do fato de que os entrevistados em suas práticas docentes têm a promoção de competências e habilidades em seus estudantes como pilares do planejamento das aulas e desenvolvimento de projetos. Isso está descrito no projeto GTO, que por sua vez foi norteado pela Proposta Pedagógica do CED 4.

Enunciados, relatos e narrativas provenientes da interação entre pesquisador e professores foram vídeo gravados e transcritos. Em seguida, iniciando os procedimentos da Análise Temática Dialógica, o pesquisador realizou leituras intensivas das transcrições.

Ainda à luz do método da Análise Temática Dialógica, as leituras intensivas propiciaram a seleção de trechos dos enunciados do pesquisador e dos entrevistados. Desses trechos emergiram as unidades analíticas, que possibilitaram ao pesquisador identificar temas e subtemas (SILVA; BORGES, 2017).

Considerando as unidades analíticas, respeitando a cronologia do desenrolar da entrevista e, como mencionado, as questões geradoras proferidas pelo pesquisador houve a identificação dos temas.



Por sua vez, os subtemas estão apresentados na forma de paráfrases em sentenças curtas baseadas nos relatos dos professores entrevistados no que se refere às principais e recorrentes ideias correlatas ao contributo do processo de produção dos *podcasts* na promoção das competências avaliativas da prova de redação do Enem.

Quadro 10 - Organização dos temas e subtemas identificados nas unidades analíticas

Temas	subtemas
<p><b>1 - Escrita formal</b></p>	<p><i>Apresentação do podcast</i> (em seminário apresentado pelos estudantes autores, com a presença dos professores orientadores/avaliadores, convidados e colegas de turma).</p>
	<p><i>Roteirização da gravação do podcast</i> (elaboração de roteiro, pelos estudantes, acerca de como tema será abordado no <i>podcast</i>).</p>
	<p><i>Pesquisa do tema do podcast</i> (ação dos estudantes no sentido de buscar embasamento sobre o tema proposto para a produção do <i>podcast</i>).</p>
	<p><i>Revisão dos professores</i> (submissão do roteiro do <i>podcast</i> à revisão dos professores. Aplicação de eventuais ajustes para iniciar a gravação do episódio).</p>
<p><b>2 - Conceitos das várias áreas de conhecimento</b></p>	<p><i>Aplicação de conhecimentos de diferentes disciplinas</i> (aplicação dos conhecimentos de diferentes disciplinas cursadas na 3ª série do Ensino Médio).</p>

	<i>Dificuldades de professores e/ou estudantes (em cumprir alguma etapa do projeto GTO).</i>
<b>3 - Defesa de um ponto de vista</b>	<i>Pesquisa do tema do podcast (ação dos estudantes no sentido de buscar embasamento sobre o tema proposto para a produção do podcast).</i>
	<i>Roteirização da gravação do podcast (elaboração de roteiro pelos estudantes acerca de como tema será abordado no podcast).</i>
	<i>Apresentação do podcast (em seminário apresentado pelos estudantes autores, com a presença dos professores orientadores/avaliadores, convidados e colegas de turma).</i>
	<i>Dificuldades dos estudantes (em cumprir alguma etapa do projeto GTO).</i>
<b>4 - Construção da argumentação</b>	<i>Pesquisa do tema do podcast (ação dos estudantes no sentido de buscar embasamento sobre o tema proposto para a produção do podcast).</i>
	<i>Argumentação consistente (apresentação de argumentos construídos com base na pesquisa em fontes relevantes).</i>
	<i>Apresentação do podcast (em seminário apresentado pelos estudantes autores, com a presença dos professores orientadores/avaliadores, convidados e colegas de turma).</i>

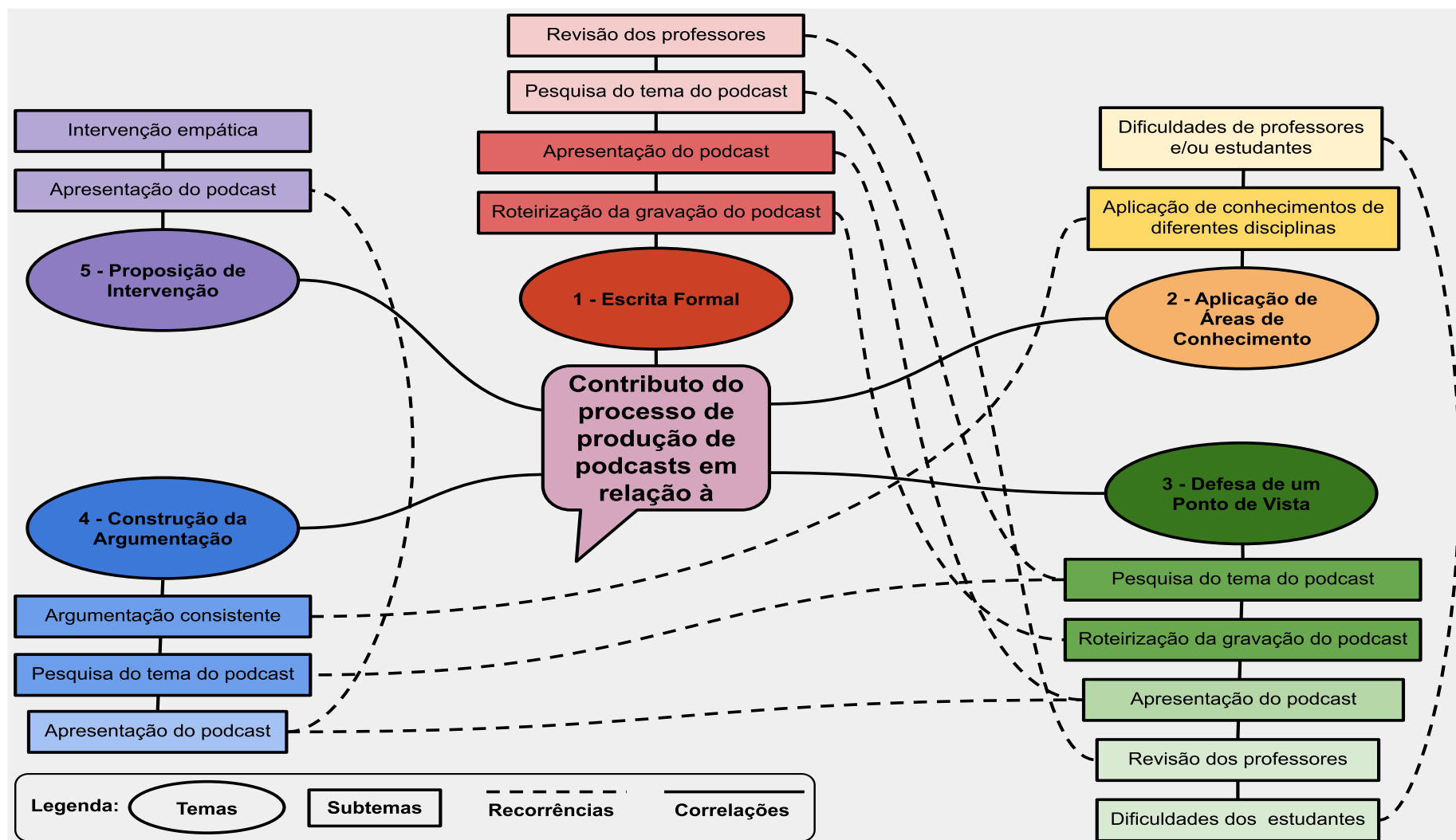
<b>5 – Proposição de intervenção</b>	<i>Intervenção empática</i> (a partir da percepção dos estudantes de problemas que não são necessariamente os seus).
	<i>Apresentação do podcast</i> (em seminário apresentado pelos estudantes autores, com a presença dos professores orientadores/avaliadores, convidados e colegas de turma).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021)

Com base no quadro 10, foi construído mapa semiótico (SILVA; BORGES, 2017), disponível a seguir na Figura 7, no qual é possível visualizar a dinâmica entre temas e subtemas identificados no diálogo estabelecido entre pesquisador e professores:

- a) Temas (dentro das ovas).
- b) Subtemas (dentro dos retângulos).
- c) Correlações entre Temas e respectivos subtemas (ligação por linhas contínuas).
- d) Recorrências dos subtemas dentro dos seus respectivos temas (quanto maior a intensidade da cor ou tamanho do retângulo, maior foi a recorrência do subtema nos relatos dos quatro professores entrevistados).
- e) Recorrências dos subtemas em diferentes temas (ligações por linhas tracejadas).

Figura 7 - Temas e subtemas: correlações e recorrências



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021)

A fim de evitar generalizações ou respostas muito vagas, a interação neste segundo bloco da entrevista foi iniciada com uma pergunta que estimulasse os professores por meio de suas respostas a retomar mentalmente as etapas de desenvolvimento do projeto GTO.

Após essa primeira pergunta o pesquisador seguiu dialogando com os professores na expectativa de que nas respostas estivessem presentes elementos suficientes para a discussão do processo de produção dos *podcasts* em contribuição na preparação para a prova de redação do Enem.

*Pe: você consegue me dizer a sequência de etapas a serem cumpridas no desenvolvimento do projeto GTO?*

Em suas respostas, todos os professores entrevistados confirmaram de maneira ordenada a sequência de procedimentos a serem cumpridas pelos estudantes no desenvolvimento do projeto GTO (ANEXO A): selecionar o tema, pesquisar, roteirizar, enviar o roteiro para revisão dos professores, aplicar ajustes no roteiro, gravar o episódio, publicar e só então apresentá-lo em seminário.

Essa confirmação ordenada, de acordo com Silva (2019) ocorre porque pensam na tecnologia educacional não somente pelos seus artefatos (software, internet, etc.), mas sim, em um procedimento metodológico por completo que acaba vinculando as práticas sociais.

O primeiro tema, *Escrita formal*, foi estabelecido a partir da pergunta/enunciado gerador:

*Pe: A partir daqui iremos conversar sobre o projeto GTO, mais especificamente sobre o processo de produção dos podcasts em relação às competências da redação do Enem. Eu vou ler e compartilhar na tela a Competência 1 da redação do Enem: demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você avalia que algumas das etapas do GTO ou outras citadas anteriormente, contribuíram no desenvolvimento dessa competência nos estudantes? Se sim, de que forma? Se não, exponha seus motivos.*

Definido o Tema 1 – *Escrita formal* – estabeleceu-se diálogo com os professores, no qual foram identificados em seus relatos/enunciados, os subtemas: *Apresentação do podcast* e *Roteirização da gravação do podcast* (presente na fala de todos os professores), *Pesquisa do tema do podcast* e *Revisão dos professores* (cada um citado por dois entrevistados).

Em relação a *Roteirização da gravação do podcast*, foi orientado aos estudantes que levassem em consideração tanto questões técnicas, quanto a abordagem do tema selecionado para o episódio. As questões técnicas são aquelas ligadas, por exemplo, ao processo de captação de áudio, edição, equipamentos e aplicativos disponíveis.

Por sua vez, as ideias, os conhecimentos e os conceitos acerca do tema escolhido para a gravação do episódio deveriam ser transpostos para um roteiro escrito, no qual os estudantes seriam orientados e avaliados em relação ao emprego formal da Língua Portuguesa e pertinência do tema selecionado, bem como em relação à estruturação textual.

Ao elaborarem o roteiro, os estudantes têm a oportunidade de organizar e selecionar as ideias essenciais do tema que irão abordar, de modo que consigam apresentá-lo dentro dos cinco minutos estipulados para a duração do episódio.

Nessa perspectiva, o *podcast* e a redação têm semelhanças, tendo em vista que ambos são delimitados por uma temática, estruturam-se coerentemente em introdução, desenvolvimento e conclusão e possuem limites de tempo e/ou linhas para a abordagem do tema.

Essas características fazem com que seja mais perceptível a correlação entre o subtema *Roteirização da gravação do episódio* e o Tema/Competência 1: *Escrita formal*, conforme as seguintes unidades analíticas identificadas nas falas (enunciados) dos professores:

**P1:** Sim. A fase da pesquisa (\*a produção) do seminário e a apresentação isso era visível, mas no áudio do *podcast* isso era audível.

(\*no prosseguimento do diálogo, P1 assinalou que o roteiro está compreendido na produção do seminário).

**P2:** Contemplou, contemplou sim, claro! Na hora de fazer o roteiro, tudo isso (\*tema/competência 1: escrita formal) tem que ser considerado, não tem nem como, como se diz, totalmente trabalhada essa competência aí, porque na hora de fazer o roteiro, ele tem que se atentar para tudo isso, né, de seguir uma coerência, de ter sentido as etapas lá, de início, meio e fim, obedecer às normas da língua. Tudo isso foi desenvolvido.

**P3:** Sim. Principalmente a parte que ele (\*estudante) tem que escrever o seu roteiro, fazer por escrito a sua pesquisa para se preparar para um seminário futuro.

**P4:** Com certeza. Você (\*estudante) precisa escrever direitinho, porque senão fica sem nexos (\*tanto *podcast* quanto a apresentação do seminário).

Nesse ponto cabe destacar a identificação do subtema *Pesquisa do tema do podcast* que, embora menos recorrente nas falas dos professores, recebe atenção do entrevistado **P3** como a ação que fornece o embasamento teórico para a produção do roteiro e conseqüentemente para o episódio do *podcast* a ser apresentado no seminário:

**P3:** Então, ele (\*estudante) tem que realmente fazer a pesquisa [...] e não copiar lá do site tudo que tá escrito, não, ele tem que filtrar. Tanto é que ele pesquisou vários sites e vários livros também. Então, jornais já que eram temas super atuais, então, contribuiu, sim, né!

O subtema correspondente à *Revisão dos professores*, pôde ser identificado quando o entrevistado **P4** enfatiza que a revisão realizada pelos professores orientadores contribuiu não só para o aperfeiçoamento do roteiro, mas também para o processo de produção do *podcast* como um todo.

**P4:** E outra etapa também que com certeza contribuiu foi a parte de revisão dos professores, né? [...] não só o domínio (\*da escrita formal da língua portuguesa), mas também o conteúdo (\*do roteiro) em si [...] eles (\*estudantes) mandavam os dois (\*primeiramente o roteiro e posteriormente a gravação do episódio), aí dava para melhorar a contextualização.

Por seu turno, **P2** apontou que alguns estudantes não enviaram seus roteiros para revisão. Outros chegaram a enviar, mas o fizeram fora do prazo e não houve tempo hábil para revisão.

Essa situação não é de todo inesperada, uma vez que o projeto GTO teve seu início no momento em que as aulas ainda estavam suspensas por causa da pandemia da Covid-19. Só com a determinação oficial do Governo do Distrito Federal para o retorno às aulas no formato remoto é que mais estudantes foram aderindo ao projeto, porém quanto mais tardia a adesão ao projeto, menor o prazo para cumprir as etapas previstas para a produção do *podcast*.

O entrevistado **P2** não mencionou essa situação relacionada à pandemia, enfatizando no seu relato que alguns estudantes não fizeram o roteiro propositalmente, optando por dispensar a revisão. Assim, esses estudantes, saltaram da fase de pesquisar o tema diretamente para a fase de gravação do episódio.

*Pe: Mas, assim, por que você acha que eles não mandaram o roteiro para vocês (\*professores) revisarem?*

**P2:** É típico de adolescente, porque eles veem um negócio para fazer, acha que 'não vamos fazer e pronto'. Né? Mas assim... só ao fazer que eles perceberam que tem etapas que devem ser consideradas, senão, não dá certo. Então eu tenho certeza de que eles começaram e pararam, 'opa, para aí, não é assim não'. Tudo isso eu acho que contribuiu *pra* eles se desenvolverem em várias competências, né? Várias habilidades.

Dialogando com **P2** foi possível interpretar que, a despeito dos impactos da situação pandêmica, essa característica de desconsiderar etapas na realização de um



trabalho escolar é comum nos seus estudantes. Embora **P2** tenha feito menção apenas aos “adolescentes”, comportamentos ligados à pressa, à ansiedade em se concluir uma tarefa ou ignorar etapas de um processo podem ser estendidos à sociedade de forma geral, pois, em graus diferentes de intensidade, todos estão sujeitos a “aceleração contemporânea” (MILTON SANTOS, 2020, p. 17) imposta pela presença cotidiana da virtualização e dos aparatos tecnológicos.

Ferraz (2019) defende que, diante do modo de vida e das tecnologias digitais, as escolas estão sendo obrigadas a compreenderem como essa aceleração impacta nos processos educacionais, visto que, também precisam fazer uso da conectividade e mediação para que não ocorra essa interrupção de etapas.

Também foi possível notar na fala de **P2** que os estudantes, ao não roteirizarem e/ou não passarem por revisão, têm seu processo de produção do *podcast* marcado pelo retrabalho, pela tentativa e erro.

Isso fez com que, pelo menos alguns deles, percebessem a importância da roteirização para evitar desgaste desnecessário e, principalmente, para dar maior qualidade técnica e, principalmente, de conteúdo ao episódio. Como resultado dessa percepção, ou aprendizado pela descoberta (LIBÂNEO, 2006), muitos estudantes retornaram aos seus procedimentos e passaram a realizar a etapa de roteirização do *podcast*.

O subtema *Apresentação do podcast*, assim como a roteirização, foi recorrente nos diálogos com os quatro professores entrevistados. Os seminários de apresentação são uma atividade predominantemente verbal, portanto, a princípio, não estaria correlata ao Tema 1 - *Escrita formal*. Contudo, foi nas apresentações que os professores fizeram a avaliação final do projeto, considerando para tal as etapas que antecederam o momento das apresentações. Foi por essas características que os professores atribuíram tanta relevância à apresentação do *podcast* em seminários.

Seguindo a cronologia do roteiro das entrevistas o Tema 2 foi identificado como *Aplicação de áreas de conhecimento*, sendo ele diretamente relacionado ao enunciado gerador construído com base na Competência 2 da redação do Enem.

*Pe: Eu vou ler e compartilhar na tela a Competência 2 do Enem: “compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo em prosa”. Você acredita que alguma etapa do projeto GTO contribuiu na promoção dessa competência nos estudantes?*

A partir das respostas dos professores foi possível identificar dois subtemas. O mais recorrente deles foi *Aplicação de conhecimentos de diferentes disciplinas* (presente na fala dos quatro professores), o outro subtema foi identificado como *Dificuldades de professores e estudantes*, tendo ele surgido nos relatos de três entrevistados sobre as dificuldades enfrentadas pelos participantes no desenvolvimento do projeto GTO.

Dialogando com os professores percebeu-se que, de modo geral, eles esperavam que os estudantes utilizassem apenas os conhecimentos das disciplinas e as orientações dos respectivos professores participantes do projeto GTO. Contudo, eles constataram que os estudantes buscaram embasamento em disciplinas e/ou professores que não estavam formalmente participando do projeto, de modo a favorecer a aprendizagem pela interconexão de saberes, sejam eles prévios ou construídos ao longo do processo (FAZENDA, 2008).

Ao dialogar com os entrevistados foi possível notar em suas reações (entonação da voz e/ou expressões faciais) um certo ar de surpresa e positividade na quebra de suas expectativas.

**P1:** Sim [...]. Não só as (\*disciplinas) que participam (\* do projeto GTO), mas algumas também que estavam fora, né? Então eles conseguiram mesmo fazer a relação dentro da filosofia, sociologia e geografia, a própria língua portuguesa estava inclusa em tudo. E abordaram também outros temas como biologia e ciências da natureza. Isso foi claro, né? Isso sem falar com aspecto histórico, porque todos os trabalhos, ou a grande maioria, também traziam os aspectos históricos desses trabalhos, então foi um trabalho bem abrangente que ultrapassou os limites das disciplinas oficialmente colocadas no projeto.

**P2:** O tempo todo! [...] Inúmeros (\*conhecimentos), até disciplinas que não estavam envolvidas no projeto. É porque tem tema, assim, que não tem como fugir, né? Acaba que você (\*estudante) precisa de um certo conhecimento, ou seja, de história, de geografia, seja de química, biologia. Então está relacionada [...] quando ele vai pesquisar, que ele vai se aprofundar, acaba que ele faz esse gancho, também percebe que aparece uma disciplina e outra também, então tá tudo muito entrelaçado aí.

**P3:** Cada área do conhecimento foi influenciando o aluno a compor o seu *podcast*, o seu trabalho como um todo. Então entrou a Geografia, a Língua Portuguesa, a Química, a Sociologia, um pouquinho da Filosofia, que a gente percebe que alguns *podcasts* são bem voltados para esta visão mais crítica, né? Então ficou como um todo, excelente!

A seguir, no relato de **P4**, é possível notar que ele destaca a característica de alguns estudantes que, segundo sua percepção, fez com que conseguissem aplicar áreas de conhecimento diferentes no processo de produção de seus *podcasts*. Essa característica foi nomeada por **P4** como “maturidade”:

**P4:** Aqueles grupos como eu te falei, né? Que teve essa maturidade de pensar que é um trabalho grandioso, que veio para ajudá-la a conquistar um espaço, alguma coisa, sim, deu certo [...] os alunos que nos procuraram fora, por meio da sala de aula, da plataforma, por *WhatsApp*, esses alunos sim, eles conseguiram contextualizar outras disciplinas na construção desse conhecimento.

Nota-se na fala de **P4** que a maturidade de alguns estudantes os levou a buscar orientação dos professores, por compreenderem que esse trabalho pode contribuir na preparação para a prova de redação do Enem (**P4**: “um trabalho grandioso, que veio para ajudá-la a conquistar um espaço, alguma coisa”).

No subtema *Dificuldades de professores e estudantes*, cabe destacar a convergência dos relatos de **P2** e **P3**, nos quais os entrevistados observam que os professores das áreas de Ciências da Natureza e Matemática têm mais dificuldade do

que os das áreas de Linguagem e Ciências Humanas no que diz respeito a relacionar os conhecimentos da sua área com os de outras e, conseqüentemente, orientar os estudantes nesse sentido.

**P2:** Eu acho que quem tem mais dificuldade [...] são mais os professores da área de exatas, eu acho que eles têm um pouco de dificuldade com isso, que o pessoal da área de humanas já tem muita essa característica de tentar relacionar, mas os de exatas eles são meios cartesianos, viu? Fechado, né? [...] são meio conservadores aí nessa parte, mas alguns já estão mudando.

**P3:** O colega (\*da área de ciências da natureza) falava assim: “Meu Deus, como é que eu posso contribuir com o projeto, sendo que a minha visão, o meu conteúdo é diferenciado, tá tudo (\*os temas dos *podcasts*) muito mais dentro da questão das humanas.

Com base nesse relato, infere-se uma oportunidade de aperfeiçoamento do projeto GTO em futuras edições, no que se refere à adesão de mais professores, inclusive os das “área de exatas” e trabalho colaborativo entre eles na busca do que Fazenda, Varella e Almeida (2013) apontam como desenvolvimento de novos saberes em aproximação com novas realidades em prol do desenvolvimento de processos de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem dos estudantes.

Já nas dificuldades dos estudantes, **P4** volta a mencionar a maturidade, mais precisamente a falta dela, como elemento que dificulta o bom desenvolvimento do projeto:

**P4:** Alguns fizeram só por fazer [...] teve grupo que desapareceu, ficando só um (\*estudante) sozinho para fazer tudo e ele não conseguiu [...] ele falou assim \*\*“não vou perder os pontos” e não deu muito certo.

(\***P4:** balançou a cabeça como sinal de negação, dando a entender que priorizar somente a nota e não compreender o objetivo maior de todo o processo de desenvolvimento do projeto GTO foi prejudicial aos estudantes).

Passemos ao Tema 3 - *Defesa de um ponto de vista* - identificado a partir do seguinte enunciado:

*Pe: Vou ler e compartilhar na tela a Competência 3: “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”. Você avalia que alguma etapa do processo de produção dos podcasts contribuiu na promoção dessa competência nos estudantes?*

No Tema 3, os subtemas emergiram numa sequência coerente com as etapas do projeto GTO, no que se refere a *Pesquisa do tema do podcast*, *Roteirização da gravação do podcast* (ambos com quatro recorrências) e *Apresentação do podcast* (mencionado por três professores). Deslocado de sua posição enquanto etapa do projeto GTO está o subtema *Revisão dos professores* (duas recorrências). O subtema menos recorrente (uma vez) foi identificado como *Dificuldades dos estudantes*.

O subtema *Pesquisa do tema do podcast*, foi identificado pela ênfase que **P1** e **P2** atribuem a etapa de pesquisa do projeto GTO:

**P1:** Em cada uma das suas fases, tudo isso estava nitidamente presente. Não tem como não enxergar, né? Desde a pesquisa, né? Da organização, da seleção do material.

**P2:** Acho que no decorrer do trabalho, do processo desde a pesquisa até a elaboração lá do material pra gravação do áudio lá, até ele chegar a ser *podcast*, tudo isso foi feito durante o processo.

Nessas mesmas unidades analíticas identifica-se o subtema *Roteirização da gravação do podcast*, uma vez que são reportadas as ações de organizar (**P1:** “organização [...] do material”) e elaborar (**P2:** “a elaboração lá do material pra gravação do áudio, até ele chegar a ser *podcast*”). Ainda sobre o subtema da roteirização, o entrevistado **P4** é mais enfático:

**P4:** Nesse caso, eu acho que o roteiro, quando eles vão construir aquele roteiro ali, que o roteiro tem todo um encadeamento de ideias.

Concernente ao subtema *Apresentação do podcast*, observou-se que os professores destacam os seminários como uma oportunidade a mais para os estudantes se expressarem verbalmente sobre pontos de vista que, embora estejam presentes no seu respectivo episódio de *podcast*, ainda podem ser mais bem defendidos, complementados, esclarecidos ou reforçados.

Fernandes, Maciel e Santos (2020) afirmam que, diante da diversidade e facilidade de produção, transposição e publicação de conteúdos a autoria deixou de ser novidade, por isso, o maior desafio dos docentes é criar oportunidades para que seus alunos tenham capacidade de aprender e ensinar a partir de uma autoria.

**P1:** As diferentes formas de interpretar, né! De conduzir as falas, as opiniões, os argumentos e claro, cada aluno, cada grupo, tinha ali seu ponto de vista sobre aquele assunto e foram plenamente defendidos.

**P3:** De modo geral eles conseguiram, porque você não percebia (\*na apresentação e/ou *podcast*) um trabalho sem desenvolvimento não, você percebia que eles davam uma introdução, desenvolviam as suas ideias, até chegar ao ponto final, aí o auge do trabalho deles.

Na sequência do diálogo com **P3**, foi possível identificar o subtema *Revisão dos professores*, no momento em que esse entrevistado lembra que os roteiros que foram revisados resultaram num melhor “encadeamento de ideias” em prol da defesa de pontos de vista. Nesse ponto, percebe-se o desafio do docente em criar novas oportunidades para que os estudantes desenvolvam capacidades criativas e de autoria (FERNANDES; MACIEL; SANTOS, 2020).

**P3:** Alunos que não fizeram dessa forma, vários professores entraram em contato, falando, olha tá faltando, aqui tá sem nexo. Então no contexto geral, você percebe que eles conseguem fazer esse encadeamento de ideias.

Por seu turno, **P2** ao tratar do seu trabalho de revisão, se ateve mais às formas que utilizou para se comunicar com os estudantes do que em relação à revisão enquanto etapa de aperfeiçoamento do roteiro.

**P2:** Por fim eu *tava* conversando pelo *WhatsApp*, áudio do *WhatsApp*, assim mais curtos, que parece que *tavam* mais eficazes do que escrever, porque senão parece que ficava difícil de entender o que era pra, né? *Pra* fazer o que que precisava melhorar no trabalho que a gente já tinha especificado lá.

Essa fala de **P2** surgiu logo após ele ter enfatizado, mais uma vez, um viés que considera comum entre seus estudantes, relacionado ao fato deles não lerem ou não compreenderem as orientações postadas por escrito na turma virtual do Google Sala de Aula.

**P2:** Bom, primeiro, que eles tem, parece que a gente coloca (\*na turma virtual do Google Sala de Aula) assim, às vezes, as orientações por escrito, mas eles não leem direitinho, né? aquela coisa, *cê* bota um anúncio lá, tá tudo lá, mas ele tá fazendo perguntas do que já tem lá. É engraçado!

Com essa afirmação do **P2** encerrou-se, por meio do Tema 3, a identificação de subtemas, sendo esse último denominado *Dificuldades dos estudantes*.

Chegando ao processo de identificação do Tema 4, repetiu-se o procedimento aplicado até então, ou seja, buscar a identificação do tema dentre as ideias presentes na sua respectiva competência da prova de redação do Enem.

**Pe:** *Vou ler e compartilhar na tela a Competência 4: “demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”. E então,*

*como você se posiciona em relação ao projeto GTO em contribuição na promoção da Competência 4?*

Na perspectiva do pesquisador, a principal ideia da Competência 4 estaria mais relacionada ao conhecimento dos mecanismos linguísticos. Contudo, como veremos a seguir na apresentação dos subtemas, os relatos dos professores entrevistados foram fortemente relacionados à competência de argumentar de seus estudantes, percebidas nos episódios de *podcast*. Em consequência dessa percepção dos professores houve a identificação do Tema 4 - *Construção da argumentação*.

Partindo-se para os subtemas correlatos ao Tema 4, temos que eles foram identificados como: *Pesquisa do tema do podcast* e *Argumentação consistente* (ambas recorrentes nos relatos dos quatro professores) e, ainda, *Apresentação do podcast* (identificado no diálogo com dois entrevistados).

Dialogando com os professores, percebe-se em seus relatos que *Pesquisa do tema do podcast* e *Argumentação consistente* são subtemas indissociáveis, dado o efeito que o primeiro causa no segundo:

**P1:** Os alunos buscaram diversos temas, sendo imprescindível que eles pudessem nos convencer, né? Com seus argumentos de que a sua apresentação estava dentro do que se esperava no projeto, entendeu? [...]. Eles buscaram (\*pesquisaram os temas em) fontes consideradas relevantes, seguras, de instituições reconhecidas tanto dentro do próprio governo ou outras, para poder trazer os dados e demonstrá-los e nos convencer da veracidade dessas informações.

**P2:** Como os temas são atualidades, eles tinham muitas coisas também, um tanto polêmicas, eles tinham que argumentar, né? Colocar tudo (\*a pesquisa do tema) [...] ou de repente, colocando alguma coisa que eles não concordavam, mas tudo fundamentado [...] então foi necessário, por meio de pesquisas, eles perceberem isso, que é necessário, a gente tá fundamentado, senão as coisas ficam no achismo, que não, não faz parte de um trabalho como esse.



**P3:** Quando o aluno se propõe a fazer um trabalho como esse [...] a respeito de um tema, ele tem que se posicionar, muitas vezes ou contra ou a favor. Ou utilizando essas duas visões aí, concomitantes, ele já está argumentando a respeito daquele tema [...] ele tem que desenvolver (\*o tema), colocando os seus argumentos ali já, de acordo, claro, com toda uma pesquisa feita para chegar até o momento final (\*quando) ele já se preparou para escolher os melhores argumentos, porque tem argumentos que são muito frágeis.

**P4:** Como foi colocado como critério avaliativo, essa questão da pesquisa em site de renome, em sites que fosse de confiança, então com certeza a etapa da pesquisa, ajudou bastante os alunos com relação essa questão da argumentação.

De modo geral percebe-se nos enunciados dos professores que o significado atribuído por eles à argumentação dos estudantes está ligado à defesa convincente de determinado ponto de vista, à apresentação de informações confiáveis e à discussão nos *podcasts* de diferentes perspectivas sobre um determinado tema. Em virtude disso, houve a identificação do subtema como *Argumentação consistente*.

Os professores evidenciam a etapa de pesquisa do projeto GTO como indispensável para que os estudantes alcancem em seus *podcasts* essa argumentação consistente, por meio da busca, da seleção e do embasamento do trabalho em fontes de informação confiáveis, atualizadas e diversificadas. Libâneo (2006), afirma que tanto o ensino como a aprendizagem apresentam, faces em apenas um processo, cabendo ao professor planejar para estimular os alunos na aprendizagem.

Em relação ao subtema *Apresentação dos podcasts*, os professores novamente destacaram os seminários de apresentação como o momento que enfim puderam perceber e avaliar a etapa de pesquisa do projeto GTO e como ela fundamentou as argumentações presentes nos podcasts.

O último tema a ser identificado nas entrevistas com os professores foi o Tema 5 - *Proposição de intervenção* - identificado no enunciado gerador.

*Pe: Eu vou ler e compartilhar na tela a Competência 5 da redação do Enem: “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”. Houve algum ponto do projeto GTO que colaborou na promoção da Competência 5 nos estudantes?*

A partir de então passou-se a identificação de subtemas, por meio de recorrências nos relatos dos professores. Assim, foram identificados os subtemas *Intervenção empática* e *Apresentação do podcast* (recorrentes nos enunciados dos quatro professores).

Foi recorrente na fala dos professores suas percepções no sentido de que os estudantes conseguiram propor nos *podcasts* intervenções para atenuar algum problema inerente ao tema abordado.

Também estavam presentes nas falas dos professores um certo ar de orgulho e sensação de gratificação, quando acrescentavam que houve, por parte dos estudantes, certo grau de empatia em relação às pessoas atingidas pela problemática presente no tema do *podcast*, daí a identificação do subtema como *Intervenção empática*.

Acreditam, Ferraz e Pereira (2014), que a tecnologia acabou se integrando automaticamente em áreas de comunicação e informação de maneira diferenciada, visto que, tanto a tecnologia como as ferramentas sempre estiveram presentes no meio educacional e fora do mesmo. Diante disso, as pessoas passaram a ter mais contatos umas com as outras, podendo contribuir para a empatia.

A esse respeito, os professores expressaram o seguinte:

**P1:** Acho que em toda produção do *podcast* [...] no fechamento dos seus trabalhos, na conclusão, eles sempre traziam uma sugestão, uma crítica, traziam as informações do que seria necessário ser feito, implementado, ou seja, pelo governo ou seja pelas instituições ou mesmo atitudes, né, pessoais nossa, enquanto cidadão diante do problema, né? Então, um exemplo, quando se tratava do caso depressão, o que fazer? Né? Então, se você tem um amigo, se você tem parente, se você tem alguém na escola, se você tem um colega, então, o que fazer? Qual o tratamento

que você tinha que oferecer enquanto pessoa, não enquanto médico, mas enquanto pessoa pra aquele, praquela pessoa que estava passando por aquele grave problema.

**P2:** Sim. Sim, eu acho [...] a gente precisa o tempo todo perceber os problemas sociais, mas não adianta só perceber e não fazer nada. Tentar de alguma forma ver o que eu posso fazer enquanto cidadão para tentar melhorar esse problema, sem claro ir contra os direitos humanos e as leis que estão estabelecidas aí né? Então, é então, então é algo que eu trabalho praticamente o tempo todo nas minhas aulas, então, assim, e no *podcast* eu não vi diferença.

**P3:** Sim. Inclusive eu percebo os nossos estudantes muito focados nessa relação de direitos humanos, de defender os menos favorecidos e assim por diante. Então este item aí também foi muito bem abordado por eles e nenhum dos *podcast* ou seminários que eu observei, que eu avaliei teve falha neste item, né?

**P4:** Ficou evidenciado, o projeto para sugestão de intervenção foi muito eficiente, inclusive abriu até um leque para a proposta desse ano, que é a questão da depressão. Foi colocada a questão da Legião da Boa Vontade, outros grupos que ajudam (\*pessoas com depressão), então eles (\*estudantes) não tinham essa noção, né? E isso abriu um leque.

Em relação ao subtema *Apresentação do podcast*, temos que ele emerge, no Tema 5, de forma muito similar ao observado nos Temas 1, 3 e 4. Em todos esses temas, os professores reafirmaram que os seminários de apresentação representam a culminância do projeto, o momento de avaliação que vai além da atribuição de nota, privilegiando o processo, no qual convergiram várias etapas no intuito de atingir o objetivo principal do projeto GTO, que é o de contribuir na preparação para a prova de redação do Enem.

Pela discussão promovida até aqui, observou-se que alguns subtemas foram recorrentes em temas diferentes. As correlações geradas pelo trânsito de certos subtemas no cômputo geral dos cinco temas suscitam que a análise pode avançar numa perspectiva mais abrangente.

O subtema *Apresentação do podcast* foi o mais recorrente, sendo identificado nos Temas 1; 3; 4 e 5. É no seminário de apresentação que os *podcast* são ouvidos, debatidos, complementados e avaliados.

Os professores, ao avaliarem seus estudantes, levam em consideração todo o processo de produção dos episódios, assim, mesmo que indiretamente, eles podem perceber quais e em que medida foram contempladas as competências relativas à redação do Enem.

Os *podcasts* mais significativos, na avaliação dos professores, foram aqueles que, em linhas gerais, abordaram o tema numa estrutura coerente de começo, meio e fim, além de apresentarem argumentos e pontos de vista fundamentados em fontes bibliográficas relevantes e, ainda, com a proposição de algum tipo de intervenção para sanar ou atenuar alguma questão ou problema relacionados à temática do episódio.

Pelos relatos dos professores, entende-se que todos esses pontos avaliativos tendem a serem atingidos se os estudantes encadearem as etapas de produção do *podcast*.

Dentre essas etapas, estão as que deram origem aos subtemas *Pesquisa do tema do podcast* (recorrente nos Temas 1; 3 e 4), *Roteirização da gravação do episódio* e *Revisão dos professores* (ambos recorrentes nos Temas 1 e 3).

A pesquisa é o ponto de partida do processo de produção do *podcast*, pois é ela que fornece as fontes que dão embasamento à abordagem do tema. A ação de pesquisar, no âmbito do projeto GTO, está intimamente ligada ao defendido por Saviani (2008) no sentido de que o próprio estudante, partindo de algum ponto, busque com autonomia o embasamento para sua aprendizagem.

Na sequência, temos o subtema *Roteirização da gravação do podcast* extraído da etapa na qual os estudantes escreveram o roteiro prévio da gravação do episódio. Nesse roteiro, os estudantes autores organizaram por escrito os conhecimentos, as ideias, os dados e as informações selecionadas na fase de pesquisa a fim de que tenham condições de bem estruturar o desenvolvimento do tema no *podcast*.

Na perspectiva da colaboração (KENSKI, 2012 e FERRAZ, 2019) dos professores emerge a/o etapa/subtema *Revisão dos professores* com a finalidade de validar e aperfeiçoar o roteiro. De modo geral, a revisão dos professores direcionou-

se para atualidade e pertinência do tema, inconsistências ou fragilidades na argumentação, na coesão e na estruturação do texto, correção gramatical e outros aspectos relacionados à escrita formal exigida na redação do Enem.

Tratando do subtema *Dificuldades de professores e/ou estudantes* (recorrente nos Temas 2 e 3), observou-se que os professores orientadores previam que contratempos ocorressem no desenvolvimento do projeto GTO, principalmente, devido ao fato de ele ter sido realizado no período atípico da pandemia da Covid-19.

As principais dificuldades relatadas pelos orientadores do projeto GTO concentraram-se, primeiro, na percepção deles quanto aos professores das áreas de conhecimento “das exatas” não se adequarem bem à interdisciplinaridade e, conseqüentemente, não contribuirão tanto para que os estudantes aplicassem conhecimentos dessas áreas na elaboração dos *podcasts*.

Essa característica referente à alguns colegas foi relatada com mais ênfase pelo **P2**. Embora não tenha sido tão relevante em termos de recorrência, esse é um ponto que merece atenção para futuras edições do projeto GTO ou quaisquer outros, pois o trabalho integrado entre as diferentes disciplinas pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem (FAZENDA, 2008).

Em relação aos estudantes, os professores verificaram que alguns de seus orientandos tiveram dificuldades técnicas na utilização de aplicativos, *softwares* e dispositivos para gravar, editar e publicar o *podcast*. Do ponto de vista dos professores, esses problemas foram pontuais e não tão relevantes, portanto serão tratados com base na entrevista com os estudantes, analisada na próxima seção deste trabalho.

Ainda com relação as dificuldades dos estudantes, os professores destacaram que alguns deles ignoraram etapas do projeto (notadamente a escrita do roteiro), saltando diretamente para a fase de gravação do *podcast*.

Também houve destaque na característica dos estudantes de não despender uma leitura atenciosa ou não compreender as orientações postadas na turma virtual do Google Sala de Aula, preferindo a utilização de aplicativos de mensagens para sanar suas dúvidas.

Um outro aspecto dificultador mencionado pelos professores foi que alguns estudantes realizaram a gravação do *podcast* apenas numa perspectiva de acumular nota em detrimento de todo um processo de construção de competências.

Se não sanadas a tempo, qualquer uma dessas dificuldades pode impactar de maneira decisiva na qualidade do episódio do *podcast* enquanto produto final. Mais grave que isso, é que o objetivo de todo desenvolvimento do projeto GTO, comprometido em promover nos estudantes as competências que são avaliadas na prova de redação do Enem, pode não ser atingido.

Cabe destacar que os subtemas *Aplicação de conhecimentos de diferentes disciplinas* (no Tema 2), *Argumentação consistente* (no Tema 4) e *Intervenção empática* (no Tema 5) não foram tão recorrentes quanto os anteriores, portanto foram discutidos no contexto dos seus respectivos temas.

Como as discussões propostas nesta dissertação são guiadas pela abordagem qualitativa, o fato desses três subtemas não serem recorrentes fora dos seus temas, não os tornam menos relevantes que os demais.

Pelo contrário, eles estão no cerne das competências exigidas na redação do Enem. Mesmo que menos identificados nos diálogos com os professores, esses três subtemas podem ser correlacionados, direta ou indiretamente, com quaisquer outros pontos discutidos nesta seção.

Os professores conectaram a aplicação de conhecimentos diversificados e uma argumentação bem fundamentada nos *podcasts*, com a realização, pelos estudantes, das etapas de pesquisa, roteirização e aplicação de aperfeiçoamentos resultantes da revisão dos roteiros.

Outro ponto importante destacado pelos professores e que vai ao encontro do preconizados pela BNCC (BRASIL, 2018) relaciona-se a reflexão, a visão crítica e cidadã de seus estudantes (SAVIANI, 2008), levando-os a incluírem nos seus *podcasts* propostas de intervenção levando em consideração as necessidades das pessoas ou grupos afetados pelos problemas presentes nos temas abordados.

Em síntese, as análises e as discussões promovidas pelos diálogos com os professores levam ao entendimento de que os episódios de *podcasts* produzidos e apresentados pelos estudantes é um produto final, resultante de todo um processo de

consecução de etapas que se encadeiam entre si no desenvolvimento de um projeto maior (LIBÂNEO, 2006), (KENSKI, 2012), (BEHRENS, 2000) e (FAZENDA, 2008).

Essa percepção não está somente nas transcrições escritas das entrevistas, mas, principalmente, nas entrelinhas, nas expressões faciais, nos sorrisos, na assertividade das respostas e outras nuances que só puderam ser interpretadas pelo pesquisador no acompanhamento do desenvolvimento do projeto e pela interação com os professores desde meados de 2019 até o início de 2021.

## 6.2 ANÁLISE DOS DIÁLOGOS COM OS ESTUDANTES

As análises a seguir foram baseadas no diálogo promovido pelo pesquisador, por meio de uma entrevista semiestruturada em grupo. Foram convidados para participar dessa entrevista os dez estudantes eleitos como os autores dos *podcasts* mais relevantes pelos professores orientadores do projeto GTO.

Assim como ocorrido nas entrevistas com os professores, o diálogo com os estudantes só foi possível de ser realizado em data próxima ao término do ano letivo de 2020. Sendo assim, o desgaste físico e emocional ao qual estiveram submetidos no período pandêmico, as incompatibilidades de agenda e as motivações individuais fizeram com que três estudantes convidados não comparecessem à entrevista realizada por meio de videochamada.

Apesar do contexto citado anteriormente, de modo geral, os estudantes foram solícitos e dispostos a narrarem as vivências durante a participação no projeto GTO, as experiências como autores de *podcasts*, bem como as expectativas em relação à prova do Enem, cuja data de realização estava bem próxima.

Chamou a atenção do pesquisador o fato desses sete estudantes entrevistados mostrarem-se um tanto quanto surpresos por serem convidados a conceder entrevista, pois, segundo eles, não é prática muito comum alguém se dispor a ouvir o que eles têm a dizer.

A entrevista foi do tipo semiestruturada, roteirizada por elementos geradores provenientes do objetivo específico de analisar o diálogo com os estudantes autores no que se refere à contribuição de seus *podcasts* para colocá-los a par de temáticas

atuais relevantes, argumentar, propor intervenções, organizar ideias e estruturar textos nos moldes avaliativos da redação do Enem.

Relembrando que esse objetivo específico e, conseqüentemente, a elaboração do roteiro da entrevista foram construídos levando-se em consideração os aspectos avaliativos preconizados pelo INEP na *Cartilha do Participante* da prova de redação do Enem 2020.

Ao fazer essa opção, o pesquisador levou em consideração que esses aspectos avaliativos da redação do Enem constam logo no início da *Cartilha do Participante* e são endereçados diretamente aos estudantes/candidatos. Além disso, as competências avaliativas foram contempladas na discussão com base nas entrevistas com os professores.

Em atenção ao método da Análise Temática Dialógica, foram identificados nos enunciados dos entrevistados os temas e seus respectivos subtemas. Os temas foram identificados com base na extensão dos diálogos, nas ênfases e no engajamento dos estudantes ao expressarem-se sobre a autoria de *podcasts* e da preparação para a redação do Enem.

Por sua vez, os subtemas correlacionados a cada tema foram identificados de acordo com suas recorrências presentes na fala dos estudantes. Além disso, na análise buscou-se as recorrências dos subtemas em relação aos aspectos avaliativos da redação do Enem.

Quadro 11 - Organização dos temas e subtemas identificados no diálogo com os estudantes

Temas	subtemas
<b>1 – Aprendizagem processual</b>	Etapas do processo. Ensaio da gravação. Roteirização do <i>podcast</i> .
<b>2 – Temática da redação</b>	Seleção da temática.



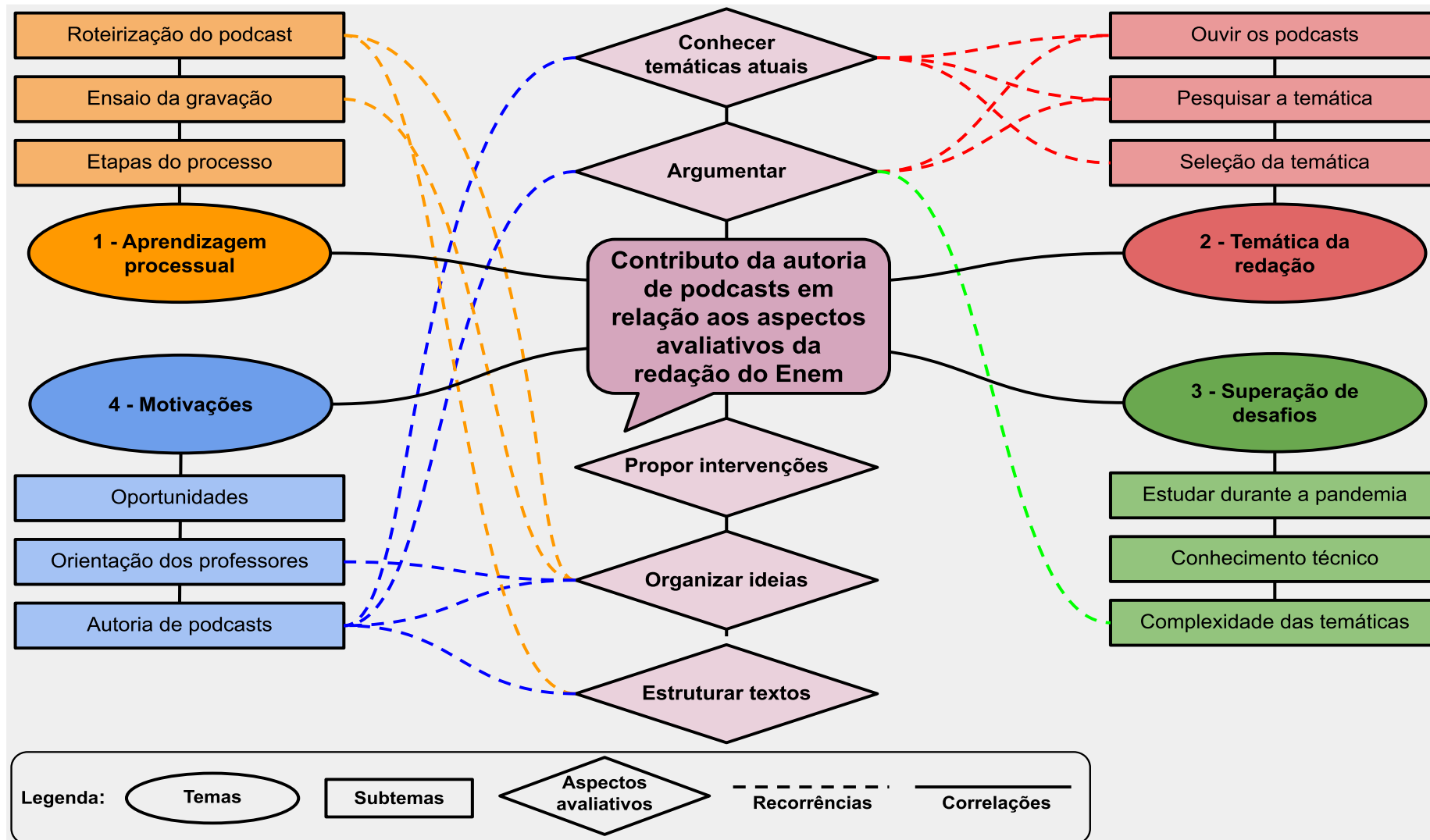
	<p>Pesquisar a temática.</p> <p>Ouvir os <i>podcasts</i> (do canal CED 4 Podcasts).</p>
<b>3 – Superação de desafios</b>	<p>Estudar durante a pandemia.</p> <p>Conhecimento técnico.</p> <p>Complexidade das temáticas.</p>
<b>4 – Motivações</b>	<p>Oportunidades.</p> <p>Orientação dos professores.</p> <p>Autoria de <i>podcasts</i>.</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021)

A partir do quadro 11 foi construído o mapa semiótico (Figura 8), no qual é possível visualizar a dinâmica entre temas, subtemas e aspectos avaliativos da redação do Enem.

- a) Temas (dentro das ovas).
- b) Subtemas (dentro dos retângulos).
- c) Aspectos avaliativos (dentro dos losangos).
- d) Correlações entre temas e respectivos subtemas (ligações por linhas contínuas).
- e) Recorrências dos subtemas em relação aos aspectos avaliativos (ligações por linhas tracejadas).

Figura 8 - Temas, subtemas e aspectos avaliativos: correlações e recorrências



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021)

Ao iniciar a entrevista, o pesquisador procurou levantar o perfil dos estudantes em aspectos sensíveis à participação e ao desenvolvimento no projeto GTO, a saber: realização da prova do Enem 2020; consumo de *podcasts* anterior ao projeto; acesso à internet; e qual o principal dispositivo utilizado. Esclarece-se que os entrevistados foram identificados (**Id**) por codinomes escolhidos por eles próprios.

Quadro 12 - Perfil dos estudantes entrevistados

Estudante (Id)	Realização do Enem 2020	Ouvinte de <i>podcasts</i>	Acesso à internet	Principal dispositivo
<b>Bibi</b>	Sim	Ouvinte eventual	Sim	<i>Smartphone e notebook</i>
<b>Elo</b>	Sim	Não ouvinte	Sim	<i>Smartphone</i>
<b>Gabi</b>	Sim	Não ouvinte	Sim	<i>Smartphone</i>
<b>Lane</b>	Sim	Não ouvinte	Sim	<i>Smartphone</i>
<b>Lu</b>	Sim	Não ouvinte	Sim	<i>Smartphone e notebook</i>
<b>SiranaCris</b>	Sim	Não ouvinte	Sim	<i>Smartphone e notebook</i>
<b>Sthe</b>	Sim	Não ouvinte	Sim	<i>Smartphone e notebook</i>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021)

O perfil dos estudantes revela que todos os entrevistados estão inscritos e têm em sua programação a realização da prova do Enem. Além disso, todos eles têm acesso à internet, sendo o *smartphone* o principal dispositivo. Isso faz com que nesses quesitos o perfil dos entrevistados aproxime-se dos resultados das pesquisas da FGV (2019), NIC.BR (2020) e IBGE (2018).

Por sua vez, em relação ao hábito de ouvir *podcasts*, o perfil dos estudantes autores revelou que apenas um deles era ouvinte antes de participar do projeto GTO, os demais não ouviam ou até mesmo desconheciam os *podcasts*. Isso destoa de pesquisas mais recentes, como as do IBOPE (2019), KANTAR (2020) e ABPOD (2020) nas quais se apontam grande consumo dessa mídia de áudio nos dias atuais.

Por esse resultado, a escolha do *podcast* como a mídia digital a ser utilizada no desenvolvimento parece estar mais relacionada às expectativas dos professores do que à realidade dos estudantes. Mas mesmo assim, como veremos no decorrer da entrevista, a autoria de *podcasts* foi definida pelos estudantes como oportunidade de aprender essa Nova Mídia em contextos educacionais, bem como numa motivação a mais para participarem do projeto GTO.

Em continuidade, o pesquisador esclareceu aos estudantes que as perguntas que se seguiriam e o respectivo diálogo decorrente delas, estariam no contexto do processo de produção dos seus *podcasts*, no âmbito do projeto GTO, e da preparação para a prova de redação do Enem.

*Pe: Gente, então, olha só qual é a dinâmica: a gente tá conversando, batendo um papo, trocando uma ideia sobre o projeto no qual vocês produziram seus próprios podcasts e a relação desse processo com a preparação para a prova de redação do Enem. Entenderam? Certo? Vamos começar, então?*

Tendo em vista a proximidade da data de aplicação da prova do Enem, a entrevista teve início com uma pergunta acerca da intenção dos estudantes em participar do Enem 2020. Em suas respostas, todos os entrevistados confirmaram que iriam realizar o exame.

Na perspectiva de dialogar com os estudantes e, simultaneamente, promover condições para que eles dialogassem entre si, o pesquisador seguiu com a entrevista perguntando sobre o processo de produção de *podcasts* no âmbito do projeto GTO.

Essa pergunta propiciou a definição do Tema 1 – *Aprendizagem processual* – e, com base nas recorrências, ênfases e engajamento presentes nos enunciados dos estudantes, foram identificados os subtemas: *Etapas do processo*; *Ensaio da gravação*; e *Roteirização do podcast*, conforme o excerto a seguir:

**Pe:** *Quem lembra, aí, quais foram as etapas necessárias de serem cumpridas até chegar ao resultado final que foi o podcast? Ou, simplesmente assim, o que vocês tiveram que fazer até o podcast ficar prontinho e publicado lá na turma virtual do jeito que os professores pediram para vocês?*

**Lu:** Primeiramente, escolher o tema, claro, que nos foi dado. Depois, pesquisar e conhecer sobre o tema. A gente juntar várias informações. Depois que juntamos informações, compartilhamos nossas ideias, enfim, criamos um roteiro bruto, digamos assim, não final e, talvez, durante a produção dos áudios, dos roteiros, nós fomos mudando algumas coisas até chegar ao produto final.

**Bibi:** Primeiro, da gente, foi formar um grupo de quatro pessoas que não podia.

**SiranaCris:** [...] A gente ensaiou três dias!

Explica-se que o estudante identificado como **Lu**, prontamente respondeu à pergunta, descrevendo de modo sequenciado as etapas propostas no projeto GTO: selecionar e pesquisar sobre o tema do *podcast*, criar um roteiro, produzir (gravar e editar) os áudios até que eles sejam um episódio de *podcast* e, finalmente, publicá-lo para posteriormente apresentá-lo no seminário.

Os demais entrevistados, cada um à sua maneira, corroboraram a fala de **Lu**, sendo que **Bibi** acrescentou a formação do grupo, que segundo sua percepção foi a primeira etapa do processo.

A ênfase de **SiranaCris**, ao se referir ao ensaio, chamou a atenção do pesquisador, uma vez que ensaiar a gravação do episódio não está especificado no projeto GTO, sendo essa ação apenas uma recomendação que esteve presente nas orientações dos professores. Assim foi proposta aos estudantes a seguinte questão:

**Pe:** *Certo. Todo mundo aí falou que formou o grupo, escolheu o tema, pesquisou, fez o roteiro e tal. Mas, alguém aí, fez igual SiranaCris que ensaiou ou já foi gravando?*

**Lu:** O ensaio é muito importante, porque a gente não consegue prever o que pode acontecer na hora da gravação em si. Depois de escrever o roteiro, a gente teve até que regravar pois, como nós fizemos um *podcast* tipo entrevista, parecendo uma entrevista, tinha que aparentar ser espontâneo e acaba que as duas falas pareceram não espontâneas, parecendo mais gravadas do que faladas em si.

**SiranaCris:** Aí na hora de falar ficou meio robozinho. Ficou bem esquisitinho mesmo.

**Sthe:** A gente não ensaiou, mas em compensação, a gente teve que gravar várias vezes, ficar repetindo um monte de vezes até conseguir ter o *podcast* perfeito e as edições também.

**Lu:** Ensaíram sem querer (\*referindo-se a **Sthe**). Nós falamos sobre a apresentação com os professores que nós, também, ensaiamos bastante a nossa apresentação. O que cada um tem que falar, quando vai entrar, enfim.

Percebe-se que o ensaio é uma etapa intermediária localizada entre a roteirização e a gravação do episódio. Também é perceptível a importância que os estudantes concederam aos ensaios, até mesmo por aqueles que tentaram gravar sem ensaiar previamente, pois todos almejavam que seus episódios fossem os melhores possíveis, no sentido de que alcançassem os objetivos do projeto, a orientação e as expectativas depositadas por seus professores. Além disso, pelo menos para alguns, o ensaio se estendeu também à dinâmica de apresentação dos seminários.

Chamou a atenção do pesquisador o fato dos estudantes perceberem que a produção do *podcast* vai além de domínio da técnica de gravação, tendo o processo autoral relação com conhecimento da área da comunicação e do próprio tema do *podcast*. já que, conforme leciona Hammersley (2004) o *podcasting* é compreendido como a substituição da transmissão de ondas sonoras para áudio digitais que se distribui pela internet, por isso, o *podcasting* só se tornou possível em decorrência da combinação de softwares e pela edição de arquivos em áudio.

O próximo subtema, Roteirização do *podcast*, decorreu do fato de que essa etapa do projeto GTO desenvolve-se em linguagem escrita. Sendo assim, buscou-se saber se os estudantes correlacionam a produção de um roteiro escrito como uma forma de prepararem-se para redação do Enem.

**Pe:** *Gente, falando agora de um outro tema. Aliás, voltando numa coisa que já foi falada. Por que vocês acham que no projeto interdisciplinar está solicitado para vocês fazerem o roteiro?*

**SiranaCris:** Para não falar qualquer coisa. Você vai falar, mas vai falar o quê? Banana!? Não, tem que saber do tema. Tem que seguir o negócio. Mas, por outro lado, certeza que fizeram isso para fazer com que a gente treinasse a redação. Eu sei que foi, gente, eu sei.

**Bibi:** Eu acho que foi para dar um norte, porque não tem como você chegar com suas ideias e você começar a falar, mas não sabe nem o que está falando, mesmo você tendo pesquisado tudo e já sabendo de todo o conteúdo. Então, eu acho que realmente precisava de um roteiro para você seguir aquela linha de raciocínio e não se perder. Querendo ou não, é um resumo de todo um conteúdo que a gente deveria saber. Então, a gente tem que saber, expressar as nossas ideias também no papel e foi, praticamente, isso também.

**Lane:** Eu acho que foi para a gente aprender a se organizar, falar, assim, começar explicando o que é e, a partir disso, você conseguir produzir o seu *podcast* em uma linha \*tênue, sabe? Como eu vou explicar? Fazer o roteiro para a gente não se perder, para conseguir não ficar repetindo coisas, não só falar das mesmas coisas com palavras diferentes. Para a gente conseguir falar.

(\*Lane utilizou a palavra “tênue” dando a ideia de linha coerente).

**Sthe:** Eu também concordo com todo mundo aí. Eu também acho que eles colocaram mais para a gente poder se organizar, não ficar tão perdido na hora de falar no *podcast* e acabar falando coisas desnecessárias que não tem a ver com o

tema e, também, para ajudar na redação, a gente conseguir organizar as nossas ideias na redação e conseguir escrever tudo que é necessário.

**Elo:** Então, em relação a, assim, ao roteiro ajudar muito na redação, eu acho que ajuda muito em relação a, por exemplo, quando você vai começar a escrever uma redação, você já tem que saber o que você vai falar na introdução, no desenvolvimento e na conclusão, porque você não pode fazer um desenvolvimento e falar de coisas que não estão na sua introdução, que não estão na sua tese. Então, é tudo uma sequência de fatos e tem que estar tudo ligado.

Em seus enunciados, os estudantes expressaram-se a respeito da importância da etapa de roteirização, tanto no processo de produção de *podcasts* quanto como uma forma de treinamento ou preparo para a realização da redação do Enem. Identificou-se no diálogo com os estudantes que eles perceberam que primeiro precisavam estar a par e conhecer temáticas atuais relevantes em variados campos para, só então, elaborarem seus roteiros.

Além disso, a escrita do roteiro requer que as ideias sejam organizadas coerentemente, que haja um poder de síntese, pois o *podcast* e a redação possuem limites de tempo ou quantidade de linhas para que essas ideias sejam apresentadas. Todos esses elementos defendidos pelos estudantes redundam na necessidade de uma estruturação textual do roteiro, assemelhada à estrutura de uma redação dissertativa.

O próximo tema gerador foi proferido pelo pesquisador no intuito de verificar como os estudantes definiram o assunto dos seus *podcasts* e se conseguiriam ou se sentiriam seguros em predizer a possível temática da redação do Enem 2020. Em suas respostas eles foram assertivos ao indicarem temáticas atuais relevantes. Com base nessa pergunta foi identificado o Tema 2 – *Temática da redação* – e, a partir de recorrências nos enunciados dos estudantes, foram identificados os seguintes subtemas: *Seleção da temática*; *Pesquisar a temática*; e *Ouvir podcasts*, conforme revelam os excertos a seguir:

**Pe:** *Como vocês fizeram para escolher o tema do podcast de vocês?*



**Lu:** Nós ficamos entre três, porque cada um escolheu um, digamos assim. Eu não lembro, exatamente, qual que a colega escolheu, mas eu escolhi a Cibercondria que é uma doença relacionada com tecnologia. Foram três temas, depois a gente sorteou.

**Bibi:** O nosso também foi escolhido desse jeito. Cada um escolheu um que mais gostava, aí, a gente deu uma analisada, assim, se todo mundo gostava daquele tema. No fim, que a gente não escolheu nenhum tema que foi proposto. Encontramos um da atualidade e foi.

**Lane:** O meu grupo, a gente queria falar sobre depressão, mas aí a gente acabou escolhendo violência nas escolas, mas depressão também estava dentro do nosso tema. Então, acabou que a gente falou um pouco dos dois. A gente conseguiu entender sobre os dois.

Relembrando que no projeto GTO os estudantes tinham a liberdade de escolha de temas para seus *podcasts* e também havia sugestões feitas pelos professores. De modo geral, os estudantes abordaram nos seus episódios aqueles temas sugeridos. Em relação à especificidade do tema, nota-se que os estudantes escolheram os assuntos dos *podcasts* pautados em aspectos de afinidade, conhecimento e grau de interesse e quando não chegaram a um consenso, o definiram por sorteio ou correlacionando mais de um assunto no mesmo episódio.

**Pe:** *Gente, falando agora com a relação dos podcasts colaborando agora com relação a preparação para prova do Enem, qual é o tema que vocês acham que pode cair na prova de redação esse ano? Quem arrisca, aí, dizer um tema.*

**SiranaCris:** Alguma coisa relacionada a saúde mental.

**Bibi:** Eu também acho.

**Lu:** Autocontrole de emoções.

**SiranaCris:** É. Essa coisa de conflito com o outro que, quando, \*geralmente o Enem era sempre feito no começo do ano e no começo de 2020 teve aquele problema dos conflitos, eu acho que vai ser alguma coisa relacionada a isso, como a gente lida com o outro.

(\***SiranaCris** ao dizer que “o Enem era sempre feito no começo do ano”, está se referindo à definição, pelo INEP, do tema da redação, cuja data original de aplicação seria novembro de 2020, porém, em decorrência do cenário pandêmico, foi adiada para janeiro de 2021).

**Pe:** *E sobre o contexto educacional brasileiro?*

**Lu:** Eu acho provável também.

**Sthe:** Sim.

**Lu:** Em relação a educação, talvez, perguntando sobre a eficácia da educação a distância, algo assim.

**Sthe:** O MEC está sempre postando no *Instagram* sobre analfabetismo.

**Lane:** Sobre meio ambiente, sobre lixo eletrônico ou algo assim.

Esclarece-se que essas sugestões de temáticas apontadas pelos estudantes não são necessariamente as mesmas que foram abordadas por eles em seus episódios de *podcasts*. Percebe-se, também, que os estudantes não ficaram restritos aos temas sugeridos pelos professores no contexto do projeto GTO (ANEXO A), cujas apresentações dos episódios ocorreram em meados de agosto de 2020.

Isso significa que houve um aumento do escopo das possíveis temáticas da redação, promovida pelo fato deles se manterem atualizados no decorrer do ano letivo sobre outros assuntos em voga, inclusive, como mencionou **Sthe**, fazendo uso de redes sociais tão presentes cotidianamente.

Percebe-se, principalmente nas falas de **SiranaCris**, **Bibi** e **Lu**, que houve aproximação entre suas expectativas e o tema que foi proposto na prova de redação do Enem 2020: “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”.

Pelo segundo enunciado de **SiranaCris** no diálogo anterior, é possível interpretar que nenhum dos estudantes mencionou a pandemia da Covid-19 como provável tema da redação do Enem, por saberem que as questões da prova e o tema da redação do Enem são definidos com bastante antecedência de suas datas de aplicação. Assim, seria pouco provável que essa temática fosse escolhida, uma vez que os sinais mais claros da chegada da pandemia ao Brasil foram notados em março de 2020 e a prova do Enem estava prevista originalmente para novembro do mesmo ano.

Seguindo com a entrevista, o pesquisador propôs que os estudantes falassem acerca de suas competências relacionadas à argumentação, uma vez que a redação do Enem deve ser escrita de forma dissertativa-argumentativa. Pelos enunciados dos estudantes, pôde-se identificar o subtema – *Pesquisar a temática*.

**Pe:** *O que vocês pensam a respeito dos podcasts, do projeto interdisciplinar para desenvolver em vocês essas capacidades, habilidades, competências para argumentar sobre esses temas da redação?*

**Lu:** Eu acredito que os *podcasts* dão a noção da gente conseguir argumentar. Tipo, a gente conseguir criar uma opinião nossa em relação aos temas propostos, mas em relação a gente criar uma proposta de intervenção, eu acredito que a pessoa tem que, por ela mesmo, pesquisar as suas próprias dúvidas, não é?

**SiranaCris:** Eu acho que o *podcast*, ele vai ajudar mais quem cria. Assim, óbvio, ajuda quem ouve, mas quem criou o *podcast*, quem teve o trabalho de pesquisa, vai conseguir ter uma base melhor sobre o tema, obviamente, porque ela teve que organizar as ideias de uma maneira que o outro pudesse entender. Tem algumas coisas que tem tanto lado que você não sabe nem qual você se posiciona, mas é muito importante esse processo de pesquisa para independente de qual seja o

tema, qual seja a matéria, sabe? Isso foi uma coisa muito importante que eu aprendi com esse projeto.

**Elo:** Eu acho que para argumentar ele ajuda bastante, porque faz a gente ver vários lados, como eles falaram de uma situação, mas para proposta de intervenção, eu acho que não ajuda tanto porque ele traz mais fatos e não soluções em si para aquele problema.

Nota-se na fala dos estudantes que a pesquisa contribui para que eles consigam argumentar, especialmente em relação aos que foram autores dos *podcasts*. Por sua vez, aqueles que apenas ouvem os episódios teriam mais dificuldade de argumentação quando estivessem produzindo um texto, uma vez que os ouvintes terão contato muito breve com o tema.

Além disso, **Lu** aponta que a etapa de pesquisa do tema do *podcast*, embora colabore na argumentação, não tem essa mesma relevância em relação a proposição de intervenções para alguma problemática abordada no *podcast*, exigindo pesquisas mais aprofundadas. Por seu turno, no enunciado de **SiranaCris**, percebe-se que esse estudante interpreta a competência para argumentar como sendo uma forma de explicação do tema.

Ainda no contexto do Tema 2 – *Temática da redação* – foi proposta uma última pergunta, no intuito de saber se os estudantes entrevistados tinham mais alguma coisa a acrescentar no que se refere ao projeto GTO em contribuição a criar ou ampliar o repertório de possíveis temáticas da redação do Enem. No diálogo decorrente dessa proposição, foi identificado o subtema – *Ouvir os podcasts*.

**Pe:** *Como é que todo esse processo que vocês passaram no GTO ajuda ou não ajuda para vocês conhecerem temas da atualidade?*

**Sthe:** Sim, a produção do *podcast* ajudou muito a organizar minhas ideias, tipo estruturar textos e ouvir os *podcasts* ajudam porque são temas que retratam a atualidade e pode cair como tema da redação (\*do Enem), auxiliando a argumentar.

**SiranaCris:** Muitas coisas eu não sabia, tipo a do autismo, a do racismo. Mesmo eu sendo negra, às vezes, é uma coisa que nós mesmos não sabemos. Então, esse discurso, toda essa \*discussão que nós tivemos sobre N temas que a gente nem para *pra* pensar no dia a dia, fez com que eu percebesse que, talvez, no Enem, dependendo com o tema eu poderia lincar com alguma coisa que me disseram, uma referência aqui, outra ali. Então, isso vai me servir muito

(\*refere-se às discussões dentro do seu grupo na fase de produção, bem como durante as apresentações dos *podcasts* em seminário).

**Bibi:** Eu acho que foi realmente fundamental. Assim, quando teve esse trabalho interdisciplinar, realmente, foi uma obrigação da gente ouvir todos os *podcasts* que tinham. Então, tinha uns bastante interessantes, assim, que quanto mais interessante, mais a gente lembra. Então, achei bem legal a gente poder ouvir todos eles e absorver um pouco do conhecimento de cada um que fez o *podcast*.

**Elo:** Sim. Esse trabalho posso dizer que foi excelente ideia, por que propôs muitas ideias na hora de produzir uma redação. Clareou muito ideias que de fato nem sabia. É interessante a gente conhecer esses vários assuntos para ter, também, repertório cultural na hora de fazer a redação. Se for bem estudado acredito que é possível construir uma ótima redação.

Percebe-se que apesar de cada estudante ou grupo terem produzido um único *podcast*, todos ouviram os demais episódios produzidos pelos colegas, e isso fez com que pudessem expandir o “repertório cultural” conforme destacou **Elo**, referindo-se aos temas que são propostos na redação do Enem.

Ainda sobre ouvir *podcasts* dos demais colegas, **Bibi** teve a percepção de que quanto mais ouvisse *podcasts*, teria contato com mais temas e isso a ajudaria se preparar melhor para a redação do Enem. Nesse caso, a obrigação mencionada por **Bibi** é de caráter pessoal e não proveniente dos professores (SAVIANI 2007, 2008).

No desenrolar da entrevista, a fala de alguns estudantes ou os diálogos entre eles e/ou com o pesquisador, estiveram presentes algumas dificuldades pelas quais

eles passaram na produção de seus episódios. Dessa forma foi eleito o Tema 3 – *Superação de desafios* – e seus respectivos subtemas: *Estudar durante a pandemia*; *Conhecimento técnico*; e *Complexidade das temáticas*.

Seguem trechos de falas dos estudantes, nos quais foi identificado o subtema *Estudar durante a pandemia*:

**Gabi:** A gente sempre marcava para fazer todo mundo junto, só que cada um na sua casa e, aí, acabava que sempre dava errado. Tinha que marcar para todo mundo junto. E a gente, também, teve dificuldade de editar [...] se pudesse ser todas as pessoas juntas em um mesmo espaço, assim, trabalhar junto, seria mais fácil.

**SiranaCris:** Nem se compara com o presencial, porque a gente está todo dia lá na escola, então, a gente *sentava* no intervalo porque nós somos de turmas diferentes o meu grupo, mas a gente *sentava* no intervalo, falava do assunto, se via no corredor. “Olha, lembrei disso, lembrei daquilo”. Tinha um professor todo tempo ali. Mesmo que ele tivesse dando aula, podia chegar lá e falar “olha, professor, estou com dúvida nisso”. A gente, provavelmente, teria uma explicação sobre esse tema na sala de aula [...] as pessoas diziam que o ensino era bom e que estava tranquilo, que a gente poderia competir com pessoas do ensino particular e eu conheço gente que não conseguiu se adaptar por conta desse ensino ruim que ofereceram para a gente goela abaixo. Estou extremamente revoltada com isso!

**Bibi:** Em relação as aulas remotas, eu realmente acredito que as pessoas deram o seu máximo, mas eu acho que o ensino, esse ano, ficou muito prejudicado por conta tanto do psicológico nosso por passa por uma situação dessas. É preocupação em cima de preocupação. A gente tem preocupação com a família, preocupação com o nosso futuro e, também, em questão que eu acho que o aprendizado não foi o suficiente porque a gente não tinha o contato.

**Elo:** Uma das minhas maiores dificuldades de estudar no remoto, porque eu estou com muita dificuldade de estudar online, tipo assim, às vezes depois de muitas horas assistindo videoaula eu começo a ficar com dor de cabeça, coisa que nunca me acontecia no presencial, então, isso que é muito ruim. No presencial, a gente

passava horas e horas na escola e não sentia essa sobrecarga tão grande. Você sentindo a mente ficando cansada porque o tempo todo ali com a tela só.

Dentre as principais dificuldades de se estudar no contexto da pandemia da Covid-19, foram identificadas, nos enunciados dos estudantes, situações relacionadas à falta da convivência presencial na escola. Em uma situação de normalidade, conversar, debater, sanar dúvidas, reunir e deliberar com os professores e os colegas seriam atividades bem mais ágeis e diretas, pois todos estariam fisicamente na escola, reforçando a importância da colaboração online (TELES, 2018).

Na percepção dos estudantes, se o desenvolvimento do projeto GTO tivesse acontecido em aulas presenciais eles teriam menos dificuldades não só em produzir seus *podcasts*, mas também na preparação para o Enem.

O estudante **SiranaCris** acrescentou, em sua fala, que a repentina implementação do ensino remoto na rede pública de ensino leva à desigualdade de condições ao competirem com a rede privada que, pelo menos no imaginário deles, tiveram aulas melhores nesse cenário.

O abalo na saúde mental e física por terem estudado no contexto pandêmico também esteve presente nos enunciados dos estudantes, na medida que mencionaram a preocupação em relação não só a disseminação da doença, mas também em relação ao futuro acadêmico. Além disso, foi registrado que o ensino remoto gera muito cansaço e dores de cabeça causados pelo tempo excessivo em frente à tela, conforme a fala de **Elo**.

Os subtemas *Conhecimento técnico* e *Complexidade das temáticas* foram identificados a partir da pergunta que se segue:

*Pe: Se eu fosse dividir, assim, esse projeto do podcast entre essa parte de pesquisa, roteiro, ensaio e dividir essa outra parte por gravar e editar. Assim, uma parte mais escolar e essa outra parte que é mais técnica de edição e de gravação. Qual dos dois vocês acharam mais difícil? A parte que envolve a matéria da escola, do assunto ou essa parte de gravar e editar?*

Esclarece-se que a partir desse ponto as respostas dos estudantes à pergunta anterior foram desmembradas apenas para melhor compreensão de como foram identificados os dois subtemas mencionados, a começar pelo *Conhecimento técnico*.

**Bibi:** Foi uma coisa muito nova, acho que para todo mundo, porque tem aplicativos que eu não sabia nem para onde é que ia e, aí, a gente foi lá, pesquisando e mexendo, até que a gente conseguiu colocar uma musiquinha.

**Lu:** No nosso caso, o mais complicado foi a gravação em si, porque nós usamos o celular mesmo e tinha que estar em um lugar silencioso. Eu mesmo fiz isso de dentro do meu guarda-roupa aqui. Colocando um monte de pano lá dentro para abafar o som.

**SiranaCris:** Eu entrei de baixo da mesa e fechei a mesa com um colchão.

**Lu:** Uma questão, também, é a dificuldade que as pessoas têm de gravar de dia porque, por exemplo, eu moro em um lote compartilhado. Um lote alugado, enfim, aí, tem criança aqui que fica gritando para lá e para cá durante o dia. \*Naquele tempo, elas estavam brincando direto e eu não conseguia gravar sem ter silêncio. Aí, o que eu fiz? Eu gravei de noite. Estava até duas horas da manhã lá gravando dentro do quarto.

(\*referindo-se às aulas suspensas e remotas, com crianças em casa durante todo o dia).

**Lane:** Acho que, para o meu grupo, a parte mais complicadinha mesma foi a de edição, que a gente fez pelo *Anchor*, acho que é assim que fala e lá tem tudo explicadinho, mas na hora que a gente vai fazer parece que esquece como é que faz, aonde é que aperta e, aí, eu tive até um probleminha, porque a gente fez, gravou o áudio, na hora de editar, eu fui cortar uma parte, aí, cortou uma parte muito maior do que devia. Aí, eu tive que voltar.

**Gabi:** a gente não sabia muito mexer na plataforma.



Conforme os enunciados anteriores, percebe-se que os estudantes tiveram dificuldades técnicas ligadas, principalmente, ao que se refere à captação de áudio, pois tiveram que realizar suas gravações em ambientes nos quais não podiam controlar barulhos indesejáveis, exigindo, assim, criatividade (LUBART, 2007) na improvisação de meios que proporcionassem melhor qualidade de áudio aos seus episódios.

Em relação a utilização dos aplicativos ou *softwares* utilizados para edição dos arquivos de áudio, os estudantes expressaram dificuldades na utilização desses recursos, pois para muitos deles, foi no desenvolvimento do projeto GTO que ocorreu o primeiro contato com ferramentas de edição digital.

Ainda no que se refere ao Tema 3 – *Superação de desafios* – seguem os trechos nos quais foi identificado o subtema *Complexidade das temáticas*:

**SiranaCris:** O nosso tema foi um tema muito complicado e que, sinceramente, eu só fui conseguir compreender depois que eu fiz o meu *podcast*, porque ele tem visões diferentes, se você for falar da geografia ou se você for falar da história, e a gente tentou fazer um apanhado e colocar em cinco minutos.

**Lu:** Pois é. Nosso *podcast*, nossa apresentação, foi voltada para vários \*temas. Colocamos geografia, história, filosofia. Então, porque realmente era necessário colocar tudo isso para entender.

(\*utilizou temas no sentido de áreas de conhecimento).

**Sthe:** Para a gente entender o tema e conseguir relacionar soberania com globalização, conseguir relacionar a questão dos países e história, para a gente foi muito complicado, muito pelo tema.

**Gabi:** É que nós estávamos muito preocupados com relação a duração do *podcast*, o intervalo de tempo, enfim, e acabou que a gente ficou tão preocupado em fazer um roteiro pequeno, digamos assim, para conseguir resumir um tema grande em um pequeno espaço de tempo, que a gente acabou ficando em um tempo menor do

que a gente devia. Nossa dificuldade foi muito sobre isso e acabou que quando a gente viu os outros *podcasts* a gente viu de sete minutos, nove, e a gente falou: “Poxa, a gente poderia ter continuado”.

No que tange à complexidade das temáticas de seus *podcasts*, os estudantes perceberam que em suas abordagens deveriam aplicar conhecimentos de vários componentes curriculares, identificando, inclusive, aqueles que mais se aproximam do tema do episódio. A diversidade de pontos de vista, que podem ser cabíveis a cada temática, também foi apontada por eles como outro fator que faz da abordagem um trabalho complexo (LIBÂNEO 2006), (SAVIANI, 2008).

A junção desses elementos fez com que a etapa de pesquisa fosse extensa, em consequência disso os estudantes tiveram que selecionar quais informações eram as mais relevantes para comporem seus episódios. Contudo, esse contexto favoreceu a compreensão da temática. Leite (2015) afirma que recursos didáticos digitais ajuda na educação, contudo, precisa lembrar que os protagonistas são as pessoas que estão envolvidas, isto é, estudantes e professores.

Leite (2015) ainda enfatiza que, essas mídias são apenas instrumentos que acabou potencializando a forma de linguagem dos estudantes e professores, já que valoriza os trabalhos colaborativos.

Atrelado à questão anterior, identificou-se o próximo tema para análise, uma vez que para serem autores de *podcasts* os estudantes superaram as dificuldades mencionadas e para tal uma série de fatores foram decisivos. Disso decorre a identificação do Tema 4 – *Motivações* – e os subtemas a ele relacionados: *Oportunidades*, *Orientação dos professores* e *Autoria de podcasts*.

**Pe:** *Então, teve um probleminha ou outro, mas por que vocês decidiram participar do projeto mesmo, fazer o podcast mesmo assim?*

A seguir os excertos referentes ao subtema *Oportunidades*:

**SiranaCris:** Então, por conta disso, como era um tema do zero, a gente não tinha nem noção do que era. E compreender um tema para explicar para uma pessoa

que, provavelmente, também não tem conhecimento, que serão outros alunos, sei lá, foi uma coisa muito difícil para a gente e muito desafiadora. E, assim, eu adorei. Eu gostaria muito de ter essa oportunidade um pouco antes na minha vida, porque me ajudou a organizar as ideias de uma maneira linear, sabe? E foi extremamente importante para compreender o assunto.

**Sthe:** Eu sempre via algumas turmas apresentando no auditório com o microfone e passando uns áudios que eu ficava: gente, que negócio diferenciado. Sabe? E eu ficava: nossa! Que interessante. No terceiro ano e eu vou fazer isso, e era uma oportunidade de eu fazer uma coisa que eu nunca fiz. Eu gosto muito dessa sensação de estar conhecendo o novo e de estar sendo desafiada, ser melhor do que eu fui ontem.

**Lane:** Porque eu acho que era, era não, é uma oportunidade de a gente poder aprender sobre novos temas, temas atuais que podem até cair no Enem.

**Elo:** Como eu não estava, assim, fazendo muita coisa da vida, eu achei que é uma oportunidade de fazer alguma coisa útil e quem sabe aprender também. Quem sabe não, ia aprender também, mas foi mais porque poderia valer nota.

**Lu:** Pelo conhecimento de eu conseguir mexer em novos programas. Na verdade, já tinha mexido em programas, mas eu nunca mexi nele para ser algo sério, digamos assim, porque eu nunca tive a oportunidade de mexer em *Audacity*, criar roteiro, assim, entendeu? Enfim, tanto pelo conhecimento tecnológico, consegui mexer em programas, investir um pouquinho, brincar com os programas e quanto a questão de eu conhecer um tema novo que eu gostei de conhecer e abriu a mente em relação a relações internacionais.

**Gabi:** Foi um prazo de conhecimento em relação as tecnologias, em relação a gente conseguir utilizar a internet a nosso favor porque acredito que muitas, talvez, não utilizem da internet por esse meio de compartilhar, de mandar arquivos, de criar arquivos, digamos assim, do próprio *podcast*, de criar uma maneira nova de comunicar, uma maneira nova de entreter.

No que tange às motivações geradas pela participação no projeto GTO, **Elo** trouxe dois elementos que não emergiram na fala de nenhum de seus colegas, elencando a obtenção de nota e a oportunidade de produzir algo, uma vez que, por causa da pandemia, estava afastada da escola e de outras atividades corriqueiras.

Tratando das recorrências, pelos enunciados anteriores tem-se que, na percepção dos estudantes, o processo de produção de *podcasts* gerou oportunidades ligadas, também, ao processo de aprendizagem.

Os estudantes elencaram novas formas de aprendizagem oportunizadas pela autoria de *podcasts*, por exemplo, quando disseram que compreenderam que se pode aprender enquanto se ensina, utilizando o *podcast* como meio para comunicarem suas pesquisas (MORAN, 2015) e que seus trabalhos serão compartilhados para além das paredes das suas salas de aula.

Cabe ressaltar a fala de **Lu**, no momento no qual destacou a aplicação de tecnologias digitais na construção de aprendizagens (KENSKI, 2012), tanto no campo da utilização dos *softwares*, quanto no entendimento da temática. Aliás, a oportunidade de conhecer e compreender os possíveis temas da redação do Enem foi o foco dos estudantes.

Seguindo no Tema 4 – *Motivações* – e em continuidade das respostas da pergunta anterior, segue o trecho do diálogo no qual foi identificado o subtema *Orientação dos professores*.

**SiranaCris:** A gente pediu, também, opiniões deles sobre o mesmo tema, o que eles achavam, as visões, se conheciam.

**Bibi:** Acho que porque, realmente, os professores que começaram esse projeto, eles sempre tentam ajudar a gente como um todo. Então, se eles passaram, era porque a gente devia aprender mais. Eles ajudam demais todo mundo, não querem que a gente só ganhe nota com aquilo. Querem, realmente, trazer o conhecimento.

**Gabi:** Eles até se disponibilizaram a fazer algumas monitorias com a gente. Se estivesse precisando de ajuda eles entravam, esse apoio foi muito importante, tanto

para nós, alunos, porque foi novo para todo mundo. A gente teve que aprender a se adaptar juntos, sabe? E sempre cedendo para o outro, tendo empatia. Então, foi um processo de crescimento e amadurecimento, pelo menos para mim, muito grande.

**SiranaCris:** E o \*Quatro foi muito bom, assim, o Quatro teve uma postura muito boa. Os professores do Quatro foram muito solidários e isso fez toda a diferença. Foi isso que fez com que tudo ficasse bem esse ano na medida do possível.

(\*referindo-se ao CED 4 - Centro Educacional 4 de Taguatinga).

**Lane:** A gente tem que dar, eu dou, muito valor ao trabalho dos professores, pelo projeto, pela paciência porque, para mim, teve alguns momentos que eu achei que não ia terminar o trabalho a tempo e, aí, os professores foram lá e estenderam o prazo muitas vezes porque eu acho que o que eles fizeram foi muito importante. Tirar do tempo deles e ficar pesquisando novas maneiras, aprendendo com as tecnologias. Porque muitos professores que a gente tem, às vezes, não trabalhavam com o computador, só iam lá, escreviam no quadro, liam os livros e passavam para a gente. Aqui não, eles tiveram que aprender a mexer com tecnologia.

Percebe-se, nos enunciados dos estudantes, que eles se sentiram amparados pelos professores, pois durante o processo de produção dos *podcasts* foram atendidos sempre que buscaram orientação, utilizando-se dos meios disponibilizados pelos professores, como monitorias e troca de mensagens por aplicativos, inclusive fora dos horários de aula, portanto não ficaram restritos apenas às postagens na turma virtual. Essa interação fora do horário de aula, Teles (2018), afirma que esse tipo de colaboração tem como interesse construir mais conhecimentos dos tópicos da disciplina de forma descontraída, já que se torna um bate papo.

Além disso, nota-se na fala de **Bibi** que orientar seus estudantes é prática comum dos professores do CED 4 e não algo surgido em decorrência do projeto GTO ou do ensino remoto. Além disso, os professores foram descritos como solidários, empáticos e dispostos a promover uma aprendizagem colaborativa, ensejando, assim, um cenário motivador para a participação dos estudantes no referido projeto.

A possibilidade de serem autores e utilizarem Novas Mídias e tecnologias digitais também foram mencionadas pelos estudantes como uma motivação a mais para participarem do Projeto GTO, assim foi encerrada a entrevista com a identificação do subtema *Autoria dos podcasts*.

**Bibi:** [...] E, aí, surgiu a curiosidade de saber como que seria produzir um *podcast* e tudo o mais.

**Lane:** Curiosidade da gente aprender novas coisas como *podcast*. Eu nunca tinha escutado um *podcast* antes desse trabalho e, agora, eu tive que fazer um. Então, foi muito bom para mim e acho que para todo mundo que fez.

**Lu:** Eu participei tanto porque eu também escuto *podcasts*. Na verdade, eu não escuto *podcast* direto. Não são sobre assuntos intelectuais, digamos assim, é porque eu percebi que o *podcast* está crescendo muito, né? Um *podcast* mais espontâneo mesmo tipo entrevista, sabe? Com pessoas famosas. Enfim, eu percebi que é uma coisa muito legal de se fazer, entendeu?

**Bibi:** Por incentivar a gente a mexer com várias ferramentas porque *podcast*, agora, está sendo uma tecnologia, como se diz? Muito utilizada por todos e eu não conhecia antes disso. Eu já sabia que existia, mas eu nunca tive interesse de conhecer. Então, foi uma coisa bem legal e de muito conhecimento que a gente vai carregar por toda uma vida.

**Gabi:** Eu também achei muito interessante a questão do projeto, da gente pesquisar sobre novos temas e trabalhar com *podcast* [...] eu acho muito interessante essa questão de conhecer novas ferramentas e de que é uma coisa que é tão popular e que tem uma vasta gama de *podcasts*, a gente ter oportunidade de fazer o nosso e de conhecer novas ferramentas.

Levando-se em consideração que, no diálogo anterior, os estudantes declararam que não conheciam ou que nunca tinham ouvido um *podcast*, sendo que apenas **Lu** disse que já era ouvinte dessa mídia, mas com finalidades alheias ao

campo educacional, a curiosidade acerca do processo autoral de produção de *podcasts*, até então inédito para os estudantes, e a perspectiva de ampliação do conhecimento podem ter motivado os estudantes a participarem do projeto GTO, cujo objetivo principal é que o processo de autoria de *podcasts* contribua na preparação dos estudantes para realizarem a prova de redação do Enem.

Concluindo a análise da entrevista, à luz do objetivo específico ao qual ela se propôs, temos que na percepção dos estudantes o processo de produção autoral de *podcasts*, desenvolvido no projeto GTO pode trazer significativas contribuições na preparação para a prova de redação do Enem.

Conforme versa a *Cartilha do Participante*, a redação do Enem avalia o candidato em vários aspectos, dentre os quais: estar a par de temáticas contemporâneas de ordem social, científica, cultural ou política, bem como a defesa de opiniões acerca de tais temáticas por meio da argumentação.

Sendo assim, os estudantes precisaram selecionar e pesquisar temáticas complexas para tornarem-se os autores. Essas etapas de consecução do projeto GTO complementadas, posteriormente, pelos estudantes ao ouvirem outros *podcasts* produzidos pelos colegas, contribuíram na construção de um repertório cultural propício à argumentação.

Considerando-se que o tema da redação envolve, ainda, uma situação problema e que o candidato também é avaliado pela elaboração de uma proposta de intervenção para tal situação, o repertório cultural também poderia contribuir nesse sentido. Contudo, os estudantes consideram que a autoria, ou menos ainda, ouvir outros *podcasts* que não os seus, não seriam tão relevantes nesse aspecto avaliativo, pois identificaram que houve uma primazia da exposição de fatos ou de informações e uma carência de proposições de soluções nos *podcasts*.

A organização das ideias numa sequência lógica, coerente e coesa é parte fundamental, tanto na produção de um *podcast* quanto na produção de um texto em prosa, como deve ser a redação para o Enem. Esse quesito foi contemplado quando os estudantes cumpriram as etapas de roteirização e ensaio da gravação do episódio.

Além das etapas mencionadas no parágrafo anterior, a orientação e o trabalho em colaboração com os professores e a autoria propriamente dita, também

contribuem no ordenamento da linha de raciocínio, favorecendo, no caso da redação, o planejamento ou a estratégia da produção escrita.

Voltando à etapa de roteirização, temos que os estudantes a identificaram diretamente como sendo uma espécie de treinamento para a redação do Enem, tendo em vista que a elaboração do roteiro é a única etapa da autoria do *podcast* que se realiza obrigatoriamente na forma escrita.

Os estudantes entrevistados submeteram seus roteiros à revisão dos professores. Por sua vez, os professores atuaram no sentido de aperfeiçoar aspectos também exigidos na redação do Enem, como a estruturação textual, encadeamento coerente e coeso de ideias, bem como o respeito à modalidade formal da língua portuguesa.

Vale reforçar que toda construção e desenvolvimento do projeto GTO foi de iniciativa de um grupo de professores, pautada na Proposta Pedagógica do CED 4. Esses professores, nas palavras dos próprios estudantes, foram de suma importância na orientação, no incentivo, na motivação, na inovação, na colaboração, enfim, na construção de um ambiente propício para que os estudantes se tornassem autores.

Não só pelas análises dos enunciados dos estudantes, mas pelos seus gestos, sorrisos, hesitações, expressões de ânimo ou desânimo foram surgindo outras descobertas para além daquelas estabelecidas como objetivo específico. A exemplo disso temos o desafio de se adaptar de forma tão repentina ao ensino remoto e, num sentido mais amplo, conviver com todos os prejuízos advindos da pandemia da Covid-19.

O subtema *Conhecimento técnico* esteve mais ligado à produção do *podcast* em si do que na preparação para a redação do Enem. Isso suscita reflexões, pois o fato de os estudantes terem demonstrado dificuldades com a parte técnica, em especial na utilização de *softwares* ou aplicativos de edição e, até mesmo, em seus dispositivos, leva-nos à possível interpretação de que, embora tenham acesso às tecnologias digitais cotidianamente, os estudantes ainda necessitam de orientação para aprender ou para se aprimorarem na utilização das Novas Mídias para propósitos educacionais.



Positivamente temos a percepção dos estudantes de que a participação no projeto GTO aproximou as práticas escolares às suas demandas e com o mundo que os cercam. Em suas falas, expressaram contentamento em trocar o quadro-negro e o livro didático impresso por tecnologias digitais. Além disso, também se sentiram motivados por terem propósitos ligados aos seus interesses, seja a produção do *podcast*, seja a consequente preparação para a redação do Enem.

Não tinha interesse no *podcast* propriamente dito, mas em Novas Mídias de uma forma geral e visualizaram que a autoria de *podcast* tem o potencial para preparação para a redação do Enem.

Ainda nesse sentido, os estudantes, ao produzirem seus próprios episódios, compreenderam que a autoria e o cumprimento de etapas de um projeto educacional tornam a aprendizagem uma atividade processual, as quais se constituíram como mediadoras na preparação para a prova de redação do Enem.

Finalizando temos que os estudantes, ao longo do percurso, puderam desenvolver autonomia, engajamento, colaboração, enfim, tornaram-se autores não só de *podcasts*, mas também protagonistas de suas aprendizagens, num rol de oportunidades que foi além da preparação para a prova de redação do Enem.

### 6.3 PROFESSORES, ESTUDANTES E *PODCASTS*: LIMITAÇÕES, CONVERGÊNCIAS E PARTICULARIDADES

As análises e as discussões dos dados obtidos, propiciaram reflexões ao pesquisador, pois as entrevistas revelaram algumas limitações do projeto GTO e conseqüentemente na conclusão deste estudo. Uma dessas limitações relaciona-se com objetivo principal do referido projeto, que é o de preparar os estudantes para a prova de redação do Enem por meio da autoria de *podcasts*.

Analisando as falas de professores e estudantes, expressas nas entrevistas, pode-se considerar que o projeto GTO atingiu seus objetivos, pois mesmo identificando algumas dificuldades, os entrevistados retrataram que a autoria dos *podcasts* contribui na preparação para a redação do Enem.

A esse respeito, eles elegem as etapas que mais contribuem e explicam o porquê e como se dá essa contribuição. Contudo, ao recorrermos aos enunciados dos

entrevistados no intuito de responder à questão norteadora da pesquisa, não temos mais nenhum dado que reforce ou embase a fala dos entrevistados, ficando os resultados apenas no campo da percepção de professores e estudantes.

Cabe destacar que os impactos da pandemia da Covid-19 no cotidiano da escola podem ter implicado nessa limitação, uma vez que o período pandêmico impôs ajustes ao projeto GTO, dentre eles a impossibilidade de aplicação de simulados de redação do Enem antes e depois da autoria dos *podcasts* pelos estudantes.

Não se trata de colocar o diálogo com professores e estudantes numa escala menor de importância dentro dos procedimentos de construção de dados. Contudo, mesmo sendo impossível prever os rumos da pesquisa diante da aplicação dos simulados de redação do Enem, caso isso tivesse se concretizado teríamos outros tipos de análises e não somente aquelas advindas da percepção dos participantes da pesquisa.

Outra reflexão situa-se no campo dos estudantes não participantes do projeto analisado. Do total de 260 estudantes da 3ª série do Ensino Médio do CED 4, temos que deles 107 foram autores de 47 episódios, números que foram considerados expressivos pelos professores orientadores. Contudo, esses mesmos números revelam que cerca de 60% dos estudantes ficaram de fora do projeto GTO, não sendo autores ou nem mesmo ouvintes dos episódios dos colegas.

No questionário online para levantamento do perfil dos estudantes, havia uma pergunta direcionada para esse grupo que não participou do projeto GTO. Entretanto, somente 21 discentes responderam quais as razões de não terem participado. De modo geral eles alegaram questões ligadas a não adaptação ao ensino remoto ou questões ligadas diretamente à pandemia (saúde física e/ou emocional).

Nesses dados residem uma outra limitação do projeto GTO. Muito embora não estivesse na declaração dos objetivos desta pesquisa, compreender o porquê da abstenção dos estudantes e, principalmente, propiciar os meios para inseri-los na autoria de *podcasts* torna-se campo sensível de aperfeiçoamento do projeto em eventuais futuras edições.

Continuando no campo dos aperfeiçoamentos e sempre levando em consideração a atipicidade do período pandêmico, nota-se que no projeto GTO não

houve orientação acerca de direitos autorais, questões éticas ou legais que devem ser observadas na produção de qualquer tipo de mídia, não eximindo o *podcast* desse contexto.

Além desse tipo de orientação, também há espaço para que os professores promovam oficinas de roteirização, gravação e edição. Além disso, propiciar momentos para reuniões e ensaios também poderiam contribuir no desenvolvimento do projeto.

Considerando as limitações mencionadas, cabe uma última reflexão, desta vez relacionada à interpretação do pesquisador de que os resultados do projeto GTO estiveram muito mais ligados ao processo de autoria de *podcasts* do que na preparação para a redação do Enem propriamente dita.

Reestruturar o projeto, focando na solução dessas limitações, poderia aproximar os resultados do projeto com os seus objetivos, inclusive, como sugestão, os professores poderiam retornar o objetivo geral tal qual foi pensado num primeiro momento: promover competências para expressão escrita em textos dissertativos-argumentativos de forma ampla e não somente visando a redação do Enem.

Tratando de convergências, elas decorrem do fato de não haver grandes afastamentos na compreensão de professores e estudantes em relação ao percurso empreendido por ambos. Pelo contrário, o que há é a convergência, por exemplo, ao compreenderem o percurso do projeto GTO como processo de ensino e aprendizagem, no qual a autoria de *podcasts* pelos estudantes não se constitui numa finalidade, mas sim como o meio para se atingir o objetivo de promover as competências ou os aspectos que são avaliados na prova de redação do Enem.

Professores e estudantes também convergem, em suas narrativas, ao se referirem às etapas do projeto GTO no que tange a pesquisa e a roteirização da temática selecionada que será abordada no *podcast*, bem como quanto aos seminários de apresentação e a escuta de *podcast* como potencial para a contribuição na competência/aspecto avaliativo referentes à construção da argumentação.

Os dois atores do projeto GTO, notadamente, situaram a escrita de um roteiro para *podcast* como a etapa que mais se aproxima de um treino ou preparação para a redação do Enem, visto que essa etapa se constitui numa atividade em linguagem

escrita, na qual os estudantes organizam suas ideias, estruturam seus textos de modo argumentativo e defendem pontos de vista.

Os seminários de apresentação dos *podcasts* também mereceram destaque, enquanto momento de culminância do projeto, no qual os estudantes (autores ou não) por meio das discussões promovidas, dos comentários de professores e da grande audiência dos episódios puderam ampliar seus repertórios acerca de temáticas de ordem social, científica, cultural ou política, ou seja, as mesmas que são propostas na redação do Enem.

Um ponto no qual há particularidades na percepção de professores e estudantes é o que se refere às dificuldades enfrentadas na consecução das etapas do projeto. Para os professores, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes autores foram a falta de maturidade e/ou de compreensão de que a produção do *podcast* é uma atividade processual, com a finalidade de prepará-los para a redação do Enem.

Esse fato levou alguns dos estudantes a saltarem etapas do projeto, fato que impactou no produto final: o *podcast*. Além disso, teve destaque na fala dos professores a constatação de que alguns estudantes também têm dificuldade em compreender, ou simplesmente não acessam, as orientações postadas na turma virtual.

Do ponto de vista dos autores, as dificuldades elencadas por eles foram em relação à abordagem de temáticas tão complexas e a produção do episódio, ou seja, no momento de utilizarem os aplicativos, *softwares* e dispositivos de gravação e edição de áudio.

No caso da complexidade das temáticas, a superação de tais dificuldades foi propiciada, principalmente, pelo aprofundamento das pesquisas e pela orientação dos professores. Por seu turno, as dificuldades técnicas foram dirimidas pela roteirização e ensaios da gravação dos episódios ou pela repetição desses processos até que chegasse a um episódio satisfatório.

Também no campo das particularidades, está a contribuição da autoria de *podcast* na construção de propostas de intervenção nas possíveis problemáticas presentes no tema abordado no episódio. Para os professores, essas propostas foram percebidas nos *podcasts*, inclusive mencionaram a empatia e a visão crítica

empregada pelos estudantes em tais intervenções. Contudo, a avaliação dos autores quanto à efetividade dos episódios, no sentido de contribuir na construção de propostas de intervenção, não foi plenamente atingida, pois, nas palavras deles, os *podcasts* se ativeram mais a apresentação dos fatos e das opiniões e não necessariamente em como intervir neles.

Tais particularidades não se constituem necessariamente em divergências de pontos de vista entre professores e estudantes. É provável que tenham surgido em decorrência do fato de que os professores orientadores possuem uma visão mais ampla de todo o processo, pois tiveram que acompanhar oito turmas, dezenas de estudantes autores e seus respectivos episódios. Os estudantes, pelas características do projeto, tiveram uma visão numa escala mais reduzida, pois precisaram se ater ao seu próprio episódio e ouvir outros episódios de acordo com seus interesses pessoais.

Mesmo que não correlacionassem diretamente com a preparação para prova de redação do Enem, outros pontos recorrentes foram identificados nos relatos de professores e/ou estudantes e, portanto, foram tratados nas análises, por exemplo: estudar na pandemia e as oportunidades de aprendizagem oferecidas pela autoria de *podcasts*, bem como o fato de os professores de certos componentes curriculares terem certa dificuldade em orientar os estudantes no desenvolvimento do projeto GTO.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de planejar é importante em todas as áreas da vida, pois é um guia que apoia o processo de criação de ideias, a preparação de estudos, a especificação e a execução de atividades. No campo da Educação, o planejamento permite definir claramente o que se deseja obter como resultados. Em relação ao alcance dos resultados, planejamento também requer a descrição/definição de recursos, tempos e processos a serem usados em relação a objetivos, aprendizagens e metas.

Como mencionado, o desenvolvimento de projeto educacional deve ser norteado por objetivos claros e pela definição das etapas a serem cumpridas para que esses objetivos sejam alcançados. No projeto “Gêneros Textuais e Oralidade” (GTO), essas características se fazem presentes ao estabelecer a preparação para prova de redação do Enem como seu principal objetivo e ao elencar o desencadeamento de etapas necessárias para a autoria dos *podcasts* pelos estudantes: selecionar a temática a ser abordada e pesquisar sobre ela; elaborar roteiro, submetê-lo à revisão dos professores e aplicar os possíveis aperfeiçoamentos; gravar e editar o *podcast*; compartilhar, apresentar e discutir a temática abordada no episódio.

Ao observar esse processo educativo, percebeu-se que comunicação e o processo de ensino e aprendizagem, estão intimamente ligados. A comunicação é essencial enquanto mediadora da troca de ideias entre os participantes do processo, sejam eles estudantes, professores ou ambos. Na atualidade, a comunicação tem se dado cada vez mais pelas Novas Mídias (NM) e, conseqüentemente, trazendo consigo características próprias, benefícios ou dificuldades, seja na vida de modo mais amplo ou de modo mais específico quando introduzidas no campo educacional.

Nesse contexto, o *podcast* tem importante contribuição como meio de comunicação e passa a ser objeto de estudo. Compreendido como uma Tecnologia Educacional (TE), assume a forma de um material didático, cujo processo autoral é concebido e desenvolvido visando mais o conteúdo do que o domínio de certas competências técnicas. Por suas características, ao ser utilizado como recurso em um projeto educacional, *podcasts* podem contribuir não só como ferramenta, mas principalmente como mídia potencializadora ou na própria linguagem mediadora de processos de ensino e aprendizagem.

Isto permitiu que o projeto GTO abrangesse a função de comunicação concomitantemente a um processo educacional, no qual professores foram proponentes e orientadores e os seus estudantes autores. Ainda nessa perspectiva o *podcast* propiciou a comunicação para além da sala de aula, promoveu nos estudantes competências relacionadas a pesquisa, a colaboração, a autonomia e, de modo complementar, ao domínio de técnicas ligadas a recursos tecnológicos.

Teses, dissertações e artigos científicos têm se dedicado a examinar as características do *podcast* que o diferenciam das mídias que se utilizam da oralidade, como rádio, áudio livros e áudios via aplicativos de mensagens. Dentre as características inerentes ao *podcast* mais apontadas nesses estudos estão, notavelmente, a liberdade autoral e a produção que não requer grandes recursos financeiros e/ou tecnológicos.

A distribuição e consumo via internet (o *podcasting*), possibilita que as pessoas tenham controle sobre como e quando compartilhar e ouvir conteúdo. Essa possibilidade inclui a capacidade de escolher a velocidade de reprodução, pausar, retroceder ou ouvir o episódio quantas vezes se queira. A personalização também se estende aos jeitos de ouvir os *podcasts*, pois nos dias atuais isso se dá de modo íntimo, com as pessoas utilizando seus telefones celulares e fones de ouvido.

Todas essas características são particularmente benéficas quando os *podcasts* são aplicados à educação, especialmente em um momento em que outras modalidades além do ensino presencial estão se tornando cada vez mais utilizadas, como a Educação à Distância (EaD) ou o ensino remoto, que em decorrência da pandemia da Covid-19 foi, por muito tempo, a única modalidade de ensino viável.

Em contraponto, também há preocupação com possíveis aspectos negativos que podem ser associados à disponibilidade dos *podcasts* em contextos educacionais. É preciso ficar atento para que toda essa personalização e facilidade de acesso não conduzam os estudantes a um menor envolvimento com as demais formas de aprendizado, por exemplo as leituras de textos impressos ou virtuais.

Também é urgente incluir em qualquer planejamento que envolva a utilização de *podcasts*, ou de qualquer tecnologia digital, questões relacionadas às desigualdades que podem ser percebidas na comunidade escolar, como fato de que

ainda há parcela considerável da população que tem acesso restrito à internet e aos dispositivos que possibilitem se conectar a ela. Há também um grande número de pessoas que estão totalmente excluídas do mundo digital.

Tais aspectos não foram notados no campo empírico deste estudo, pois o CED 4 já há alguns anos tem como parte da sua Proposta Pedagógica a “inclusão digital” da comunidade escolar, seja pelo investimento na estrutura física ou no incentivo concedido aos professores para que participem de cursos de formação continuada em Tecnologia Educacional. Especificamente em relação aos estudantes que não participaram do projeto GTO, a principal alegação deles esteve relacionada às dificuldades de adaptação ao ensino remoto e não à insuficiência ou inexistência de acesso à internet e dispositivos digitais.

Aliando os estudos apresentados na Revisão Sistemática de Literatura (seção 3.5.1) com as análises realizadas nesta dissertação, pode-se pensar a produção e autoria de um *podcast* educacional numa perspectiva bem próxima de qualquer outro nicho de temáticas ou público. *Podcasts* voltados para a educação, assim como quaisquer outros, para serem relevantes devem contar com planejamento, pesquisas que deem embasamento para abordagem do tema, ir e vir no roteiro com vistas ao aperfeiçoamento para só então realizar as ações técnicas (gravação e edição) e finalmente o compartilhamento do episódio.

Sendo assim, para um *podcast* ser considerado educacional não requer, necessariamente, um escopo de requisitos fixos e pré-determinados, mas que principalmente o planejamento e desenvolvimento do processo autoral na produção tenha em vista a intencionalidade e objetivos ligados a processo de ensino e aprendizagem.

Tratando da autoria no âmbito do projeto GTO temos que ela foi decisiva na motivação dos estudantes para que conhecessem o *podcast*, aprendessem a gravar e editar, desenvolvessem pesquisas e, principalmente, considerassem a produção do *podcast* como um meio de se prepararem para a redação do Enem, por meio da expressão de suas ideias e de apresentação de suas pesquisas.

Tida pelos estudantes como uma oportunidade de utilizar as Novas Mídias também em contextos educacionais, a autoria de *podcasts* também propiciou outras



competências e habilidades, como a de se trabalhar online, de forma colaborativa, autônoma e engajada.

Tem-se nessa dinâmica que, mediado pelo *podcast*, o processo de ensino e aprendizagem é permeado pelo trabalho de acompanhamento, avaliação e orientação dos professores e pelo protagonismo dos estudantes na construção das suas aprendizagens.

Relembrando a questão norteadora desta dissertação:

**Como a utilização de *podcasts* autorais produzidos por estudantes da 3ª série do Ensino Médio, para compartilhamento e discussão de temas da atualidade pode contribuir na preparação desses discentes para a realização da prova de redação do Enem?**

E trazendo ao encontro dela as análises realizadas, podemos concluir em linhas gerais que professores e estudantes envolvidos no projeto GTO compartilham a percepção de que o processo de produção autoral de *podcast* contribui na preparação para a prova de redação do Enem.

Segundo eles, o principal potencial de contribuição está no desenvolvimento do processo de produção autoral de *podcasts*, que se constitui num meio para que os autores, nesse caso os estudantes, adquiram as competências exigidas como critérios avaliativos da prova de redação do Enem. Nesse contexto, o episódio finalizado e disponibilizado para ser ouvido também tem sua parcela de contribuição, mas de forma secundária.

Ainda de acordo com as análises realizadas, a promoção das competências ou critérios de avaliação da prova de redação do Enem estão correlacionados às etapas desenvolvidas ao longo do processo de autoria dos *podcasts*.

Cabe destacar que professores e estudantes ao correlacionarem as etapas do projeto GTO com a preparação para a redação do Enem, identificam o potencial de colaboração dessas etapas em níveis distintos de recorrência.

As fases de selecionar e pesquisar a temática a ser abordada no *podcast* contribuem para que os autores estejam a par de temas atuais relevantes, sendo que ao se aprofundarem nas pesquisas e ampliarem a gama de conhecimentos, também

se ampliam as competências relacionadas à argumentação e proposição de ações interventivas.

Apresentar, discutir e ouvir os *podcasts* dos colegas, enquanto etapas do projeto GTO, também foram correlacionados como sendo potentes no que se refere à competência para defender, de forma embasada e coerente, determinado ponto de vista.

Por seu turno, as fases de elaboração do roteiro do episódio, submissão à revisão dos professores, aplicação de aperfeiçoamentos e ensaios prévios foram identificadas como àquelas que estão mais correlatas à organização de ideias, de modo que elas possam colaborar na estruturação e escrita de um texto dissertativo-argumentativo.

Para além da preparação para a redação do Enem, a mídia *podcast* também emergiu nas análises como potencializadora em processos de ensino e aprendizagem em outras vertentes:

- a) Apropriação de capacidades técnicas em relação às Novas Mídias, em especial nas etapas do projeto GTO ligadas à gravação e edição do *podcast*.
- b) Atenção às demandas e realidades da comunidade escolar.
- c) Fazer pedagógico na perspectiva de projeto educacional.
- d) Compreensão de que cada etapa do projeto representa um passo para que os objetivos sejam atendidos.
- e) Apropriação do potencial que as Novas Mídias proporcionam nos campos da autoria e compartilhamento de mídias.
- f) Professores e estudantes atuando de maneira colaborativa.
- g) Professores atentos e atualizados no que se refere inovações na prática pedagógica.
- h) Estudantes utilizando Novas Mídias, ou tecnologias digitais, com finalidades educacionais e não somente pelo simples consumo, *status* ou lazer.
- i) Estudantes tratados como protagonistas e corresponsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

Neste ponto cabe mencionar que as respostas à questão norteadora, bem como outras descobertas resultantes deste estudo foram obtidos não obstante as

limitações impostas pela pandemia da Covid-19, de modo mais notável o redimensionamento da pesquisa (substituição da pesquisa participante pela pesquisa bibliográfica e documental) e a impossibilidade dos professores aplicarem simulados de redação antes e depois do desenvolvimento do projeto GTO.

A impossibilidade de se desenvolver uma pesquisa participante e a adoção de outros rumos da pesquisa, ainda com ela em andamento, constituiu-se em algo inesperado e ao mesmo tempo motivador. Ao desenvolver suas atividades, o pesquisador está sujeito a eventuais ajustes de rota, contudo as (re)adequações devem ser vistas sob a perspectiva de oportunidades de aperfeiçoamento do estudo.

Em relação aos simulados de redação, temos que eles potencialmente poderiam fornecer dados quali/quantitativos representados por indicadores acerca da melhoria da produção escrita dos estudantes.

De todo modo, essas limitações não impactaram o estudo, pois ao encontro dos seus objetivos, as análises nele empreendidas foram respaldadas pelas vozes dos professores e estudantes enquanto principais atores do projeto GTO, cuja abrangência mostraram-se suficientes para fornecer as respostas que levaram a campo.

Ainda sobre os impactos da pandemia, registro que este é um momento histórico de extrema tragédia, com perdas irreversíveis, danos à saúde das pessoas e crise econômica que deveriam ser combatidos por quem tem o dever constitucional de zelar pelo bem-estar da população, mas, infelizmente, o que se viu nos mais altos escalões da República foram demonstrações de negacionismo, inação diante dos problemas e até mesmo chacota com quem perdeu a vida.

Outro ponto que destaco é o de que o projeto GTO foi desenvolvido numa escola pública de uma região periférica. Não raro, esse tipo de instituição de ensino e comunidades sofrem injustos ataques de setores da imprensa sensacionalista que tende a não noticiar realizações positivas e, novamente, de certos mandatários do poder.

Deixando de lado esse triste contexto, creio que a principal contribuição desta dissertação se estende por dois campos. No campo acadêmico há a discussão com estudos recentes cujo tema envolve *podcasts* na educação. Além disso, a um capítulo

dedicado à formação docente para o uso da Tecnologia Educacional, algo de suma importância na consecução de projetos como o GTO.

Num campo ligado mais ao cotidiano da escola, a apresentação do projeto GTO e todo o embasamento teórico metodológico aplicado nesta dissertação pode incentivar outras instituições de ensino para desenvolverem algo semelhante, logicamente aplicando os devidos ajustes ligados à sua própria realidade.

Finalizando, temos a perspectiva de que este estudo possa desencadear outras possibilidades de pesquisas que, por exemplo, colaborem na melhor compreensão de como linguagens diferentes podem contribuir no aprimoramento da leitura e escrita, competências essas que dão sinais de ainda serem muito demandadas.

Outra questão que poderia ser explorada com mais profundidade se relaciona às questões relacionadas na interação com as tecnologias digitais, nas quais professores têm a percepção de que os estudantes “sabem tudo” ou “aprendem muito rápido” e os mesmos estudantes, pelo contrário, alegam dificuldade de aplicar em contextos educacionais a internet e os dispositivos que utilizam cotidianamente.

## REFERÊNCIAS

ABPOD. **PodPesquisa Brasil 2009; 2014 e 2019-2020**. Disponível em: <<https://abpod.org/podpesquisa/>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

AMARAL, M. M. **Autorias docente e discente: pilares de sustentabilidade na produção textual e imagética em redes educativas presenciais e online**. Tese de doutorado—Rio de Janeiro, RJ: Universidade Estácio de Sá, 2014.

**Arquivo Público do Distrito Federal**. Disponível em: <<http://www.arquivopublico.df.gov.br/?s=Ceilândia>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

ATAIDES, R. S. DE. **AS PERCEPÇÕES DE ALUNOS BRASILEIROS DE ENSINO MÉDIO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM A PARTIR DO CONSUMO E INTERAÇÃO COM PODCASTS EDUCATIVOS**. Brasília: Universidade de Brasília, 2020.

BARANAUSKAS, M. C.; VALENTE, J. A. Editorial. In: **Tecnologias, sociedade e conhecimento**. Campinas: NIED - Núcleo de Informática Aplicada à Educação, 2013. v. 1p. 1–5.

BARROS, G. C.; MENTA, E. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Economia Política das Tecnologias da Informação e da Comunicação**, v. 9, n. 1, p. 1–14, 2007.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som : um manual pratico**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M. (Ed.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

BEZERRA, L. S. **EducaPod : uma ferramenta de mobile-learning com tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual EducaPod : uma ferramenta de mobile-learning com tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual**. Dissertação de mestrado—Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6300&ano=2007&ato=dd6UTWE1UNRpWTe0d>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. A redação do Enem 2020: cartilha do participante. In: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Brasília, DF: [s.n.].

BUCKLEY-MARUDAS, M.; ELLENBOGEN, C. Fostering Participatory Literacies in English Language Arts Instruction Using Student-Authored Podcasts. In: **Participatory Literacy Practices for P-12 Classrooms in the Digital Age2**. [s.l.] IGI Global, 2020. p. 20–39.

BUENO DA SILVA, S. Língua e tecnologias de aprendizagem na escola. In: **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 250.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução: Roneide Venancio Majer. 8. ed. [s.l.] Paz e Terra, 1999. v. 1

CORCINI, L. F.; MOSER, A. MULTITAREFAS E ATENÇÃO: breve revisão bibliográfica CYBERSPACE , MULTITASKING AND ATENTION : bibliographic review CIBERESPACIO , MULTITAREA Y ATENCIÓN : r evisión bibliográfica. v. 5, p. 309–334, 2019.

COSTA, M. W. A. DA. **Cidadania ecológica: linguagem midiática e sustentabilidade**. Dissertação de mestrado—Mamanguape, PB: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS, 2016.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann Da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURY, C. R. J. .; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria Nº 363, de 24 de agosto de 2017**. Disponível em: <[http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2017/08\\_Agosto/DODF\\_164\\_25-08-2017/DODF\\_164\\_25-08-2017\\_INTEGRA.pdf](http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2017/08_Agosto/DODF_164_25-08-2017/DODF_164_25-08-2017_INTEGRA.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2020.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA (ORG.), I. (Ed.). . **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 17–28.

FAZENDA, I. C. A.; VARELLA, A. M. R. S.; ALMEIDA, T. T. DE O. INTERDISCIPLINARIDADE: TEMPOS, ESPAÇOS, PROPOSIÇÕES. In: **Revista e-Curriculum**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013. v. 11, núm 3p. 847–862.

FERNANDES, T. .; MACIEL, C.; SANTOS, E. **Educação a distância: multiletramentos e linguagens multimodais**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2020.

FERRAZ, A. P. DO C. M.; PEREIRA, A. H. N. B. **Informática na Educação**. Batatais, SP: Claretiano, 2014.

FERRAZ, O. No Title. In: FERRAZ, O. (Ed.). . **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 250.

FGV. 30ª Pesquisa anual do uso de tecnologia da informação nas empresas. **FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS**, 2019.

FILATRO, A.; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FLANAGAN, B.; CALANDRA, B. Podcasting in the Classroom. **Learning and leading with technology**, v. 33(3), p. 20, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **As possibilidades do podcast como ferramenta midiática na educação**. Dissertação de mestrado—São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2008.

FREIRE, E. **Podcasts na educação brasileira**. [s.l: s.n.].

G1 - JORNAL NACIONAL. **Globo anuncia novidades para os fãs de podcasts**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/01/21/globo-anuncia-novidades-para-os-fas-de-podcasts.ghtml>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

GRESHKO, M. Conheça as 20 principais descobertas científicas da década. **Revista National Geographic**, 2020.

HAMMERSLEY, B. **Audible revolution | Television industry | The Guardian**. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia>>.

IBGE. **Acesso à Internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso PessoalPNAD CONTÍNUA** BrasíliaIBGE, , 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=destaques>>

IBOPE. **Pesquisa de opinião pública sobre podcast**. Disponível em: <[http://www.int-conteudo.com.br/arquivos/JOB\\_0019\\_PODCAST - Relatório de tabelas.pdf](http://www.int-conteudo.com.br/arquivos/JOB_0019_PODCAST - Relatório de tabelas.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2020.

INEP. Panorama da Educação Destaques do Education At a Glance 2019. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, p. 27, 2019.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

KANTAR IBOPE MEDIA. **Do rádio ao streaming, estudo da Kantar IBOPE Media mostra tendências no meio**. Disponível em: <<https://www.kantaribopemedia.com/do-radio-ao-streaming-estudo-da-kantar-ibope-media-mostra-tendencias-no-meio/>>. Acesso em: 15 out. 2020.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LANIER, J. **Dez argumentos para você deletar agora suas redes sociais**. Tradução: Bruno Casoti. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca, 2018.

LEITE, B. S. **Tecnologias no ensino de química: teoria de prática na formação docente**. Curitiba: Appris, 2015.

LEITE, Q. DOS S. S. **Podcasts no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital**. Dissertação de mestrado—Campina Grande, PB: Universidade Estadual da Paraíba, 2018.

LE MOS, A. Cibercultura como território recombinante. In: TRIVINHO, E. .; CAZELOTO, E. (Eds.). . **A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. São Paulo: ABCiber, 2009. p. 38–46.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Inineu Da Costa. 34. ed. São Paulo: 34, 1999.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LUBART, T. **Psicologia da Criatividade**. Tradução: Márcia Coneição Machado Moraes. Porto Alegre: [s.n.].

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro, RJ: E.P.U., 2018.

LUIZ, L. A história do podcast. In: LUIZ, L. (Ed.). . **Reflexões sobre o podcast**. Nova Iguaçu: Marsupial, 2014. p. 120.

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa/ pesquisa bibliográfica/ teses de doutorado, dissertações de**



**mestrado, trabalhos de conclusão de curso.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARCUSCHI, L. A. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. In: MARCUSCHI, L. A. (Ed.). . **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2004.

MARTINS, B. C. **Autoria em rede: um estudo dos processos autorais interativos de escrita nas redes de comunicação.** Tese de doutorado—São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

MEC. Censo da Educação Superior 2019. **Ministério da Educação,** 2020.

MEDEIROS, M. S. DE. **Podcasting: Um Antípoda Radiofônico.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB – 6 a 9 de setembro de 2006. **Anais...** Brasília: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB – 6 a 9 de setembro de 2006, 2006 Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/109425410741320594702700363707183744831.pdf>>

MENDONÇA, F. DE Q. C.; SOARES, C. V. C. DE O. **Tecnologias digitais na sala de aula: um breve olhar para a BNCC.** COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, XIII, 2019, Anais. **Anais...** Vitória da Conquista, BA: 2019

MORAN, J. M. **Mudando a educação com tecnologias ativas.** Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2020.

MOURA, A.; CARVALHO, A. A. Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. **Proceedings of the Conference on Mobile and Ubiquitous Systems. Universidade do Minho, Guimarães,** p. 155–158, 2006.

NETO, J. A. **O estudante e a formação da identidade sexual: ser homossexual no IFES.** Dissertação de mestrado—Vitória, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, 2020.

NIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras : TIC Educação 2019 [livro eletrônico].** 1. ed. São Paulo: CGI.br - Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

REY, G. F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Thomson Learning, 2003.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem,** v. 20, n. 2, p. 5–6, 2007.

SAMPIERI, H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. DEL P. B. **Metodologia de pesquisa.** Tradução: Daisy Vaz De Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 30. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2020.

SANTOS, N. R. **Múltiplas linguagens e jovens da periferia: o multiletramento no contexto da cibercultura**. Dissertação de Mestrado—Fortaleza: Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação - Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 rev. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SENA, J. Y. DE. **ATIVIDADES MEDIADAS COMO COLABORAÇÃO PARA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS CIENTÍFICOS SOBRE DOENÇAS EPIDÊMICAS**. Dissertação de mestrado—Londrina, PR: Universidade Tecnológica do Paraná - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, 2016.

SILVA, C. C. DA; BORGES, F. T. Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. **Linhas críticas**, v. 23, n. 51, p. 245–267, 2017.

SILVA, D. D. S. S. D. DA. **O papel do podcast papo de educador na formação de professores-ouvintes**. Dissertação de mestrado—São Paulo: Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2020.

SILVA, S. B. B. DA. Língua e tecnologias de aprendizagem na escola. In: FERRAZ, O. (Ed.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 189–204.

SUMIKAWA, C. V. B. **Multiletramento na formação de professores em metodologias da transmídiação no Distrito Federal**. Dissertação—Brasília: Universidade de Brasília, 2020.

TELES, L. F. Fundamentos teóricos da Aprendizagem Colaborativa Online. In: EDITORA, V. (Ed.). **Educação, tecnologias e comunicação**. Brasília, DF: (Org.), Andrea Cristina Vesuti; Gilberto Lacerda Santos, 2018. p. 153.

VELLOSO, F. DE C. **Informática: conceitos básicos**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2011.

VIEIRA, M. L. M. **O PODCAST E A LEITURA ORALIZADA COMO RECURSO PARA O ENVOLVIMENTO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NAS AULAS DE LITERATURA**. Dissertação de Mestrado—Bagé, RS: Universidade Federal do

Pampa, Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, 2018.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165–189, 12 jul. 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## ANEXO A – PROJETO GÊNEROS TEXTUAIS E ORALIDADE (GTO)



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
 COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE TAGUATINGA  
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
 CENTRO EDUCACIONAL 04 DE TAGUATINGA



### PROJETO INTERDISCIPLINAR GÊNEROS TEXTUAIS E ORALIDADE: PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE TEMAS DA ATUALIDADE

*(Versão com as alterações decorrentes da suspensão das aulas presenciais e a adoção do modelo de aulas remotas durante a pandemia da Covid-19)*

*"A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje"*

*Paulo Freire*

#### JUSTIFICATIVA

Os processos seletivos para ingresso nas universidades, em especial as públicas, requerem uma série de competências e habilidades dos candidatos, dentre as quais a produção de texto numa prova de redação.

Nas provas do ENEM, PAS ou no vestibular tradicional os temas solicitados nas provas de redação têm como fato gerador da escrita assuntos dos mais variados tipos (política, economia, cultura, educação etc.) e que estão em voga no momento.

Dessa forma é de suma importância que a escola pública proporcione aos seus estudantes a oportunidade de se preparar adequadamente para tais testes, tanto nos aspectos textuais, quanto na compreensão dos temas em evidência que estão a sua volta ou os amplamente tratados na imprensa.

De maneira geral as provas de redação procuram verificar se o candidato consegue correlacionar contextos sociais variados com o conteúdo previsto no currículo. Esse fato exige metodologias de ensino-aprendizagem planejadas para que o aluno consiga desenvolver um texto de qualidade, mas para que isso aconteça, o estudante necessariamente precisa saber pesquisar em variadas fontes para estar a par dos principais assuntos da atualidade, compreendê-los de forma crítica, para então traduzir tudo isso na forma escrita.

Nesse contexto, o presente projeto se justifica pela necessidade de várias disciplinas se unirem na perspectiva de orientar, mediar, propor atividades que tenham como objetivo fornecer os subsídios necessários para que os alunos tenham condições de redigir textos nos moldes exigidos nos processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior.

No que se refere ao engajamento, propõe-se que os discentes sejam avaliados por meio de produções autorais, nas quais se destaquem a pesquisa, roteirização, oralidade e apresentação de seminário no qual ~~a mídia a ser utilizada é um episódio de podcast~~ a mídia pode ser um episódio de podcast ou slides para os alunos que não tiverem condições de produzir podcast *(Alteração decorrente da suspensão das aulas presenciais e a adoção do modelo de aulas remotas durante a pandemia da Covid-19)*.

Como última justificativa apresenta-se o fato de que o exercício pleno da cidadania pode ser alcançado caso o indivíduo possa conhecer, interpretar e ser crítico em relação ao mundo que o cerca, nas mais diferentes escalas (locais até as mundiais).

## META

Realizar um trabalho interdisciplinar para que ao término do ano letivo de 2020 os estudantes das turmas do Ensino Médio tenham condições de produzir uma redação que atenda aos parâmetros exigidos pelos processos seletivos, notadamente ENEM, PAS e vestibular tradicional – para ingresso em Instituições de Ensino Superior no Exame Nacional do Ensino Médio (*Alteração decorrente da suspensão das aulas presenciais e a adoção do modelo de aulas remotas durante a pandemia da Covid-19*).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos últimos anos houve uma significativa inserção de meios diversos para o ingresso no Ensino Superior, em comparação com épocas passadas, nas quais havia a prevalência das provas de vestibular.

Contudo, há algo que permanece nas provas de seleções modernas: a Redação. A prova de Redação exige uma série de competências, as quais a escola deve colaborar na promoção delas nos seus estudantes.

Para reforçar essas primeiras ideias, vejamos o que diz a matriz curricular do ENEM em relação a Redação:

O candidato precisa elaborar um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida em relação à temática da proposta da redação. Trata da coerência e da plausibilidade entre as ideias apresentadas no texto, o que é garantido pelo planejamento prévio à escrita, ou seja, pela elaboração de um projeto de texto (BRASIL, 2019).

Além disso há a expectativa, normalmente concretizada, do tema motivador para o texto de redação derivar de algum fato da atualidade. Portanto, é muito importante que os estudantes, até concluírem o Ensino Médio, compreendam o seguinte:

O primeiro motivo para você ficar de olho nas atualidades para o Enem é a redação. O tema para esta parte da prova geralmente é baseado em fatos relevantes que aconteceram no Brasil e no mundo. Por exemplo, em 2016, o tema da redação foi “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil” e, em 2017, o tema era inclusão: “Desafios para a formação educacional de surdos (UNICESUMAR, 2018).

Apesar de citarmos nos exemplos anteriores o ENEM, essa dinâmica de prova de redação é bem similar no PAS e no vestibular da Universidade de Brasília.

Outro ponto relevante deste projeto é a valorização da linguagem como elemento próprio da cultura dos estudantes e como a língua falada pode ser transposta para outras formas, como a escrita e a verbal. Nesta perspectiva é importante destacar que:

a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles põem a interagir por meio da fala ou da escrita (BAGNO, 2007, p. 36).

Por sua relevância e complexidade, esse projeto partiu do pressuposto que sua proposição e desenvolvimento não caberia a apenas um professor ou disciplina isoladamente. Dessa forma toda a equipe de docentes e a Coordenação Pedagógica foram convidados a participar interdisciplinarmente. Pretende-se com isso ampliar a possibilidade de êxito nas ações do projeto à luz da seguinte premissa:

o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. É importante ressaltar que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas (INFOESCOLA, 2019).

Em relação a participação dos estudantes, espera-se que tenham uma atitude engajada nas etapas propostas nesse



projeto, contudo isso dificilmente acontecerá de forma espontânea entre os discentes, e nesse sentido é imprescindível o papel do professor como orientador dos alunos, individualmente ou em grupo, e tendo como responsabilidade:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem se comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado (FREIRE, 2018, p. 39).

No Centro Educacional 04 de Taguatinga o livro didático constitui-se em importante fonte de estudo dos alunos, contudo, mesmo sendo uma mídia impressa e portanto tradicional, não significa que deva ficar em segundo plano. Pelo contrário, o livro deve ser aliado a outras fontes de pesquisa, de modo que a comunidade escolar possa propor atividades que dialoguem e avancem em caminhos variados, pois também é papel da escola:

proporcionar o uso diversificado de textos em sala de aula, para além do livro didático; ampliar o entendimento de um determinado tópico; despertar a curiosidade dos alunos pela leitura de trechos; relacionar aspectos da aprendizagem com a vida e outros ganhos na motivação, engajamento e interesse dos alunos pela leitura (COSSON, 2014, p.107).

Cabe destacar que nesse contexto o Centro Educacional 04 de Taguatinga é comprometido com a inclusão digital de seus estudantes, por isso esse projeto destinado apenas aos alunos do 3º Ano, alinha-se com a Proposta Pedagógica da escola, na medida que propõe a utilização da mídia digital do podcast como uma TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) cujo o objetivo é o de incentivar o desenvolvimento dos processos cognitivos, sociais e afetivos do indivíduo, além de democratizar o acesso aos meios de comunicação moderna (Proposta Pedagógica 2020).

Finalizando, fica também estabelecida a autonomia como característica a ser desenvolvida nos alunos, pois, mesmo com a orientação e acompanhamento dos professores, serão eles, os estudantes, que deverão pesquisar, debater, escrever e apresentar seus trabalhos. Para isso os professores orientarão seus alunos sob a ótica de que:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser (FREIRE, 2018, p. 105)

## **PARTICIPANTES**

**Professores:** Cátia (Língua Portuguesa/Redação); Elaine (Sociologia); Stefânia (Filosofia); Vanessa (Química); Wander (Geografia).

**Alunos** das turmas do 3º Ano do Ensino Médio do Centro Educacional 4 de Taguatinga, divididos em grupos dentro das respectivas turmas. A distribuição das turmas e dos semestres de participação do projeto será da seguinte forma:

- — 1º semestre/2020: Turmas: A, B, C, D.
- — 2º semestre/2020: Turmas: E, F, G, H.
- De maio/2020 a setembro/2020 (conforme recomposição do calendário escolar 2020): Turmas A, B, C, D, E, F, G, H. *(Alteração decorrente da suspensão das aulas presenciais e a adoção do modelo de aulas remotas durante a pandemia da Covid-19).*

## **OBJETIVO GERAL**

Propiciar meios para que os estudantes possam redigir um texto sobre temas da atualidade e que atenda aos padrões exigidos nos processos seletivos para ingresso no Ensino Superior, como por exemplo: ENEM, PAS e vestibulares na prova

de redação do ENEM. *(Alteração decorrente da suspensão das aulas presenciais e a adoção do modelo de aulas remotas durante a pandemia da Covid-19)*

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Incentivar a pesquisa, leitura, interpretação e produção de textos de variados gêneros, tendo como premissa temas da atualidade.
- Engajar os alunos por meio de atividades colaborativas e autorais sob orientação dos professores.
- Propor metodologias de ensino-aprendizagem que privilegiam a oralidade e o uso de mídias digitais para transposição da linguagem escrita para a oral.
- Produzir podcast ou slides para apresentar o resultado do processo de aprendizado. *(Acréscimo de objetivo decorrente da suspensão das aulas presenciais e a adoção do modelo de aulas remotas durante a pandemia da Covid-19).*

### METODOLOGIA

~~1. Os alunos formarão grupos com 3 componentes para trabalharem juntos no Projeto.~~ Os alunos poderão desenvolver as atividades do projeto individualmente ou em grupo com no máximo 3 componentes. No caso do trabalho em grupo, os alunos não precisam ser da mesma turma. *(Alteração decorrente da suspensão das aulas presenciais e a adoção do modelo de aulas remotas durante a pandemia da Covid-19).*

~~2. Os momentos de orientação dos professores em relação ao projeto ocorrerão nos horários das suas respectivas aulas.~~ Os momentos de orientação dos professores em relação ao projeto ocorrerão por meios virtuais, utilizando prioritariamente as turmas virtuais no Google Sala de Aula e videoconferências no Google Meet da escola. *(Alteração decorrente da suspensão das aulas presenciais e a adoção do modelo de aulas remotas durante a pandemia da Covid-19)*

3. Sugestões de tema: Reforma Previdenciária no Brasil; educação domiciliar; inteligência emocional; violência nas escolas; mercado de trabalho; depressão; maioria penal; cibercondria; TEA – Transtorno do Espectro Autista; globalismo e soberanismo; pandemias ao longo da história; pandemia do novo Coronavírus; mundo pós-Covid-19; distanciamento social. Outros temas poderão ser abordados, desde que sejam selecionados com orientação dos professores.

~~4. O tema escolhido será apresentado em sala de aula ou no auditório da escola, em datas e horários a serem organizados pelos professores.~~ O tema escolhido será apresentado por videoconferência no Google Meet vinculado ao Google Sala de Aula da respectiva turma. *(Alteração decorrente da suspensão das aulas presenciais e a adoção do modelo de aulas remotas durante a pandemia da Covid-19)*

5. Os alunos que não tiverem condições de produzir um episódio de podcast, poderão apresentar o tema atual escolhido em slides. *(Acréscimo decorrente da suspensão das aulas presenciais e a adoção do modelo de aulas remotas durante a pandemia da Covid-19).*

6. Os podcasts, ou slides, deverão ser postados na respectiva turma virtual no Google Sala de Aula, respeitando a divulgação de cronograma que será feita pelos professores. *(Acréscimo decorrente da suspensão das aulas presenciais e a adoção do modelo de aulas remotas durante a pandemia da Covid-19).*

7. Os alunos serão avaliados com base nos temas selecionados, mídias utilizadas nas apresentações e no simulado de redação do ENEM, PAS e vestibulares. Os alunos serão avaliados de forma processual ao longo de todas as etapas de desenvolvimento do projeto. Os critérios de correção encontram-se no final deste documento. *(Alteração decorrente da suspensão das aulas presenciais e a adoção do modelo de aulas remotas durante a pandemia da Covid-19)*

#### CRONOGRAMA

*(Redefinido em decorrência da suspensão das aulas presenciais e a adoção do modelo de aulas remotas durante a pandemia da Covid-19)*

Etapa	Desenvolvimento	Recurso(s)	Datas limites	Observações
01	Definição do grupo (ou indivíduo)	Aluno(s)	20/05/2020	O grupo poderá ter no máximo 03 alunos.
02	Escolha do tema	Projeto: Item 8 da metodologia	20/05/2020	A escolha de outros temas deve passar por orientação dos professores
03	Fundamentação teórica (pesquisa)	Pesquisa sobre o tema: Internet, livros, reportagens, vídeos no Youtube, podcasts e etc.	30/05/2020	Ao utilizar a Internet, buscar sites oficiais da imprensa reconhecida. Sites Institucionais renomados, públicos e privados.
04	Produção dos slides (para o aluno que não puder produzir podcast)	PowerPoint, Google Apresentações, Prezi, etc.	10/06/2020	A apresentação de slides deve ser postado no <b>Google Sala de Aula</b> da sua Turma.



05	Produção do <i>Podcast</i> Pesquisa Roteirização Gravação Edição. Publicação	Recursos que estejam disponíveis: celular, fones, headset, computador, software gratuito de edição de áudio Audacity. Internet: plataforma anchor.fm	25/06/2020	Na introdução deverá ser mencionado o tema que será abordado. Ao final do episódio, devem ser informados nome e turma do(s) aluno(s). O link para o Podcast deve ser disponibilizado na respectiva turma virtual no Google Sala de Aula
06	Período de retomada das aulas no formato de aulas remotas	Acolhimento e ambientação dos estudantes	22/06 10/07/2020	a Continua o atendimento na turma virtual "Central de Dúvidas"
07	Ajustes finais no projeto. Atendimento para sanar últimas dúvidas. Divulgação do cronograma de apresentações.	Turmas virtuais no Google Sala de Aula	10/07 31/07/2020	a Acompanhar postagens e marcação de videoconferência nas turmas virtuais
08	Cronograma de apresentações	Videoconferência marcada nas respectivas turmas virtuais dos alunos	03/08 22/09/2020. Sempre às 14:00 h	a A: 16 a 22/setembro B: 14; 15/setembro C: 08; 09/setembro D: 01 a 03/setembro E: 25 a 31/agosto F: 17 a 20/agosto G: 10 a 13/agosto H: 03 a 06/agosto

### MOMENTOS DE ORIENTAÇÃO AOS ESTUDANTES

*(Redefinida em decorrência da suspensão das aulas presenciais e a adoção do modelo de aulas remotas durante a pandemia da Covid-19)*

Dias e horários: terças e quintas-feiras, de 10 h às 11 h.

Meios de contato: a) turma virtual "Central de Dúvidas" e respectiva turma virtual do aluno, ambas no Google Sala de Aula; b) agendamento de videoconferência, via Google Meet; c) redes sociais e aplicativos de mensagens disponibilizados pelos professores.

Os alunos que necessitarem de atendimento individualizado deverão utilizar os canais acima para agendar horário com o respectivo professor.

### ALTERAÇÕES NO CALENDÁRIO ESCOLAR/PROJETO EM DECORRÊNCIA DA SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS E ADOÇÃO DO MODELO DE AULAS PRESENCIAIS EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA DA COVID-19

O projeto foi redigido originalmente durante as coordenações pedagógicas coletivas, realizadas às quartas-feiras, entre 12 de fevereiro e 11 de março de 2020.

Em 12 de março de 2020 as aulas presenciais foram suspensas em decorrência da pandemia do novo Coronavírus. Ante a indefinição de retorno das aulas, todos os alunos de todas as 8 turmas foram convidados a iniciar as atividades deste projeto no final de maio de 2020, ainda num cenário de aulas suspensas. No final de junho/2020 as aulas foram retomadas remotamente e o projeto prosseguiu com suas etapas de desenvolvimento de acordo com o cronograma acima.

#### CALENDÁRIO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

	1ª versão	Ajustes em decorrência da pandemia do novo coronavírus
Retorno dos professores às escolas; Semana Pedagógica	03 a 07/02/2020	-
Início do ano letivo	10/02/2020	-
Período de suspensão das aulas	-	12/03 a 21/06/2020
Retorno das aulas no formato remoto (período de acolhimento e ambientação dos estudantes)	-	22/06 a 10/07/2020
Bimestres letivos	1º: 10/02 a 24/04/2020 2º: 27/04 a 07/07/2020 Recesso: 08 a 22/07/2020 3º: 23/07 a 01/10/2020 4º: 02/10 a 16/12/2020	1º: 10/02 a 05/08/2020 2º: 06/08 a 25/09/2020 3º: 05/10 a 26/11/2020 4º: 27/11 a 28/01/2021

#### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PROJETO

Critério	Descrição	Pontuação
Dinâmica no seminário de apresentação do tema	Apresentou o tema na introdução; informou o(s) nome(s) do(s) estudante(s); apresentou, ao final, a bibliografia utilizada; cumpriu os prazos e o tempo médio de 15 a 30 minutos para apresentação do seminário (já incluído o podcast 5 a 10 minutos)	Ótimo - 5 pontos: Realizado de forma completa. Bom - 4 pontos: Deixou de cumprir com, pelo menos, um dos itens solicitados. Regular - 3 pontos: Deixou de cumprir com dois dos itens solicitados. Ruim - 2 pontos: Deixou de cumprir com três ou mais, dos itens solicitados Não cumpriu - 0 ponto: Deixou de cumprir com as solicitações
Apresentação	Apresentou boa dicção e volume da voz	Ótimo - 5 pontos: Realizado de forma

	estava audível; utilizou recursos visuais e explorou corretamente cada slide apresentado no Seminário; Utilizou música de fundo, vinheta e efeitos sonoros adequados ao tema, no Podcast; proporcionou uma experiência agradável ao ouvinte.	completa. Bom - <i>4 pontos</i> : Deixou de cumprir com, pelo menos, um dos itens solicitados. Regular - <i>3 pontos</i> : Deixou de cumprir com dois dos itens solicitados. Ruim - <i>2 pontos</i> : Deixou de cumprir com três ou mais, dos itens solicitados Não cumpriu - <i>0 ponto</i> : Deixou de cumprir com as solicitações
Relevância do Projeto	Compreendeu a proposta do projeto e aplicou o conhecimento de alguma disciplina no seminário e no podcast.	Ótimo - <i>5 pontos</i> : Realizado de forma completa. Bom - <i>4 pontos</i> : Deixou de cumprir com, pelo menos, um dos itens solicitados. Regular - <i>3 pontos</i> : Deixou de cumprir com dois dos itens solicitados. Ruim - <i>2 pontos</i> : Deixou de cumprir com três ou mais, dos itens solicitados Não cumpriu - <i>0 ponto</i> : Deixou de cumprir com as solicitações
Leitura, escrita e interpretação	Demonstrou capacidade de relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos na produção e apresentação do seminário e no podcast	Ótimo - <i>5 pontos</i> : Realizado de forma completa. Bom - <i>4 pontos</i> : Realizou quase todo critério. Regular - <i>3 pontos</i> : Deixou de cumprir em grande parte do projeto. Ruim - <i>2 pontos</i> : Não conseguiu relacionar, organizar e interpretar as informações na produção e apresentação do seminário Não cumpriu - <i>0 ponto</i> : Não realizou a tarefa
Relevância do conteúdo apresentado	O conteúdo do seminário e o podcast contribuirão na preparação para prova de redação do ENEM	Ótimo - <i>5 pontos</i> : Cumpriu completamente o critério Bom - <i>3 pontos</i> : Cumpriu parcialmente o critério. Ruim - <i>1 ponto</i> : Cumpriu fracamente o critério. Não cumpriu - <i>0 ponto</i> : Não cumpriu o critério.
Pontuação máxima bruta		25 pontos
Pontuação máxima após a conversão		3,0 pontos

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editora, 2007.

BRASIL. **Matriz Curricular do ENEM**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/81381-conheca-as-cinco-competencias-cobradas-na-redacao-do-enem>>

CER.SEBRAE. **Descubra como usar o podcast na educação**. Disponível em <<https://cer.sebrae.com.br/blog/podcast-na-educacao/>>

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

INFOESCOLA. **Site** Disponível em:<<https://www.infoescola.com/pedagogia/interdisciplinaridade/>>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

UNICESUMAR. **Site**. Disponível em: <<https://www.unicesumar.edu.br/blog/atualidades-para-o-enem/>>